

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

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

САРАНСК

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Факультет психологии и дефектологии

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

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

4 декабря 2018 г.

САРАНСК 2018

УДК 159.9 (082)

ББК 88

И 73

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

Н. И. Мешков, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии НИУ МГУ имени Н. П. Огарева;

О. А. Бибина, кандидат педагогических наук, доцент, учитель-логопед высшей квалификационной категории Саранской общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья;

Л. М. Захарова, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного и начального общего образования Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова.

Публикуется в авторской редакции

И 73

«Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», Международная науч.-практическая конф. (2018, Саранск) [Электронный ресурс]. Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 4 декабря 2018 г., г. Саранск (Россия) : [материалы] / отв. ред. Д. В. Жуина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – 1 электрон. опт. диск.

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

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

УДК 159.9 (082)

ББК 88

- © ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», 2018
- © Авторский коллектив, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

<u>Предисловие</u>	10
<u>Секция 1. Теория и практика психологии</u>	
<u>Аринушкина Н. С.</u> Понятийная схема и система операциональных показателей, квантифицированных индикаторов психологической модели личности интернет занятого молодого специалиста.....	11
<u>Винокурова Г. А., Хахлева В. В.</u> Сравнительное исследование показателей мировосприятия здоровых подростков и подростков с хроническими соматическими заболеваниями	15
<u>Вьюнова Н. И., Ларских М. В., Пашкевич А. А.</u> Опыт применения психологической поддержки в работе с приемными семьями.....	21
<u>Гришина А. Н., Буянова В. В.</u> Психологическое сопровождение профессиональных контингентов МЧС на начальном этапе профессионализации... ..	28
<u>Грызлова Е. О., Винокурова Г. А.</u> Диагностика я-концепции подростков при хронических соматических заболеваниях.....	36
<u>Гусева Т. В., Лахаева А. В., Алаева М. В.</u> Эмоциональное развитие и самооценка эмоционального состояния современной молодежи.....	43
<u>Дементьева Е. В., Гунькина М. Р.</u> Психологическая помощь при эмоциональных нарушениях личности	48
<u>Жуина Д. В.</u> Психологическое сопровождение процедуры досудебной медиации.....	56
<u>Каргин М. И.</u> Исследование альтруистического поведения сотрудников МЧС в рамках системно-контекстной психодиагностики.....	59
<u>Ключко О. И.</u> Мастерская организационно-деятельностных технологий как форма и способ развития субъектности сотрудника вуза.....	64
<u>Кудашева Е. А., Сухарева Н. Ф.</u> Развитие профессионально-психологических компетенций курсантов академии ФСИН России.....	72
<u>Субанов Т. Т.</u> Роль высшего образования в подготовке восстербованных рынком современных кадров.....	78
<u>Шарафеева Г. Р.</u> Научные подходы к пониманию прогностической компетентности современной психологии.....	87
<u>Яшкова А. Н., Шавашева Л. В.</u> Стресс в юношеском возрасте	93
<u>Секция 2. Психолого-педагогические проблемы современного образования</u>	
<u>Абдулахамидова Б. Н.</u> Анализ состояния и развитие теории валеологического воспитания в Кыргызстане.....	98
<u>Атемова К. Т., Кабекеева К. К.</u> Использование национальных ценностей при работе с родителями.....	103
<u>Белова Т. А., Даняева А. Н.</u> Научно-исследовательская деятельность как механизм формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза	108
<u>Варданян Ю. В., Варданян Л. В.</u> Психолого-педагогический контекст ис-	113

следования социокультурных угроз психологической безопасности субъектов высшего образования	
<u>Виноградова И. А.</u> Взаимодействие в образовательной среде школы: оценка и сопровождение.....	121
<u>Востокова Ю. И.</u> Роль куратора в развитии профессионального самосознания студента.....	126
<u>Вьюнова Н. И., Ларских М. В., Пашкевич А. А.</u> Развитие духовности студентов с высоким уровнем перфекционизма: от осознания психологических особенностей до выбора методов развития.....	131
<u>Двойнин А. М.</u> Академическая честность обучающихся в образовательных организациях	138
<u>Иванова Е. В.</u> Физическое пространство школы: оценка и рекомендации.....	143
<u>Инявина Е. В., Кондратьева Н. П.</u> Тренинговые занятия как средство развития психолого-педагогической компетентности потенциальных приемных родителей.....	148
<u>Калыбекова А. А., Айтжанова А. Б., Мусаханова Г. М.</u> Подготовка будущего учителя к инновационной деятельности в процессе обучения.....	153
<u>Каратаева Н. А., Забоева М. А.</u> Исследование показателей жизнестойкости у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций.....	159
<u>Кечина М. А., Недолуга М. Ю.</u> Исследование склонности подростков к интернет-зависимости в условиях детского оздоровительного лагеря.....	163
<u>Кечина М. А., Сарычева Е. А.</u> Исследование отклоняющегося поведения подростков в условиях детского оздоровительного лагеря.....	168
<u>Копнова М. Н., Вдовина Н. А.</u> Исследование и развитие мотивации к достижению успеха старшеклассников.....	173
<u>Кудашкина О. В., Бекейкина А. С.</u> Особенности развития социальной компетентности старших дошкольников.....	178
<u>Лихачева Е. А.</u> Образовательные технологии стимулирования учебной деятельности студента в процессе изучения дисциплины «Адаптационный тренинг».....	183
<u>Манукян С. Т.</u> Структура эмоционального интеллекта.....	187
<u>Маякова Е. В.</u> Развитие образовательных условий московских школ с использованием международной шкалы SACERS: здоровье сбережение и обеспечение безопасности.....	192
<u>Нестерова О. В.</u> Исследование образовательных условий московских школ для обеспечения равного доступа детей с ОВЗ к качественному образованию с применением шкал SACERS.....	199
<u>Никулина А. С.</u> Непротиворечивая идея единства социализации и индивидуализации в процессе формирования коммуникативной компетентности обучающихся.....	204
<u>Новиков П. В.</u> Развитие личности учащихся в современных условиях	209
<u>Охрименко Т. А.</u> Взаимодействие и воздействие: соотношение понятий в	

психолого-педагогическом контексте.....	215
<u>Поваляева Н. Г.</u> Проектирование тренинга мотивации профессиональной направленности бакалавров психолого-педагогического образования.....	219
<u>Савинова Т. В., Милкина Р. В.</u> Исследование саморегуляции старшеклассников	224
<u>Саргсян Л. К., Лачинян Л. Л.</u> Родительское отношение к уходу за детьми с особыми потребностями	228
<u>Сергунина С. В., Кувшинова И. С.</u> Личностные особенности и профессиональное самоопределение старшеклассников	235
<u>Таланина О. В.</u> Особенности развития научного и художественного творчества и их взаимодействие в современном образовательном процессе.....	241
<u>Фадеева О. В.</u> Изучение проявлений хитрости у старших дошкольников	246
<u>Царева Е. В.</u> Психолого-педагогическое сопровождение развития уверенности в себе старшеклассников	250
<u>Царева Е. В., Павленко Т. Ю.</u> Учет психологических особенностей учащихся в ситуациях сотрудничества в школе	255
<u>Чуманина Р. Д.</u> Мотивы учебной деятельности современного подростка.....	260
<u>Штылева Л. В.</u> Теория и методика гендерного образования педагогов в вузе....	265
<u>Секция 3. Современная дефектология: проблемы, пути решения</u>	
<u>Абрамова И. В.</u> Формирование образной речи у младших школьников с нарушением интеллекта во внеурочное время.....	277
<u>Алмазова А. А., Соловьева Т. А.</u> Значение идей Л. С. Выготского для системы специального образования и подготовки педагогов-дефектологов в высшей школе.....	284
<u>Андреева Е. П.</u> Психолого-педагогические условия развития прогностической способности как фактора социальной адаптации младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	289
<u>Антипова Д. А.</u> Особенности прогностической компетентности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с умственной отсталостью.....	294
<u>Артемьева Т. В., Артемьев Д. А.</u> Способность младших школьников с речевой патологией к прогнозированию ситуаций будущего.....	300
<u>Архипова С. В., Шемырева С. Ю.</u> Методические аспекты применения компьютерных тренажеров в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития	306
<u>Ахметзянова А. И., Артищева Л. В.</u> Взаимосвязь тревожности и прогностических способностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата... ..	318
<u>Балашкина Е. Д.</u> Методические аспекты применения компьютерных тренажеров в преодолении нарушений письменной речи.....	324
<u>Баляев С. И., Ионова М. С., Пиняскина М. В.</u> К проблеме коррекции эмоционально-личностных нарушений у подростков с легкой степенью умственной отсталости.....	330

<u>Барцаева Е. В.</u> Готовность к социально-бытовой ориентации как основа социализации детей в дополнительном образовании.....	341
<u>Бобкова О. В.</u> Проблемы самоорганизации студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.....	345
<u>Валеева Л. Р., Нигматуллина И. А.</u> Дифференциальные признаки дизорфографических ошибок у младших школьников.....	352
<u>Валиуллина Г. В.</u> Условия организации психолого-педагогической помощи семье в условиях инклюзивного образования.....	358
<u>Гамаюнова А. Н., Парватова Т. М.</u> Диагностика подготовки будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования.....	364
<u>Гафурова А. Р.</u> Особенности прогностической компетентности младших школьников с расстройствами психологического развития.....	374
<u>Годовникова Л. В.</u> К вопросу психолого-педагогической поддержки адаптации и интеграции обучающихся с ОВЗ и инвалидов в системе профессионального образования.....	379
<u>Гузикова Т. А.</u> Междисциплинарный ресурс учебных деловых игр в подготовке специальных педагогов.....	384
<u>Зернова С. В.</u> Специфика прогностической компетентности младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в семейных отношениях.....	389
<u>Золоткова Е. В., Антонова А. В.</u> Исследование навыков словообразования у дошкольников с особыми образовательными потребностями	396
<u>Золоткова Е. В., Кузнецова Ю. А.</u> Коррекционная работа по развитию высших психических функций у детей с общим недоразвитием речи.....	402
<u>Золоткова Е. В., Попова О. В.</u> Коррекция агрессивности и гиперактивности у умственно отсталых младших школьников в сенсорной комнате.....	409
<u>Золоткова Е. В., Цыплякова И. В.</u> Проектирование программы коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	414
<u>Золоткова Е. В., Юрова Е. Ю.</u> К вопросу о проектировании индивидуального образовательного маршрута для умственно отсталых дошкольников.....	419
<u>Иневаткина С. Е., Новоселова М. М.</u> Особенности познавательного развития младших школьников с ограниченными возможностями здоровья ..	424
<u>Иневаткина С. Е., Сергеева Т. А.</u> Психолого-педагогическая поддержка дошкольников с задержкой психического развития.....	430
<u>Карпунина О. И., Пиваева Е. О.</u> Сенсорная комната как средство дефектологического сопровождения детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста.....	436
<u>Карпушкина Н. В., Орлова Т. А.</u> Коррекция эмоциональной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития с помощью нетрадиционных техник арт-терапии.....	441

<u>Каштанова С. Н., Соколова Д. В.</u> Интегрированный подход в коррекции дисграфии у умственно отсталых школьников.....	446
<u>Крылова А. С.</u> Теоретические аспекты изучения коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников с детским церебральным параличом в рамках инклюзивного образования.....	452
<u>Кудрина Т. П.</u> Условия формирования коммуникативного поведения слепого младенца.....	457
<u>Курбанова А. Т., Твардовская А. А.</u> Специфика дефицитарности прогностической компетентности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и риски нарушения социализации.....	462
<u>Лаврентьева М. А., Гришина О. С.</u> Наставничество в сфере образовательной инклюзии лиц с ограниченными возможностями здоровья	470
<u>Лазарева Н. В.</u> Особенности организации работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	478
<u>Ларских М. В., Терехова Е. Ю.</u> Ведущие механизмы психологической защиты детей старшего школьного возраста с нарушением слуха	483
<u>Левина Е. С.</u> Теоретические аспекты проектирования педагогом-психологом программы, основанной на коррекции агрессивных проявлений у младших школьников с ЗПР.....	490
<u>Мальцева Е. В.</u> Использование личностно ориентированного подхода к обучению младших школьников математике	495
<u>Минаева Н. Г., Миронова Е. В.</u> Организационно-методические аспекты формирования готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков	501
<u>Минуллина А. Ф., Камалова А. И.</u> Исследование опыта переживания актуальных страхов у детей с нарушениями слуха.....	507
<u>Михейкина Т. А.</u> Проектирование внеурочной деятельности учителя-логопеда в условиях образовательного отдыха.....	513
<u>Нигматуллина И. А.</u> Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: стратегические направления возрастно-психологического сопровождения	518
<u>Нигматуллина И. А., Ахкиямова А. И.</u> К вопросу о прогностической компетентности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.....	525
<u>Нигматуллина И. А., Салыхиева Л. Х.</u> Акустическая дисграфия: диагностика и коррекция	530
<u>Нигматуллина И. А., Чумакова Т. В.</u> Стратегия формирования прогностических способностей младших школьников с нарушениями зрения: метод решения прогностических задач.....	535
<u>Ноздрин М. Г.</u> Формирование коммуникации детей дошкольного возраста с комплексными нарушениями средствами ритмических игр.....	542
<u>Опольская А. И.</u> Методические аспекты развития связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи средствами экотерапии.....	546

<u>Русакович И. К.</u> Использование социально-инклюзивного проекта «ожившие картины» в системе практикоориентированной подготовки сурдопедагогов	551
<u>Рябова Н. В.</u> Сущность мониторинга в образовательной организации инклюзивной практики	557
<u>Собина Е. С.</u> Роль клинической подготовки учителей-логопедов в реализации персонифицированного подхода в логопедической работе	562
<u>Твардовская А. А.</u> Функциональные характеристики прогностической компетентности младших школьников с дефицитарным дизонтогенезом	567
<u>Терлецкая О. В.</u> Коммуникативные универсальные учебные действия младших школьников с ограниченными возможностями здоровья как объект психолого-педагогического изучения	575
<u>Тишкова-Горынина А. В.</u> Коррекционно-логопедическая работа с ребенком раннего возраста с синдромом пьера робена в условиях специализированного центра (развитие мелкой моторики и тактильного восприятия опыт работы)	582
<u>Филатова И. А., Каракулова Е. В.</u> Актуальные вопросы инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи	586
<u>Халтурина Е. Р.</u> Коррекция нарушений мелкой моторики у детей с церебральным параличом в условиях лекотеки	591
<u>Чаприна А. С.</u> Исследование информационной компетентности педагога-дефектолога	598
<u>Чиркова Ю. А.</u> Особенности прогностической компетентности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в сфере отношений со сверстниками	604
<u>Чурило Н. В.</u> Актуальные подходы к обучению и воспитанию детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью	609
<u>Чурило Н. В., Киселёва А. В.</u> Специфика социального ориентирования молодых инвалидов в условиях отделений дневного пребывания территориальных центров социального обслуживания населения	615
<u>Ягафарова А. Р.</u> Выявление предрасположенности к дислексии и дисграфии у дошкольников	621

В содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ

4 декабря 2018 года на базе факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева состоялась Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология». В работе конференции приняли участие ученые, преподаватели вузов, студенты, практические работники из различных регионов России (городов Воронеж, Москва, Нижний Новгород, Санкт-Петербург, Саранск, Саратов, Ульяновск и др.) и зарубежных стран (Армении, Белоруссии, Кыргызстана), что расширяет границы межрегионального и международного сотрудничества, способствует налаживанию устойчивых колаборационистских связей и обмена опытом. Научная программа конференции центрирована на анализе современного состояния и тенденций развития психологии, педагогики и дефектологии, обсуждении продуктивных путей интеграции современной науки и образования, выявлении наиболее перспективных направлений поиска в условиях системных изменений образования:

1. Современное состояние и перспективы развития психологии. Психолого-педагогические проблемы образования.

2. Актуальные проблемы прикладной и практической психологии. Технологии оказания психологической помощи.

3. Современное состояние и перспективы развития дефектологии. Интеграционные процессы в дефектологической науке и практике.

4. Технологии психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

5. Проблемы кадрового обеспечения системы образования и социальной сферы. Профессиональная подготовка психологов и дефектологов.

6. Приоритеты модернизации высшего образования. Инновационные направления деятельности высшей школы.

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

Оргкомитет конференции

В содержание

Секция 1. Теория и практика психологии

УДК 159.99

ББК 88.8

ПОНЯТИЙНАЯ СХЕМА И СИСТЕМА ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ, КВАНТИФИЦИРОВАННЫХ ИНДИКАТОРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ ИНТЕРНЕТ ЗАНЯТОГО МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА

АРИНУШКИНА НАТАЛЬЯ СЕРГЕЕВНА

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии и прикладной социологии

Саратовский государственный технический университет имени Ю. А. Гагарина,

г. Саратов, Россия, arinoushkina@yandex.ru

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00560 «Исследование психологических основ интернет-занятости молодежи: концептуализация, измерение, модель»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интернет-занятость, фриланс, виртуальная среда.

АННОТАЦИЯ: В статье раскрыты индикаторы психологической модели личности интернет занятого молодого специалиста. В качестве подобных индикаторов представлена система структурных компонентов психики и социально-психологических феноменов, отвечающих за внешние условия ее функционирования.

CONCEPT SCHEME AND SYSTEM OF OPERATIONAL INDICATORS, QUANTENTIFIED INDICATORS OF THE PSYCHOLOGICAL MODEL OF THE PERSONALITY OF THE INTERNET OF THE EMPLOYED YOUNG SPECIALIST

ARINUSHKINA NATALYA SERGEYEVNA

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Applied Sociology

Saratov State Technical University named after Y. A. Gagarin,
Saratov, Russia

KEY WORDS: Internet employment, freelancing, virtual environment.

ABSTRACT: The article reveals the indicators of the psychological model of the personality of the Internet of a busy young specialist. As such indicators, a system of structural components of the psyche and socio-psychological phenomena responsible for the external conditions of its functioning is presented.

С начала разработки компьютеров и создания простейших сетевых пакетов в США и Великобритании стало возможным появление новых форм взаимодействия, коммуникации и общения людей. Распространение интернет-протоколов, видеосвязи, социальных сетей позволило перейти от непосредственной передачи информации к дистанционной. Современные молодые специалисты переходят от традиционных форм профессиональной самореализации к альтернативным - виртуальным формам, воплощая свои профессиональные умения в рамках удаленной дистанционной работы, либо сочетая их со штатными видами.

С возникновением новых форм коммуникации появились новые способы презентации человека в разнообразных социальных, профессиональных группах. Особые приемы дистанционного взаимодействия людей заставили обратиться ученых к анализу личностных особенностей и социально-психологических характеристик групп и сообществ в виртуальном киберпространстве.

С целью описания психологической модели личности интернет занятого специалиста необходимо обратиться к динамическим и функциональным теориям личности, которые позволят определить и обосновать сочетание устойчивых личностных свойств в соответствии с требованиями деятельности.

Согласно существующему методологическому заделу в рамках зарубежных и отечественных исследований, можно выделить следующую схему понятийного описания психологической модели личности интернет занятого специалиста исходящую из понимания «личности», которая представляется как динамическая система, в которую включены как элементы психофизического содержания, так и поведенческие, социально сформированные элементы, проявляющиеся в результате социализации индивида.

В схему анализа можно включить следующие понятийно-категориальные группы: психические свойства, процессы, направленность личности, личностные черты, способности, структурно-динамические показатели личности изменяемые во времени, в результате процессов развития, социализации, профессионализации.

В рамках многофакторной теории личности Р. Кеттела, личность представлена как сложная иерархизированная система, обладающая аспектами дифференциации черт в зависимости от наличной ситуации, в которую она попадает. В рамках теоретических представлений и выдвинутой модели, выделяются исходные и поверхностные черты. Исходные черты являются доминирующими, отражают постоянные стратегии реагирования согласно типичным ситуациям. Поверхностные черты не типичны, могут проявиться, но не установлено в каких ситуациях.

Исходные черты представлены двумя типами, описывающие природу их функционирования: первый тип – конституциональный, объединяет такие черты, являющиеся биологически и физиологически обусловленными, второй тип – черты, сформированные окружающей средой, как социальной, так и физическим пространством существования индивида.

Способность является одной из значимых черт, описывающих ресурсы в достижении цели личности. Общие и специальные высшие интеллектуальные, кон-

структивно-технические, музыкальные способности выступают важной составляющей структуры личности любого специалиста в аспекте преломления его реализации как профессионала. Темперамент важен для анализа в аспекте раскрытия динамических сторон личности, особых условий, в результате которых мы можем дать заключение об эмоциональной и стилистической основе его поведения. В контексте теории Р. Кеттела, можно говорить наличие индивидуальных и специфических черт, которые отражают специфику или универсальность личности. В рамках данной дихотомии рассматриваются общие и уникальные черты.

В рамках теории личности, разработанной К. К. Платоновым [3, с. 38-45], возможно, проанализировать структуру содержательных элементов личности и межфункциональные связи между ними. К. К. Платонов исходит из представления структуры личности исключительно в динамическом аспекте, учитывая при этом как временные условия, так и внешние и внутренние факторы, влияющие на динамику личностных свойств. В рамках системно-структурного анализа личность представляется целостным элементом анализа, а в качестве составных элементов выступают устойчивые психические свойства.

Первым уровнем личностных свойств выступают социально обусловленные черты личности, они представлены в характеристиках направленности личности, ценностях и морально-нравственных качествах. В рамках этой подструктуры анализируются убеждения, мировоззрения, идеалы, интересы, желания. Эти элементы формируются в результате проживания собственного опыта с ориентацией на будущее.

На втором уровне, К. К. Платоновым описана подструктура личности, которая характеризуется наличными знаниями, умениями, навыками, включает в себя как социально приобретенные элементы, в результате реального переживания опыта в процессе онтогенеза, так и в результате врожденных процессов. На третьем уровне располагаются индивидуально-психологические особенности психических процессов. Данные характеристик качественно представляют особые формы отражения действительности, проявляются в воле, чувствах, мышлении, эмоциях, памяти.

Четвертая подструктура носит характеристики биопсихических свойств, имеет врожденный характер. К ней относят темперамент, половозрастные свойства. В основе подобного подхода лежит описание двух детерминант психического развития – социально обусловленных начал, врожденных аспектов.

Выделенные элементы сгруппированы по способу формирования, одни формируются в результате воспитания, другие через обучение, третьи посредством упражнения и тренировки. Каждый из представленных элементов структуры обладает индивидуальным своеобразием и характеризуется каузальным соподчинением, что способствует формированию целостной системной модели - личности.

Руководствуясь компетентностным подходом (Н. В. Агеева, Д. Л. Котов) можно выделить группы компетенций, которые отражают содержание личностных

особенностей. К ним относятся: психологические компетенции (требования готовности личности к взаимодействию, самопознанию, готовности к регуляции и организации своей деятельности, инструментальные компетентности), арсенал умений, позволяющий дистанционно и эффективно, в срок работать с информацией, людьми.

Реализуя комплексный подход к проектированию психологической модели личности важно обратиться к профессиографированию, в рамках которого можем привлечь для описания модели не только психологические свойства и особенности личности, заключенные в психограмме, но и представить содержательную сторону профессиональной деятельности интернет занятого специалиста.

В рамках профессиографического подхода В. А. Бодрова, А. К. Марковой, анализируются личностные, психологические характеристики специалиста, психофизические аспекты – свойства высшей нервной деятельности, темпераментные аспекты, сила и слабость нервной системы, стрессоустойчивость, саморегуляция; социально-психологические аспекты – Я-концепция, ценности и интересы, ожидания, стратегии поведения и совладания в стрессовых ситуациях и т.д.; производственно-технические характеристики – требования предъявляемые профессией к личности специалиста [1, 2].

Традиционно в профессиографировании применяется задачно-личностный подход, в рамках которого четко описываются требования к результатам труда, исходя из этих требований, описывается идеальный образ, свойства и черты личности специалиста. В целом для дальнейшего проектирования психологической модели необходимо использование стандартов, нормативных требований, предъявляемых к личности и деятельности специалиста дистанционной занятости.

Рассматривая систему операциональных показателей, которую возможно измерить, необходимо опираться на структурно-функциональное представление о строении личности. В качестве квантифицированных индикаторов психологической модели личности интернет занятого специалиста на первый план выходят базовые, общие или врожденные черты, отражающиеся в индивидуальнотипологических свойствах, представленные например, экстравертированностью - интровертированностью, открытостью - закрытостью, активностью-пассивностью и т.п. Эти квантифицированные индикаторы описывают черты, которые должны дать детальный анализ особенностей функционирования психических процессов, которые в рамках некоторых форм занятости выступают неотъемлемыми свойствами, профессионально важными качествами и способностями.

Далее в описываемую модель личности необходимо включить элементы анализа поведенческих стратегий, ценностных ориентаций и систем убеждений, которые позволят описать эмоционально-мотивационный и поведенческий блоки. В-третьих, неотъемлемым компонентом в модели являются знания, умения и навыки, выступающие обязательной составляющей функционирования личности, репрезентирующие проявление структурных компонентов личности в рамках кон-

кретных условий профессиональной деятельности, ситуаций взаимодействия, анализа ограничений и возможных деформаций специалиста.

Таким образом, в рамках представленного обзора исследований, посвященных проблемам взаимодействия в виртуальном или сетевом пространстве, представлена понятийно-категориальная схема описания психологической модели личности интернет занятого специалиста. Согласно разнообразным теоретическим основаниям и психологическим подходам, психологическое моделирование личности интернет занятого специалиста, реализовано в системе структурных компонентов психики и социально-психологических феноменов, отвечающих за внешние условия ее функционирования.

Список использованных источников

1. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма: монография / А. К. Маркова. – М.: Нар. образование, 1996. – 308 с.
3. Платонов, К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.

В содержание

УДК 378(045)
ББК 74.58

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ МИРОВОСПРИЯТИЯ ЗДОРОВЫХ ПОДРОСТКОВ И ПОДРОСТКОВ С ХРОНИЧЕСКИМИ СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

ВИНОКУРОВА ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА

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

ХАХЛЕВА ВЕРА ВАЛЕРЬЕВНА

студентка 4 курса факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
hahleva@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мировосприятие, подростки, хронические соматические заболевания

ния.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются основные характеристики мировосприятия, факторы его формирования, представлен анализ влияния хронических соматических заболеваний на развитие личности. В статье представлены результаты эмпирического исследования и сравнительного анализа мировосприятия подростков с хроническими соматическими заболеваниями и их здоровых сверстников.

WORLDWIDE AND PSYCHOLOGICAL WELFARE OF THE PERSON IN THE ADOLESCENT AGE

VINOKUROVA GALINA ALEXANDROVNA

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

HAHLEVA VERA VALERIEVNA

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

KEY WORDS: worldview, adolescents, adolescents with chronic somatic diseases.

ABSTRACT: The article discusses the main characteristics of the world perception, the conditions for its formation in adolescence and the characteristics of the world perception in adolescents with chronic somatic diseases. The results of an empirical study of the worldview and its dependence on the health status of adolescents are presented.

Проблема мировосприятия всегда являлась актуальной для психологической науки. Особое значение она приобретает в современном мире, так как происходящие стремительные изменения, оказывают существенное влияние на формирование личности подрастающего поколения, изменение картины мира современных детей, подростков, молодежи, влекущих за собой изменения в мировосприятии и психологическом благополучии каждого человека.

Подростковый возраст – период формирования самосознания, самоотношения, восприятия себя и других. В психологической литературе подростковый возраст характеризуется как возраст резких, качественных изменений, затрагивающих все стороны развития. Исследование факторов и условий формирования такого важного личностного образования как мировосприятие представляется крайне актуальным.

В энциклопедическом словаре педагога под мировосприятием понимается «...опыт формирования познания, образов мира, наглядных представлений человека о мире в его единстве с Космосом, Вселенной, Землей, и определения своего места в нем. ... Мировосприятие помогает в формировании мировоззрения и в то же время само от него зависимо. Проявляется оно через отношения человека к действительности – его мысли, чувства и поступки. Мировосприятие изменчиво, по мере познания и накопления личного опыта оно может углубляться, расши-

ряться. ... Этот сложный процесс мировосприятия и организует школьное образование, ориентируя ребенка в мире, способствуя созданию собственной картины мира и зарождению собственного мировоззрения, объективного миру» [1].

Ведущим фактором формирования мировосприятия человека в онтогенезе является мироощущение. «Мироощущение – восприятие человеком окружающего мира, действительности, выражающееся в настроениях, чувствах. Мир познаётся через мироощущение, которое с одной стороны, выступает как обобщение данных прямого опыта личности и отражается в реакции подростка на разнообразные ситуации в его жизни, с другой – оно является способом понимания действительности. Мироощущение – духовная призма, через которую воспринимается и переживается окружающая реальность» [9].

Мировоззрение понимается как неотъемлемый компонент личности, в котором картина (представление, образ) внешнего мира соединена с отношением к нему, так же, как и с самосознанием человека [по 6].

Каждому человеку свойственно воспринимать происходящие события через собственный «фильтр», получая в итоге свою картинку событий. Собирая все эти картинки в последствии можно получить базовую картину – картину мира в целом. Каждый сам определяет каким он хочет видеть этот мир: враждебным или дружелюбным, трудным или легким, простым или сложным и т.д. Все зависит от того, что человек сам придумал или, что придумало и приучило видеть его окружение.

Следует заметить, что мировосприятие личности формируется как под воздействием внешних, так и от внутренних факторов, влияющих на состояние человека [8].

В ряде исследований, направленных на изучение особенностей лиц с хронической соматической патологией отмечается, что «любая хроническая болезнь ставит человека в психологически особые жизненные обстоятельства, другими словами, создает особую объективную социальную ситуацию развития психики человека» [2], «...наличие соматических расстройств изменяет нормальный ход личностного развития ребенка» [11], «клинические формы изменения личности при хронических соматических заболеваниях носят разнообразных характер: могут проявляться в виде изменения в эмоциональной сфере, нарушения отношения к себе и окружающему миру» [3].

Настоящее исследование является продолжением исследования, предпринятым нами ранее и отраженным в ряде ранее опубликованных работ [2,3,4,5].

Нами выделены основные показатели мировосприятия: «восприятие себя и отношение к себе», «восприятие других и отношение к другим», «восприятие мира и отношение к нему» [3].

В статье представлен сравнительный анализ таких показателей мировосприятия здоровых подростков и подростков с хроническими соматическими заболеваниями как: «восприятие себя», «восприятие других» и «картина мира».

Исследование проводилось на базе МОУ «Гимназия № 23» г. о. Саранск и ГБУЗ РМ ДРКБ 2 (отделение Эндокринологии). Выборка составила 25 подростков, из них 13 подростков относительно здоровых (т.е., не имеющих соматической патологии) и 12 подростков, у которых был зафиксирован медицинский диагноз, интерпретируемый как хроническое соматическое заболевание.

С целью изучения мировосприятия подростков, нами были использованы шкалы «Я – ценность» и «Другие – ценность» методики диагностики ценностных ориентаций подростков (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушкина) [7]. Обработка результатов представлена в таблице 1.

Таблица 1

Показатели мировосприятия у подростков

Показатель мировосприятия	Количество (%) подростков с различным уровнем показателей мировосприятия					
	Здоровые подростки			С хроническими заболеваниями		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Шкала «Я – ценность»	1 (8%)	8 (62%)	4 (30%)	2 (17%)	7 (58%)	3 (25%)
Шкала «Другой – ценность»	2 (15%)	6 (46%)	5 (39%)	1 (8%)	9 (75%)	2 (17%)

Анализ данных, представленных в таблице 1, показал, что 8 (62%) здоровых подростков и 7 (58 %) подростков с хроническими заболеваниями имеют средний уровень по шкале «Я-ценность»; низкий уровень отмечается у 4 (30 %) здоровых подростков и 3 (25 %) подростков с хроническими соматическими заболеваниями; высокий уровень по данной шкале выявлен у 1 (8 %) здоровых и 2 (17 %) подростков с заболеваниями соответственно.

Таким образом, большая часть подростков демонстрирует достаточное внимание к собственному «Я», позитивное самовосприятие, а также серьезно задумывается о способах самовыражения, однако, достаточно большое количество подростков редко задумывается о своем внутреннем мире, т.е. данные подростки имеют низкий уровень личностной рефлексией, уделяют недостаточное внимание анализу самовыражения и собственной индивидуальности; ценностное отношение к себе как к личности у таких ребят не сформировано, у них наблюдается низкий уровень самопринятия и самоуважения. Лишь незначительная часть подростков имеет высокий уровень по шкале «Я-ценность», при этом среди подростков, имеющих хронические соматические заболевания лиц, с сформировавшейся структурой «Я», с высокой степенью позитивного самовосприятия, умением самовыражаться, несколько больше, чем среди их здоровых сверстников.

По шкале «Другой – ценность» прослеживается тенденция к преобладанию среднего уровня, однако, отметим, что у подростков с хроническими заболеваниями

ями данный показатель выше и составляет 75 %. В то же время у здоровых подростков только 46 % испытуемых находятся на среднем уровне по данному показателю мировосприятия. Низкий уровень, напротив, в большей степени проявляется у здоровых подростков (39 %), тогда как у подростков с хроническими соматическими заболеваниями низкий уровень встречается только в 17 % случаев. Высокий уровень принятия других выявлен у 2 (15 %) здоровых подростков и у 1 (8 %) подростков из выборки подростков с хроническими соматическими заболеваниями.

Для установлений наличия и значимости различий между двумя группами, по уровню восприятия себя и восприятия других использовался ϕ критерий Фишера. Результаты математической обработки предоставлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты изучения мировосприятия у подростков

Показатель мировосприятия	Уровень	1 группа		2 группа		ϕ^* эмпирическое
		Есть эффект	Нет эффекта	Есть эффект	Нет эффекта	
Я – ценность	высокий	1 (8%)	12 (92%)	2 (17%)	10 (83%)	0,699
	средний	8 (62%)	5 (38%)	7 (58%)	5 (42%)	0,162
	низкий	4 (30%)	9 (70%)	3 (25%)	9 (75%)	0,325
Другой – ценность	высокий	2 (15%)	11 (85%)	1 (8%)	11 (92%)	0,557
	средний	6 (46%)	7 (54%)	9 (75%)	3 (25%)	1,696*
	низкий	5 (39%)	8 (61%)	2 (17%)	10 (83%)	1,242

Примечание: *1,64-р $\geq 0,05$; **2,31-р $\geq 0,01$

Как видно из данных, представленных в таблице 2, между здоровыми подростками и подростками, имеющими хронические заболевания по шкалам «Я-ценность» и «Другой – ценность» установлены значимые различия только по среднему уровню показателей шкалы «Другой – ценность».

Таким образом, проведенный анализ полученных данных свидетельствует о том, что в целом, как для здоровых подростков, так и для подростков с хроническими соматическими заболеваниями характерен средний уровень принятия себя и других. Наряду с этим для подростков с хроническими соматическими заболеваниями другой человек представляет несколько большую ценность, чем для их здоровых сверстников. Данный уровень мировосприятия позволяет безусловно принимать другого человека и, на основе учета его индивидуальных особенностей, конструктивно общаться с ним.

Также для изучения мировосприятия подростков, нами так же была использованная методика «Картина мира» (Е. С. Романова) [10]. В таблице 3 представлены полученные результаты.

Типы и частоты встречаемости различных образов (картин) мира

Группа подростков	Количество (%) подростков по типам картины мира				
	Планетарная К. М.	Пейзажная К. М.	Непосредственное окружение в К.М.	Опосредованная К. М.	Абстрактная К. М.
Здоровые подростки	1 (8%)	4 (31%)	0	5 (38%)	3 (23%)
Подростки с хроническими заболеваниями	3 (25%)	3 (25%)	2 (17%)	0	4 (33%)

Примечание: К. М. – картина мира

Анализ данных, представленных в таблице 3, показал, что для подростков обеих выборок характерно изображение абстрактной картины мира (изображение мира с помощью абстрактного образа, знака либо символа) – 3 (23%) и 4 (33%) из группы здоровых подростков и с заболеваниями соответственно, и пейзажная К. М. (изображение городского или сельского пейзажа, желаемая картина своего окружения) – 4 (31%) и 3 (25%) подростков. Планетарная К. М. (изображение мира в виде общепринятых нормативных знаний) встречается реже: у 1 (8%) здоровых подростков и 3 (25%) подростков с заболеваниями. Примечательно, что опосредованная К. М., (картина, включающая в себя смысловое содержание, которое представлено в виде какого-либо сложного образа) преобладает у здоровых подростков (38%) подростков, в то время, когда у подростков с хроническими соматическими заболеваниями данный образ (картина) мира отсутствует, и наоборот, 17% подростков с хроническими соматическими заболеваниями изобразили картину мира в виде непосредственного окружения (изображение образов, идущих от внутренних ощущений человека), тогда как у здоровых подростков данный тип картины мира отсутствует.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что для большинства подростков характерно изображение пейзажной и абстрактной картин мира, в меньшей степени – планетарной. Также следует отметить тенденцию к преобладанию у здоровых подростков «опосредованной» картины мира и отсутствие картины мира с «непосредственным окружением», тогда как у подростков с хроническими соматическими заболеваниями наоборот тенденция к наличию картины мира с «непосредственным окружением» и отсутствие «опосредованной» картины мира.

Список использованных источников

1. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 937 с.
2. Винокурова, Г. А. Особенности аксиологического компонента психологического здоровья у подростков с хроническими соматическими заболеваниями // Г. А. Винокурова //

Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: материалы Всероссийской с международным участием конференции / редкол.: Ю. В. Варданян (отв. ред.) [и др.]; Мордов. гос. пед. Ин-т – 2016. – С. 24-32.

3. Винокурова, Г. А. Особенности мировосприятия подростков с хроническими соматическими заболеваниями // Азимут научных открытий. – 2014. – № 4. – С. 24-28.

4. Винокурова, Г. А. Особенности мировосприятия современных подростков / Г. А. Винокурова, С. С. Акамова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2013. – № 1. – С. 119-127.

5. Винокурова, Г. А. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников с хроническими соматическими заболеваниями, находящихся на дистанционном обучении / Г. А. Винокурова, А. В. Зубрилина // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2014. – № 1. – С. 41-49.

6. Выготский Л.С. О психологических системах / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. Т. 1 // – М.: Педагогика, 1982. С. 109-131.

7. Елдынова, Н. Д. Изучение ценностных ориентаций подростков: сборник диагностических методик / Н. Д. Елдынова // ГБОУ СПО «Валуйский колледж», – Валуйки, 2013. – 51 с.

8. Капустина, Н. Г. Младший школьник: эмоциональное мироощущение, психологическая защита, копинг-стратегии: монография / Н. Г. Капустина. – Шадринск: Шадр. Дом Печати, 2016. – 220 с.

9. Леонтьев, Д. А. Картина мира, мировоззрение и определение неопределенного / Д. А. Леонтьев, А. Н. Моспан // Мир психологии. – 2017. – № 2 (90). – С. 12-19.

10. Романова, Е. С., Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина. – М.: Издательство Дидакт, 1991. – 256 с.

11. Фролова, О. В. Психологические особенности больных хроническими соматическими заболеваниями // Казанский педагогический журнал, 2009. – №9 – 10. – С. 104 – 112.

В содержание

УДК 378(045)

ББК 74.58

РАЗВИТИЕ ДУХОВНОСТИ СТУДЕНТОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА: ОТ ОСОЗНАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДО ВЫБОРА МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ

ВЬЮНОВА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА

доктор педагогических наук,

профессор кафедры педагогики и педагогической психологии

факультета философии и психологии,

Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия,

vjunova@mail.ru

ЛАРСКИХ МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА

доктор психологических наук, зав. патопсихологической лабораторией КУЗВО «ВОКПНД» г. Воронеж, главный медицинский психолог департамента здравоохранения Воронежской области, ассистент кафедры психиатрии с наркологией, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, г. Воронеж, Россия, marinalars@mail.ru

ПАШКЕВИЧ АНЖЕЛИКА АЛЕКСЕЕВНА

старший преподаватель Базовой кафедры атомных электрических станций, Международный институт компьютерных технологий, г. Воронеж, Россия, angel.pashkevich.00@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: духовность, нравственность, перфекционизм, воспитание.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема духовно-нравственного воспитания студентов с высоким уровнем перфекционизма. Особое внимание уделено описанию их индивидуально-психологических характеристик. Предложена разработка новых форм и методов православной педагогики и психологии, помогающих повысить уровень духовно-нравственного воспитания студентов-перфекционистов.

THE DEVELOPMENT OF SPIRITUALITY OF STUDENTS WITH HIGH LEVELS OF PERFECTIONISM: FROM THE AWARENESS OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS TO THE CHOICE OF METHODS OF DEVELOPMENT

VIUNOVA NATALIA IVANOVNA

doctor of sciences (pedagogical) Sciences, Professor of the Department of pedagogy and pedagogical psychology, faculty of philosophy and psychology, Voronezh state University, Voronezh, Russia

LARSKISH MARINA VLADIMIROVNA

doctor of sciences (psychology), head. pathopsychological laboratory KYZBO "VOK-PND" Voronezh, chief medical psychologist of the Department of health of the Voronezh region, assistant of professor the chair of psychiatry with addiction, Voronezh state medical University. N. N. Burdenko, Voronezh, Russia

PASHKEVICH ANGELICA ALEXEEVNA

senior lecturer of the base Department of nuclear power plants, International Institute of computer technologies, Voronezh, Russia

KEY WORDS: spirituality, morality, perfectionism, education.

ABSTRACT: The article deals with the problem of spiritual and moral education of students with a high level of perfectionism. Special attention is paid to the description of their individual psychological characteristics. The development of new forms and methods of Orthodox pedagogy and psychology, helping to improve the level of spiritual and moral education of students-perfectionists.

Актуальность темы исследования определяется требованиями современности к повышению духовно-нравственного развития общества. На уровне государства создаются целевые программы, направленные на духовно-нравственное воспитание детей, школьников, студентов и даже взрослых людей. Но при проектировании таких программ необходимо учитывать не только возрастные, социальные аспекты воспитуемых, но и их те или иные психологические особенности.

В последнее время получило широкое распространение такое психологическое явление как перфекционизм – стремление к совершенству во всех сферах жизнедеятельности. Многие ученые сходятся во мнении, что люди с высоким уровнем перфекционизма имеют выраженные особенности в потребностно-мотивационной, когнитивной, эмоциональной, социальной и духовной сферах [4], [11], [15], [23]. Эти особенности накладывают отпечаток не только на функционирование перфекционистов в повседневной жизни, но и на их образовательную деятельность. Как известно, образовательный процесс складывается из процессов обучения и воспитания. В науке существует небольшое количество исследований, посвященных специфике обучения школьников и студентов с высоким уровнем перфекционизма [12, 6]. Тогда как работ по этой проблематике, особенно в области духовно-нравственного воспитания студентов с высоким уровнем перфекционизма, в педагогике обнаружено не было.

С другой стороны, большинство учителей, преподавателей из-за недостаточно развитых компетенций испытывают затруднения при выборе методов духовно-нравственного воспитания обучающихся с высоким уровнем перфекционизма. Длительная педагогическая практика авторов в русле данной проблемы показывает, что студенты с высоким уровнем перфекционизма нуждаются в особых методах духовно-нравственного воспитания, при выборе которых необходимо учитывать психологические особенности обучающихся. Выявление этих особенностей и стало предметом нашего исследования. Основными методами исследования являются: теоретический анализ психологической и педагогической литературы, который подтвержден нашими эмпирическими исследованиями [9].

Целью статьи является рассмотрение психологических особенностей студентов с высоким уровнем перфекционизма и влияние этих особенностей на выбор методов их духовно-нравственного воспитания.

Прежде всего, следует рассмотреть возрастные особенности студенческого возраста, который относится к периодам поздней юности и ранней взрослости (И. В. Шаповаленко) и основные психолого-педагогические проблемы студентов [18].

Многие ученые сходятся во мнении, что в этом возрастном периоде молодой человек уже достигает своей когнитивной зрелости, он уже полностью отвечает за свои действия, поступки, обещания, может самостоятельно принимать решения и прогнозировать возможные их последствия. Кроме того, оценка действительности уже достаточно реалистична и лишена подросткового максимализма [16].

В то же время для студентов-перфекционистов характерна некоторая незрелость когнитивной сферы – дихотомичность мышления, приводящая к оценке лю-

бого явления жизни только в крайних категориях: «хорошо – плохо, успех – провал» [3]. Особенно эта когнитивная незрелость относится к прошлому опыту студентов-перфекционистов: из своего прошлого опыта они «собирают и тщательно коллекционируют» только свои провалы, неудачи, поражения и полностью забывают свои достижения и победы (которых у них очень много), что закономерно приводит к напряжению, плохому настроению, тревоге [9]. Также наши исследования показали [13], что у студентов-перфекционистов снижена способность конструктивно планировать свое будущее.

Известно, что важным для студенческого возраста является постановка жизненных целей и задач. Но цели и задачи студентов-перфекционистов часто очень завышены, даже нереалистично высоки и не учитывают имеющиеся ресурсы, возможности, что делает их принципиально недостижимыми. Все вышеперечисленное обуславливает постоянное недовольство студентов-перфекционистов достигнутым результатом, каким бы высоким он не был [10]. Кроме того, цели и притязания студентов-перфекционистов часто могут определяться родителями, которые через собственных детей пытаются реализовать свои несбывшиеся стремления, надежды и мечты. Как подчеркивает А. А. Реан [16], в результате студент теряет свой собственный смысл жизни.

На этом этапе возрастного развития происходит интенсивное становление Я-концепции, которая включает большое количество процессов, направленных на себя (самооценку, самопонимание, самоидентификацию и т.д.). Причем, в этом возрасте происходит дифференциация Я-концепции на ряд составляющих, которые достаточно дистанцированы друг от друга. Дифференциация Я-концепции человека выражается также в существовании реального Я (адекватное представление о себе) и идеального Я (каким ему хочется быть). Что касается студентов-перфекционистов, расхождение между реальным и идеальным образами часто очень большое [22]. Это может стать причиной негативных эмоциональных переживаний: сниженной самооценки, негативного самоотношения, низкого уровня самоуважения [17], а также проявления психологических защит и различных типов совладающего поведения [21]. «Я-идеальное» у перфекционистов не проработано, не иерархизировано и состоит из разнородных, противоречивых фрагментов. Идеалы, которые студенты-перфекционисты выбирают для себя, незрелы, нереалистичны и принципиально недостижимы [6].

В периодах поздней юности и ранней взрослости возрастает важность социального компонента. От успешности взаимоотношений зависит и статус, популярность или непопулярность студента в студенческом коллективе. Перфекционизм накладывает определенные особенности на взаимоотношения с другими людьми. Рассмотрим возможные причины снижения социальной адаптации у студентов с высоким уровнем перфекционизма, выделяемыми различными учеными (Т. В. Бескова [1]; Т. Л. Валуйская [2]; Н. И. Вьюнова, М. В. Ларских [14]; Я. О. Жебрун [5], М. С. Косороткина, Н. А. Польская [8], I. Alden [19], A. Arcuri [20]):

- снижение способности понимать невербальную коммуникацию;
- стремление самоутверждаться за счет других, доминировать над другими и подавлять других людей;
- снижение инициативности в контактах и ожидании внешней активности от окружающих. Взаимоотношения с другими людьми студенты с высоким уровнем перфекционизма строят по принципу: «другие сами должны проявлять инициативу и интересоваться мной», что закономерно сопровождается обидой, враждебностью, недоверчивостью;
- необходимость в постоянной поддержке, похвале, внимании других людей, чувствительности к внешним оценкам и зависимости от одобрения или неодобрения собственных действий; стремление быть объектом восхищения, поклонения и создавать приукрашенный образ себя;
- стремление постоянно конкурировать во всех сферах жизнедеятельности; ревность при успехах других людей и злорадство при неудачах.

Для периодов поздней юности и ранней взрослости отношения с противоположным полом – основной компонент счастливой жизни. Это наилучшее время для создания семьи. У студентов - перфекционистов и здесь возникают трудности – они ищут не живого человека со своими слабостями и недостатками, но с уникальным внутренним миром, а идеал, супергероя, модель, т.е. совершенного человека без изъянов и наделенного всеми возможными совершенствами. Все вышеперечисленное является причиной одиночества перфекционистов. Отношениям с «недостаточно хорошим» Другим они предпочитают свободу, независимость, занятость своими успехами и достижениями.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев периоды поздней юности и ранней взрослости относят к стадии индивидуализации, основной задачей которых является выработка своего мировоззрения и авторство в определении себя [17]. По мнению Д. Радьяр и К. Уилбер, эти периоды относятся к четвертой стадии развития духовности, на которой возникает подлинное человеческое бытие, происходит становление нравственной и духовной основы человека [7, с. 205].

Как справедливо подчеркивает И. М. Ильичева [7], развитие духовности – это, в первую очередь, развитие духовных потребностей (в самопознании и самопреобразовании), интересов (к вопросам жизни и смерти) и ценностей (ценности здоровья, жизни, добра). «Наличие же познавательных и эстетических потребностей не делает человека духовным, но способно вызывать интерес человека к самому себе, т. е. выступает предпосылкой его духовности» [7, с. 256]. И. М. Ильичева выделяет и критерии духовно-нравственной воспитанности человека: «приоритетный интерес к основам человеческого бытия, к сущности жизни, смерти, смысла; стремление к рефлексии; интерес к другим людям, уважительное доброе отношение к окружающим, эмпатичность, готовность прийти на помощь; активное целенаправленное поведение, ориентированное на саморазвитие и самосовершенствование; потребность к познанию окружающего мира, интерес к искусству; развитая ответственность; стремление познать и реализовать свой потенциал;

наличие и поиски смысла жизни; сформированность осознанных представлений о духовности; наличие ценностной позиции по отношению к себе, уверенность в своих силах, активная жизненная позиция; оптимистическое восприятие жизни, открытость опыту, терпимость к различным точкам зрения; позитивное отношение к окружающему миру в целом, активное действенное отношение к действительности; стремление выйти из ограниченной сферы житейских проблем и интересов; умение использовать условия и возможности для саморазвития и самосовершенствования; стремление к деятельности, в которой проявляются результаты самопознания и самосовершенствования; стремление понять окружающий мир, наделить его смыслом» [7, с. 270].

Многочисленные исследования, посвященные студентам с высоким уровнем перфекционизма (Д. А. Андрусенко, Т. В. Бескова, Н. И. Вьюнова, Н. Г. Гаранян, М. С. Косороткина, М. В. Ларских, С. В. Ларских, М. В. Москова, В. В. Парамонова, Н. А. Польская, И. Д. Хломов, П. В. Цыганкова и др., T. Bransky, A. F. Watkins, K. H. Banks, R. Jenkins-Friendman, D. Murfy, E. C. Chang, S. Ingrem и др.), выявили ряд психологических характеристик, свидетельствующих о низком уровне их духовно-нравственного воспитания. Так, вместо ценности жизни у студентов-перфекционистов имеет место негативное жизненное отношение: пессимизм, депрессия, низкий уровень счастья, ангедония, наличие суицидальных мыслей, намерений и даже действий. Вместо стремления понять себя, интереса к самопознанию и своему внутреннему миру у студентов-перфекционистов наблюдается ригидность самоотношения, низкая потребность в самопознании, низкий уровень самоуважения и отсутствие принятия себя реального. Вместо поиска «своего», «уникального» и «единственного» смысла жизни, у студентов-перфекционистов выражено стремление соответствовать родительским ожиданиям; добиваться социально-одобряемых, престижных и навязанных средствами массовой информации целей. Вместо альтруизма, направленности на других людей, на помощь другим, студентам-перфекционистам присущ выраженный эгоцентризм, проявляющийся как направленность на обучающую деятельность и постоянное совершенствование в различных внешних сферах жизнедеятельности, в ущерб социально-полезной деятельности (помощи родителям, товарищам, сокурсникам). Каждый человек для студентов-перфекционистов является потенциальным соперником, поэтому отношение к другим варьируется, в лучшем случае, от безразличия до неприкрытой враждебности.

Рассмотренные психологические особенности студентов с высоким уровнем перфекционизма позволяют заключить, что они нуждаются в особых методах духовно-нравственного воспитания. На наш взгляд, существенное место в духовно-нравственном воспитании и развитии студентов с высоким уровнем перфекционизма могут занять методы православной педагогики, такие как: духовно-ориентированная беседа о сущности и духовных последствиях перфекционизма; духовно-полезное чтение творений Святых Отцов; просмотр и обсуждение фильмов, в которых затрагивается тема перфекционизма; просмотр и обсуждение пра-

вославных документальных фильмов о Святых подвижниках, мучениках; организация различных видов волонтерской деятельности.

Дальнейшее исследование этой проблемы направлено на уточнение теоретических основ, сущности и структуры категорий «духовно-нравственное воспитание» и «духовно-нравственное развитие», разработку диагностического инструментария, программы духовно-нравственного воспитания студентов-перфекционистов и ее реализацию.

Список использованных источников

1. Бескова, Т. В. Взаимосвязь перфекционизма со способами реагирования на успех и неудачу Другого [Электронный ресурс] / Т. В. Бескова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – URL: www.science-education.ru/102-6046 (дата обращения: 05.01.2015).
2. Валуйская, Т. Л. Особенности социального интеллекта у студентов с разным уровнем перфекционизма / Т. Л. Валуйская // Вестник МГЛУ. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2010. – № 2. – С. 50–57.
3. Гаранян, Н. Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ... докт. психол. наук / Н. Г. Гаранян. – Москва, 2010. – 42 с.
4. Гаранян, Н. Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 1. – С. 72–81.
5. Жебрун, Я. О. Социальные установки как фактор формирования Я-образа студента-перфекциониста / Я. О. Жебрун // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – Вып. 5. – С. 20–24.
6. Жукова, Д. И. Программа психологической коррекции установок, убеждений, характерных для лиц с высоким уровнем перфекционизма / Д. И. Жукова // Актуальные вопросы психологии: мат-лы межд. научно-прак. конф., 16 января 2012 г. – Краснодар, 2012. – С. 244–250.
7. Ильичева, И. М. Психология духовности : дисс. ... доктора псих. наук / И. М. Ильичева. – Санкт-Петербург, 2003. – 450 с.
8. Косороткина, М. С. Исследование взаимосвязи показателей перфекционизма и агрессивности / М. С. Косороткина, Н. А. Польская // Ананьевские чтения-2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии: мат. науч. конф.-ции 19–21 октября 2010 г. Часть 1 / отв. ред. Л. А. Цветкова. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб. ун-та, 2010. – С. 212–214.
9. Ларских М.В. Психолого-педагогическая концепция формирования конструктивного перфекционизма студента: дисс. ... доктора псих. наук / М.В. Ларских.- Самара, 2016. – 516 с.
10. Ларских, М. В. Влияние типа перфекционизма на учебную деятельность студента медицинской академии / М. В. Ларских, С. В. Ларских, Е. А. Семенова // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики : сб. док. VIII-й Межд. науч. конф. / отв. ред. А. В. Горбенко. – Липецк: Издательский центр «Гравис», 2012. – С. 225–232 209, с. 225–232.
11. Ларских, М. В. Особенности долговременной памяти у студентов с высоким уровнем перфекционизма / М. В. Ларских, С. В. Ларских // Прикладные вопросы психиатрии, наркологии и медицинской психологии : мат-лы 15-ой Межрегион. науч.-практ. конф. – Т. 16. – Воронеж : ВГМА, 2013. – № 1. – С. 7.
12. Ларских, М. В. Особенности обучения студентов с высоким уровнем перфекционизма / М. В. Ларских // Педагогическое образование: вызовы XXI века : мат-лы VI Всер. конф., посвященной памяти В. А. Сластенина. – Москва: МПГУ, 2015. – С. 83–89.
13. Ларских, М. В. Особенности отношения к будущему у студентов с высоким уровнем перфекционизма / М. В. Ларских, Ю. Е. Васильева // Прикладные вопросы психиатрии, наркологии и медицинской психологии : мат-лы 16-ой науч.-практ. межд. конф. – Воронеж : ВГМА, 2014. – Т. 17. – № 1. – С. 9.
14. Ларских, М. В. Перфекционизм личности студента: интерперсональные аспекты : монография / М. В. Ларских, Н. И. Вьюнова. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2015. – 146 с.
15. Ларских, М. В. Программа формирования конструктивного перфекционизма студента: от проектирования к развитию / М. В. Ларских, Н. И. Вьюнова // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении : сб. науч. ст. / под ред. И. Ф. Бережной, С. В. Поповой. – Воронеж : Научная книга, 2014. – Вып. 8. – С. 118–125.
16. Реан, А. А. Психология изучения личности : учебное пособие / А. А. Реан. – Санкт-Петербург, 1999. – 288 с.

17. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
18. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
19. Alden, I. Perfectionism in an Interpersonal Context: A Self-Regulation Analysis of Dysphoria and Social Anxiety / I. Alden, P. Bieling, S. Wallace // *Cognitive Therapy and Research*. – 1994. – № 18. – P. 297–317.
20. Arcuri, A. Dyadic Perfectionism, Communication Patterns and Relationship Quality in Couples: PhD [Электронный ресурс] / A. Arcuri. – University of Windsor, 2013. – <http://scholar.uwindsor.ca/etd/4940/> (дата обращения 5.03.15).
21. Bransky, T. S. Identifying and Working with Gifted Students at Risk for Disabling Perfectionism / T. S. Bransky, R. Jenkins-Friedman, D. L. Murphy // *Research briefs. A collection of research-based papers presented at annual convention*. – New Orleans, 1987. – P. 14–16.
22. Chang, E. C. Perfectionism and Dimensions of Psychological Well-being in a College Student Sample: A Test of a Stress-Mediation Model / E. C. Chang // *Journal of Social and Clinical Psychology*. – 2006. – № 25. – P. 1021–1042.
23. Hewitt, P. Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology / P. Hewitt, G. Flett // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1991. – № 3. – P. 456–470.
24. Piirto, J. Talented Children and Adults: Their Development and Education / J. Piirto. – New York : Macmillan College Publishing, 1994. – 340 p.
25. Witemore, J. R. Giftedness, Conflict and Underachievement / J. R. Witemore. – Boston : Allyn and Bacon, 1994. – P. 67–68.

В содержание

УДК 159.9
ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНТИНГЕНТОВ МЧС НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

ГРИШИНА АНАСТАСИЯ НИКОЛАЕВНА

преподаватель психологии,
Колледж государственной и муниципальной службы,
г. Ульяновск, Россия,
grischina.nastuschck@yandex.ru

БУЯНОВА ВАЛЕНТИНА ВАСИЛЬЕВНА

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

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сопровождение, профессия, профессионализация, профессиональный контингент МЧС России, психологическое сопровождение.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема психологического сопровождения профессиональной деятельности сотрудников МЧС России на начальном этапе профессионализации. Автор дает определения терминам «профессионализация» и «психологическое сопро-

вождение», рассматривает профессиональные проблемы профессиональных контингентов МЧС России, а также приводит направления психологического сопровождения.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL CONTINGENTS MOE AT THE INITIAL STAGE OF PROFESSIONALISATION

GRISHINA ANASTASIA NIKOLAEVNA

teacher of psychology,
College of public and municipal service, Ulyanovsk, Russia

BUYANOVA VALENTINA VASILEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
department of special and applied psychology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEYWORDS: support, profession, professionalization, professional contingent of EMERCOM of Russia, psychological support.

ABSTRACT: The article deals with the problem of psychological support of professional activities of EMERCOM of Russia at the initial stage of professionalization. The author gives definitions of the terms «professionalization» and «psychological support», considers professional problems of professional contingents of EMERCOM of Russia, and also gives directions of psychological support

Одним из направлений деятельности психологической службы МЧС России является сопровождение деятельности профессиональных контингентов. При этом, по мнению ряда авторов, речь идет о необходимости психологического сопровождении процесса становления специалиста на всех этапах его профессионализации – от фазы опанта (профессионального самоопределения), до фазы наставничества (передачи опыта молодому пополнению). В частности О. Л. Узун отмечает, что повышению качества профессиональной подготовки специалистов МЧС будет способствовать система научного обеспечения образовательного процесса, интегрирующая научные достижения не только в области педагогики, но и, что немало важно, психологии. Речь идет о необходимости разработки системы профессиональной подготовки специалистов МЧС, которая способствовала бы гармоничному развитию личности профессионала, способного эффективно выполнять профессиональные обязанности в условиях чрезвычайной ситуации. При этом важной составляющей этой системы должна быть психологическая подготовка профессиональных контингентов МЧС к деятельности в условиях чрезвычайной ситуации при выполнении аварийно-спасательных и других неотложных работ.

Под профессионализацией понимается длительный непрерывный процесс становления личности как специалиста определенной профессии, начинающийся с момента выбора будущей профессии и заканчивается, окончанием трудовой деятельности [6]. В качестве ведущих критериев профессионализации можно

выделить «профессиональную продуктивность, профессиональную идентичность и профессиональную зрелость», при этом степень профессиональной продуктивности находится в зависимости от уровня сформированности профессиональных умений и навыков, степень профессиональной идентичности – от уровня развития профессионально-важных качеств личности; а степень профессиональной зрелости в большей степени связана с профессиональным самосознанием [12, с. 36].

Анализ литературы по проблеме исследования показывает, что значительная часть работ посвящена исследованиям в области профессионального становления сотрудников МЧС на начальных этапах служебной деятельности [3; 10; 1; 12].

Ю. А. Дежкина указывает, что профессионализация сотрудников МЧС России носит поэтапный характер. На первоначальном этапе служебной деятельности молодые сотрудники (или стажеры) сталкиваются с проблемой социально-психологической адаптации к профессиональной деятельности, что может приводить к формированию синдрома эмоционального выгорания [4, с. 12]

По мнению Л. Э. Кузнецовой, Н. Н. Золотарева это может связано с особыми условиями профессиональной деятельности специалистов МЧС: Такие условия, требующие стремительной ориентации в ситуации и радикальных действий, оказывают весьма значительное травмирующее влияние на нервную систему и приводят к формированию у работников МЧС разного рода психологических патологий [9, с. 31].

Деятельность сотрудников МЧС связана психотравмирующими и стрессогенными факторами: с высоким нервно-психическим напряжением, вызванным колоссальной ответственностью за жизни других людей; высокой степенью личного риска; необходимостью принимать решения в обстоятельствах дефицита времени; постоянным волнением и тревогой, связанным с ожиданием вызова на ЧС; недостаточная опытность и психологическая подготовленность некоторых сотрудников и др. Сотрудники МЧС, как представители профессий, связанных с оказанием помощи людям, относятся к группе риска развития профессионального выгорания [11, с. 48].

Экстремальные условия работы, с которыми сталкивается работник МЧС характеризуется мощными психотравмирующими условиями. Формирование конкретных стандартов действия и одновременная адаптация к обстановкам риска, отображающих отклик организма на психотравмирующие условия, совершается в ходе становления личности в профессиональном плане. Наравне со становлением личности, под воздействием стрессогенных условий в профессиональной деятельности, совершается развитие диструкций. Результаты влияния психотравмирующих условий оказывают весьма значительное воздействие на профессиональную деятельность работников МЧС Российской Федерации [1, с. 136].

Негативное психическое положение, возникающее у специалистов экстремального профиля, зачастую приводит к напряжению многих

адаптационных механизмов организма. Отличительная черта профессиональной работы характеризуется существенным напряжением адаптационно-приспособительных механизмов нервной системы, ригидизацией персоны, сокращением раздражительно-эмоциональной устойчивости. Как итог, возникают проблемы оптимизации способов совладания с такими стрессорами [7, с. 4].

Наличие перечисленных проблем, с которыми сталкиваются профессиональный контингент МЧС России на начальном этапе профессионализации, свидетельствует о необходимости их психологического сопровождения.

Под сопровождением подразумевается своеобразная модель взаимодействия субъекта труда с другими соучастниками хода профессионализации и предполагает под собой целостную процедуру исследования, развития, формирования и корректировки профессионального развития личности. Субъект сопровождения представляется с этих позиций как организатор процесса сопровождения и непосредственно по этой причине разрешение каждой трудности профессионализации рассматривается как единое изменение ситуации профессионального развития. Непосредственно данная обстановка и считается действием в котором исполняется взаимодействий сопутствующего и сопровождающегося, а в свойстве сопутствующего выступает компетентная сфера, любой из участников которой осуществляет конкретные многофункциональные обязанности [11; 12].

В установлении определения «психологическое сопровождение» общего взгляда в науке пока не сформировалось. В большей степени оно применяется в двух контекстах: научно-теоретическом и практико-методическом. В первом случае речь идет о научной разработке концепции сопровождения либо единичных его компонентов, установлении его задач, функций и т. д. Во втором – речь идет о решении задач эффективной реализации личности в условиях непосредственного решения профессиональных задач, помощь в преодолении трудностей в связи с выполнением профессиональных обязанностей.

Психологическое сопровождение профессиональных контингентов МЧС России осуществляется на всем протяжении их профессиональной деятельности. Основная его задача – содействие психическому здоровью, профессиональным интересам и раскрытию индивидуальности работников, личностному развитию и развитию профессиональной успешности, а также коррекции разного рода затруднений в личностном, профессиональном развитии и саморазвитии через систему сопровождения. Оно включает в себя профессиональный отбор, психологическую подготовку, коррекцию и восстановление психического здоровья, решение проблем, возникающих в связи с выполнением профессиональных обязанностей [5; 13].

В настоящее время разработана и внедрена общая концепция диагностики всех категорий работников МЧС России, позволяющая вовремя обнаруживать психическое неблагоприятное положение, связанное с исполнением

профессиональных обязательств и гарантировать поддержку психологического здоровья. Мероприятия по эмоциональной подготовке интегрированы в единую концепцию подготовки профессионалов МЧС России и ведутся на абсолютно всех стадиях профессиональной деятельности. Психологическая профилактика и коррекция в концепции МЧС России – это стремительно развивающееся направление работы, входящее в общую концепцию психологического сопровождения личного состава МЧС России. В настоящий момент ведется исследование, адаптация и введение способов эмоциональной профилактики и создание проектов, позволяющих уменьшить воздействие отрицательных условий и максимально применять психологические средства. Проводится создание и введение групповых программ психологической коррекции, позволяющих приемлемо совмещать традиционные психические способы и способности психофизиологического инструментария. Изобретены общеоздоровительные проекты, нацеленные на поддержку профессионального самочувствия специалистов различных профилей МЧС России [15, с. 30].

Психодиагностическое обеспечение ориентировано на обнаружение уровня пригодности кандидатов для работы в МЧС России, их возможности к осуществлению профессиональных обязательств, а кроме того динамический мониторинг за их эмоциональным состоянием в период прохождения службы (деятельности, учебы) с целью выявления психологических последствий, сопряженных с профессиональной работой. Мероприятия по психодиагностическому обеспечению содержат в себе: профессиональный общепсихологический отбор; психодиагностическое наблюдение; постэкспедиционное обследование специалистов, участвующих в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций; содействие в работе аттестационных комиссий; социально-психологические исследования.

Раз в два года каждый сотрудник проходит психологическое обследование, по результатам которого и определяется необходимость проведения психопрофилактических или психокоррекционных мероприятий. Для сотрудников, выполнявших аварийно-спасательные работы в зоне чрезвычайной ситуации, участвовавших в международных гуманитарных операциях, выполнявших профессиональные обязанности в зоне вооруженных конфликтов, обязательно проводится постэкспедиционное обследование. Во время такого обследования наблюдается психологическое состояние сотрудников, определяется наличие стрессовых расстройств или иных нарушений и по результатам определяются формы и методы психологической профилактики и коррекции. Такое обследование проводится в течение 7-10 дней. Также проводится работа по оценке социально-психологического климата в коллективах. Такие исследования имеют большое значение, потому что полученные результаты позволяют руководителю принимать социально-ориентированные управленческие решения.

Психологическая подготовка ориентирована на подготовку личного состава МЧС России с целью развития профессионально значимых свойств,

психологических познаний, умений и способностей, которые дают возможность наиболее результативно осуществлять профессиональные задачи, а также сохранять собственное психологическое состояние здоровья. Психологическая подготовка работников МЧС России – обязательная часть профессиональной подготовки. Она охватывает проведение лекционных и тренинговых занятий, учебно-методических семинаров, курсов повышения квалификации по психологической теме для личного состава МЧС России, разработку проектов психологической подготовки, в том числе с применением современных интерактивных методов и инновационных способов обучения. В этом случае также ведется работа по адаптации ранее существующего профессионального опыта и стиля профессиональной деятельности к условиям последнего трудового места, осваивание работником новых для него профессиональных функций, обязательств, вовлечение в профессиональное сотрудничество, товарищество. Работнику помогают овладеть нормами профессионального поведения, предупредив о вероятных последствиях их нарушения. Психологическое сопровождение сводится к оценке действительной компетентности специалиста, предоставление поддержки в повышении квалификации, преодолении возникнувшего чувства профессиональной неполноценности [5; 13; 14].

Психологическая коррекция и реабилитация может проводиться в разнообразных формах, для каждого сотрудника программа разрабатывается индивидуально, в зависимости от потребностей, которые определяются в ходе диагностических мероприятий. Коррекционная и реабилитационная работа ориентирована на то, чтобы посодействовать специалистам экстремального профиля сохранять и удерживать психическое здоровье, а в случае потребности результативно справляться с трудностями, появляющимися в ходе профессиональной деятельности. Психологическая помощь и поддержка заключается в снятии состояния беспокойства, создании положительной установки на преодоление проблем, формировании чувства востребованности и общественной безопасности, актуализации дополнительных способностей специалиста. Аспектами эффективного преодоления психофизиологического синдрома считаются комфортное эмоциональное состояние специалиста, адаптация к рабочему ритму и распорядку труда, формирование оптимальной трудоспособности.

Психологическая коррекция проводится специалистами психологической службы МЧС России на базе комнат психоэмоциональной разгрузки, которыми оснащены у нас практически все подразделения. В состав комнаты входит специальное оборудование, которое позволяет проводить диагностику текущего психоэмоционального состояния, психологическую коррекцию дезадаптивных проявлений, а также психологическую профилактику при адаптации к профессиональной деятельности. В комплексную систему реабилитации входят как профилактические, так и восстановительные мероприятия – это и психотерапевтическое консультирование, приемы аутотренинга и психической

саморегуляции (упражнения на мышечную релаксацию, эмоциональное расслабление), групповые тренинги и другое.

Помимо этого, применяются аппаратные методы психофизиологической коррекции организма, используемые для профилактики многофункциональных расстройств, увеличения резервных способностей и восстановления функционального состояния различных органов и систем организма. В рамках консультационной работы ведется психологическое консультирование работников МЧС и членов их семей, психокоррекционные и психотерапевтические групповые обучения, нацеленные на оптимизацию психологического состояния участников [1; 13; 14].

Таким образом, психологическое сопровождение профессиональных контингентов МЧС России осуществляется на всех этапах профессионализации. Это осуществляется в рамках психологического сопровождения, одной из основных задач которого является оказание помощи на начальных этапах профессионализации. Психологическое сопровождение в данном направлении складывается из нескольких направлений: психологическая диагностика (изучение существующих проблем личного состава), психологическая подготовка (обучение личного состава для формирования профессиональных качеств), психологическая реабилитация (восстановление, поддержание, сохранение профессионального здоровья и предупреждение последствий профессионального стресса) и коррекция (мероприятия, направленные на оптимизацию психического состояния личного состава)..

Список использованных источников

1. Артамонова, Г. К. Обеспечение развития стрессоустойчивости сотрудников Федеральной противопожарной службы МЧС России с использованием системы средств и методов психологического воздействия / Г. К. Артамонова, Е. Е. Лоскутова, В. И. Муша // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. – 2013. – № 3. – С. 135–139.
2. Батырова, К. Б. Образ психолога МЧС. О специфике профессии для начинающих специалистов [Электронный ресурс] / К. Б. Батырова // Психологическая культура в современном российском обществе : сборник материалов всероссийской научно-практической конференции (Волгоград, 23–24 апреля 2015 г.) / ред. Е.А. Выгинная. – Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала РАНХиГС, 2015. – С. 20-23. – URL: <https://vlgr.ranepa.ru/files/izd/elizd.pdf>.
3. Власенко, Н. Ю. Психофизиологические предикторы личностного адаптационного потенциала у пожарных на начальном этапе профессионализации / Н. Ю. Власенко, Д. Ф. Бодурова, И. И. Макарова // Экология человека. – 2015. – № 3. – С. 52–57.
4. Дежкина, Ю. А. Развитие профессионально важных качеств сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России в процессе профессионализации : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Дежкина Юлия Александровна; [Место защиты : ГОУВПО «Российский государственный педагогический университет»]. – СПб., 2008. – 21 с.
5. Закирина, Ю. А. Психологическое сопровождение как самостоятельные технологии обеспечения профессионального развития / Ю. А. Закирина // Психология сегодня : материалы

VI региональной студенческой научно-практической конференции, (Екатеринбург, 22–23 апреля 2004 г.). В 2 ч. Ч. 2 / ред. А. Б. Ютаева. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2004. – С. 16–19.

6. Иванова, Т. В. Представление чрезвычайной ситуации сотрудниками МЧС России на разных этапах профессионализации: дис. ... канд. психол. наук [Электронный ресурс] / Иванова Татьяна Владимировна; [Место защиты: ФГБУ «Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины имени А.М. Никифорова» Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий]. – СПб., 2018. – URL: https://nrcerm.ru/files/diss/dissertaciya_ivanovoj_t_v.pdf.

7. Киворкова, А. Ю. Социально-психологическая дезадаптация и направления реабилитации членов семей представителей экстремального профиля служебной деятельности [Электронный ресурс] / А. Ю. Киворкова, А. Г. Соловьев // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2017. – № 2. – С. 3–9. – URL: http://psychiatr.ru/files/magazines/2017_06_obozr_1120.pdf.

8. Киреев, С. Г. Концепция организации оказания медицинской помощи основным профессиональным контингентам МЧС России в условиях повседневной деятельности и в ходе ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций : дис. ... д-ра мед. наук [Электронный ресурс] / Киреев Сергей Григорьевич; [Место защиты: ФГБУ Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины имени А. М. Никифорова Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий]. – СПб., 2017. – URL: https://nrcerm.ru/files/diss/diss_kireev.pdf.

9. Кузнецова, Л. Э. Теоретический анализ проблемы психологического сопровождения сотрудников Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий с посттравматическим стрессовым расстройством / Л. Э. Кузнецова, Н. Н. Золотарева // Современная психология : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.) / ред. А. П. Родин. – Казань : Бук, 2017. – С. 31–37.

10. Мальцев, А. Н. Психологические условия профессионализации обучающихся в вузах Государственной противопожарной службы МЧС России : дис. ... канд. психол. наук / Мальцев Андрей Николаевич; [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т ГПС МЧС России]. – СПб., 2008. – 152 с.

11. Неруш, Т. Г. Психологическое сопровождение профессионализации личности сотрудника МЧС / Т. Г. Неруш, Е. А. Кузнецова, О. А. Пospelова // Акмеологические векторы профессионализации личности в обществе вызовов и угроз : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Саратов, 27 апреля 2017 г.) / ред. Д. В. Зайцев. – 2017. – С. 46–53.

12. Поваренков, Ю. П. Сопровождение профессионального развития личности / Ю. П. Поваренков, Н. А. Баранова, Е. Л. Бусыгина // *AKADEMICKA PSYCHOLOGIE*. – 2016. – № 2. – С. 31–37.

13. Психологическая служба МЧС России [Электронный ресурс] / под ред. Ю. С. Шойгу. – URL: <http://www.mchs.gov.ru/upload/site1/library/Mf3Ed51Tpl.pdf>.

14. Шойгу, Ю. С. Организация деятельности психологической службы МЧС России / Ю. С. Шойгу // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 1 (7). – С. 131–133.

15. Шойгу, Ю. С. Психологическая служба МЧС России : актуальное состояние и перспективы развития / Ю. С. Шойгу // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 3. – С. 29–33.

В содержание

УДК 159.9

ББК 88.4

ДИАГНОСТИКА Я-КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКОВ ПРИ ХРОНИЧЕСКИХ СОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЯХ

ГРЫЗЛОВА ЕКАТЕРИНА ОЛЕГОВНА

студентка факультета психологии и дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт имени
М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, gryzlova.katerina@mail.ru

ВИНОКУРОВА ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, dusha_100@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подростки, Я-концепция, образ Я, самоотношение, самовосприятие, самооценка, соматопсихика, хронические соматические заболевания.

АННОТАЦИЯ: В статье представлено понимание понятия «Я-концепции»; рассматриваются её проявления при хронических соматических заболеваниях. Представлены результаты исследования Я-концепции здоровых подростков, и подростков, страдающих соматическими заболеваниями.

DIAGNOSIS OF SELF-CONCEPT OF ADOLESCENTS WITH CHRONIC SOMATIC DISEASES

GRYZLOVA EKATERINA OLEGOVNA

student of psychology and defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

VINOKUROVA GALINA

candidate of psychological sciences, associate professor,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: teenagers, self-concept, image I, self-relation, self-perception, self-esteem, somatopsychia, chronic somatic diseases.

ABSTRACT: The article gives an understanding of the concept of «Self-concept»; its manifestations in chronic somatic diseases are considered. The results of the study of the self-concept of healthy adolescents and the self-concept of adolescents with somatic diseases.

Сохранение здоровья людей – важнейшая задача современного государства. В России уделяется этому огромное внимание. Наряду с совершенствованием медицинского обслуживания огромное значение может быть отведено исследованиям, касающимся психологической помощи лицам с хроническими соматическими заболеваниями. Особое значение решение психологических проблем, возникающих в следствие развития хронических соматических заболеваний приобретает относительно детей и подростков, возраста, когда закладываются основы личности, формируется Я-концепция.

Первые исследования проблемы Я-концепции связаны с именем У. Джемс, впервые разделившим «глобальное Я» на два аспекта – Я-как-объект и Я-сознающее [2].

Существенный вклад в определение понятий «Я» и «Я-концепция» внес К. Роджерс. В работе О. А. Салтыковой приводятся слова К. Роджерса «...«Я-концепция» является динамическим образованием, складывающимся из представлений о собственных характеристиках и способностях индивида, о возможностях взаимодействия его с другими людьми и с окружающим миром, о целях и идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность» [по 9].

В представленном А. А. Фроловым теоретическом анализе, указывается, что «...С. Л. Рубинштейна, который представляет Я-концепцию как «...собственный образ Я постоянно вступает в разнообразные взаимодействия с окружающей действительностью, в результате чего проявляется в различных особенностях и формах, постоянно определяющих разные качества. В итоге из этих отдельных взаимодействий посредством самовосприятия, самонаблюдения и самоанализа формируется собирательный образ Я, объединяющий все сущностные содержательные особенности самой личности, или Я-концепция» [по 11].

Одним из значимых вопросов, в рамках изучения проблемы «Я-концепция» является вопрос о ее структуре. Так, Р. Бернс, известный зарубежный исследователь данной проблемы, представляет Я-концепцию в виде иерархической структуры. «Вершиной является глобальная Я-концепция, которая конкретизируется в совокупности установок личности на себя. Эти установки имеют различные модальности: реальное Я (каким я, как мне кажется, являюсь на самом деле); идеальное Я (каким я хотел бы и / или должен стать); зеркальное Я (каким меня видят другие)» [по 5].

С точки зрения И. И. Чесноковой «самопознание имеет двухуровневое строение. Первый уровень связан с соотношением личностью себя с другими через сопоставление собственного Я и другого человека. Второй уровень самопознания представляет собой сопоставление собственных представлений о самом себе в результате внутреннего диалога, с позиции «Я и Я», когда личность способна соотносить уже имеющиеся представления» [13].

Также, А. А. Фролов ссылается на исследования М. Розенберга, в которых «выделяются «реальное Я» – то, каким человек кажется себе в действительности, в

данный момент, это актуальное (настоящее) Я; «идеальное Я» – желаемое Я, каким человек хотел бы быть; «фантастическое Я» – каким человек желал бы стать, если бы всё было возможным; «должное Я» – каким человек должен быть, ориентируясь на моральные нормы и социальные предписания; «изображаемое Я» – каким человек демонстрирует себя окружающим; «динамическое Я» – каким человек мог бы быть, каким поставил перед собой цель стать» [по 11].

Таким образом, в исследованиях ведущих ученых Я-концепция рассматривается как динамическая, относительно устойчивая, многоуровневая, эмоционально-оценочная система представлений человека о самом себе. Развитие Я-концепции – это сложный и длительный процесс. Прежде всего, на этот процесс оказывают влияние образ жизни и воспитание. При этом, чем старше ребенок, тем больше сказываются результаты его индивидуального опыта.

Существенное значение для формирования Я-концепции в подростковом возрасте может оказать состояние здоровья ребенка, а также отношение к болезни как самого ребенка, так и членов семьи, родителей.

Анализ исследований (Н. А. Коваленко [3], Ю. Е. Куртанова [4], В. В. Николаева [6], Е. Г. Филякова [10] и др.), в которых изучались психологические особенности детей и взрослых с различными хроническими соматическими заболеваниями, приведенный В. А. Штраус, показал, «что субъективно тяжёлое соматическое заболевание качественно меняет социальную ситуацию развития ребёнка: меняется объективное место, занимаемое им в жизни, внутренняя позиция по отношению к себе и окружающей действительности, что влечёт за собой изменение личности» [14].

По мнению О. В. Фроловой хроническое соматическое заболевание ведёт к снижению уровня психических возможностей человека в осуществлении деятельности, к ограничению контактов с другими людьми, к изменению объективного места, занимаемого в жизни, а тем самым и его внутренней позиции по отношению ко всем обстоятельствам жизни и к себе. У подростков с хроническими соматическими заболеваниями заметно меняется самооценка, отношение к окружающему миру [12].

Так, в исследованиях Г. А. Винокуровой, посвященных изучению аксиологического компонента психологического здоровья подростков с хроническими соматическими заболеваниями, установлено, что «большая часть подростков с хроническими соматическими заболеваниями имеют низкий уровень принятия себя, принятия других, тогда как их здоровые сверстники имеют более высокий уровень принятия себя и других» [1, С. 27].

Продолжение исследований, направленных на изучение специфики становления личности с учетом хронических соматических заболеваний, открывает возможность выстраивания системы психологического сопровождения детей и подростков данной категории, профилактики и коррекции нарушений развития различных личностных структур.

В своём исследовании мы попытались сравнить Я-концепцию здоровых подростков и подростков, страдающих хроническими соматическими заболеваниями. Для этого исследования были использованы следующие методы психодиагностики: опросник «Кто Я?» (М. Кун и Т. Макпартленд), методика Будасси «Тест на самооценку личности», а также количественный и качественный анализ данных. В качестве экспериментальной базы исследования выступали МОУ СОШ №24, МОУ «Гимназия №23», ГБУЗ РМ ДРКБ 2. В исследовании приняло участие 46 подростков.

На первом этапе эмпирического исследования нами была проведена диагностика содержательных характеристик идентичности личности подростков с хроническими соматическими заболеваниями и здоровых подростков, с помощью опросника «Кто Я?». Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики содержательных характеристик идентичности личности

Показатель	Количество (%) подростков с разным уровнем					
	Здоровые подростки			Подростки с соматическими заболеваниями		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Уровень рефлексии	26 (92%)	1 (4%)	1 (4%)	8 (44%)	1 (6%)	9 (50%)
Самооценка	24 (85%)	3 (11%)	1 (4%)	7 (39%)	1 (6%)	10 (55%)
Идентичность личности	19 (68%)	8 (29%)	1 (3%)	1 (5%)	6 (33%)	11 (61%)

Согласно данным, представленным в таблице, у 92% здоровых подростков выявлен высокий уровень рефлексии, средний – у 4%, низкий уровень – у 4%; среди подростков с хроническими соматическими заболеваниями высокий уровень рефлексии наблюдается у 44% человек, средний – у 6%, низкий уровень – у 50%.

Высокий уровень самооценки установлен у 85% испытуемых, не имеющих заболеваний, средний – у 11%, низкий – у 4%. Среди подростков с хроническими соматическими заболеваниями высокий уровень развития самооценки выявлен у 39%, средний уровень – у 6%, низкий уровень – у 55% испытуемых.

Высокий уровень идентичности личности выявлен у 19 учеников (68%), средний – у 8 (29%), и низкий – у 1 (3%). У подростков с хроническими соматиче-

скими заболеваниями высокий уровень идентичности личности наблюдается у 1 человека (5%), средний – у 6 (33%), и низкий – у 11 (61%).

Таким образом, полученные результаты изучения содержательных характеристик личности у подростков свидетельствуют о том, что у здоровых подростков уровень развития рефлексии, развитие самооценки и идентичности личности выше, чем у подростков с хроническими соматическими заболеваниями.

Для установления различий между двумя группами (φ_1 - здоровые подростки; φ_2 - подростки с хроническими соматическими заболеваниями) по выделенным показателям Я-концепции, использовался критерий математической статистики φ^* – угловое преобразование Фишера. Результаты математической обработки представлены в таблице 2.

Таблица 2

Подсчет φ^* – угловое преобразование Фишера по содержательным характеристикам личности (опросник «Кто Я?»)

Показатель	Сумма рангов		Величина и значимость φ^{**} – угловое преобразование Фишера
	φ_1	φ_2	
Уровень рефлексии	2.64	1.54	3.63**
Самооценка	2.64	1.44	3.96**
Идентичность личности	2.74	1.32	3.81**

Примечание: * - 1.64 ($p \leq 0,05$); ** - 2.31 ($p \leq 0,01$)

Согласно данным таблице 2 установлены значимые различия между подростками, страдающими хроническими соматическими заболеваниями и здоровыми подростками по содержательным характеристикам личности: уровню развития рефлексии, уровню развития самооценки и идентичности личности.

На следующем этапе нашего исследования, мы изучили совпадение «Я идеального» и «Я реального», а также провели дополнительную диагностику самооценки личности, используя методику Будасси «Тест на самооценку личности», результаты которого представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики самооценки подростка

Показатель	Количество (%) подростков с различным уровнем показателей					
	Здоровые подростки			Подростки с соматическими заболеваниями		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Самооценка	5 (18%)	20 (71%)	3 (11%)	1 (6%)	4 (22%)	13 (72%)

Совпадение «Я реального» и «Я-идеального»	2 (7%)	23 (82%)	3 (11%)	4 (22%)	3 (17%)	11 (61%)
---	--------	----------	---------	---------	---------	----------

Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что высокий уровень самооценки наблюдается у 18 % здоровых подростков, средний уровень наблюдается у 70 % испытуемых данной группы, низкий – у 11 %.

Среди подростков с соматическими заболеваниями высокий уровень самооценки прослеживается у 6% человек, средний – у 22%, и низкий – у 72%.

Анализ результатов по соотношению «Я реального» и «Я идеального» показал, что у 7% здоровых подростков – высокий уровень совпадения, средний – у 82%, низкий – у 11% подростков, тогда как среди подростков, страдающих соматическими заболеваниями, высокий уровень сопоставления «Я реального» и «Я идеального» наблюдается у 4 подростков (22%), средний – у 3 (17%), низкий – у 11 (61%).

Таким образом, полученные результаты по исследованию самооценки и совпадению «Я реального» и «Я идеального» показали, что уровень самооценки и совпадения «Я реального» и «Я идеального» у здоровых подростков несколько выше, чем у подростков с хроническими соматическими заболеваниями. При этом у здоровых подростков преобладает средний уровень, тогда как у их сверстников с хроническими заболеваниями преобладает низкий уровень совпадения «Я реального» и «Я идеального».

Для установления различий между двумя группами (U1 – здоровые подростки; U2 – подростки с хроническими соматическими заболеваниями), по уровню самооценки, использовался критерий математической статистики U* – критерий Манна-Уитни. Результаты математической обработки представлены в таблице 4.

Таблица 4

Величина и значимость U-критерия Манна-Уитни по показателям самооценки учащихся группы № 1 и № 2

Показатели	Сумма рангов		Величина и значимость U-критерия Манна-Уитни
	U1 (Гр №1)	U2 (Гр №2)	
Самооценка	769	311	102**
Совпадение «Я реального» и «Я идеального»	524	380	169*

Примечание: * - 185 ($p \leq 0,05$); ** - 154 ($p \leq 0,01$)

Представленные в таблице 3 результаты сравнения показателей Я-концепции, свидетельствуют о наличии различий между здоровыми подростками и подростками с хроническими соматическими заболеваниями по показателю

«самооценка» ($p \leq 0,01$); по показателю «совпадение «Я реального» и «Я идеального» установлены различия при $p \leq 0,05$.

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1) изучение Я-концепции предполагает исследование таких характеристик как самооценка, уровень рефлексии, идентичность личности, сопоставление «Я реального» и «Я идеального».

2) полученные результаты изучения содержательных характеристик личности у подростков показали, что у здоровых подростков уровень рефлексии, развития самооценки и идентичности личности выше, чем у подростков с хроническими соматическими заболеваниями.

3) результаты, полученные по исследованию самооценки, с помощью методики Будасси, подтвердили, что уровень развития самооценки здоровых подростков несколько выше, чем у подростков с хроническими соматическими заболеваниями, так же установлено, что уровень совпадения «Я реального» и «Я идеального» здоровых отличается от уровня совпадения «Я реального» и «Я идеального» подростков с хроническими соматическими заболеваниями.

Как отмечает Л. В. Подзорова: «К. Роджерс считает, что «...если, Я-идеальное значительно отличается от Я-реального, то такой человек чувствует внутреннюю неудовлетворенность и психологический дискомфорт». «Сильные переживания, с точки зрения К. Роджерса, по поводу большой дистанции между Я-реальным и Я-идеальным могут привести к более серьезному психическому неблагополучию – депрессии, неврозу. Вместе с тем отсутствие дистанции между Я-идеальным и Я-реальным – это ситуация невозможности личностного роста как такового» [7].

Таким образом, проведение исследований, направленных на изучение Я-концепции детей и подростков с хроническими соматическими заболеваниями, расширяет представления о специфике личностного развития лиц данной категории и позволяет спроектировать систему психолого-педагогического сопровождения как в условиях образовательных организаций, так и в условиях учреждений здравоохранения.

Список использованных источников

1. Винокурова, Г. А. Особенности аксиологического компонента психологического здоровья у подростков с хроническими соматическими заболеваниями / Г. А. Винокурова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. – Саранск, 2016. – С. 24-32.
2. Джеймс У. Психология / У. Джеймс. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
3. Коваленко, Н. А. Эмоциональный и телесный опыт ребёнка с бронхиальной астмой: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.04 / Коваленко Наталия Александровна. – М., 1998. – 21 с.
4. Куртанова, Ю. Е. Внутренняя картина болезни детей с нефрологическими заболеваниями и хронической почечной недостаточностью / Ю. Е. Куртанова // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 5. – С. 19-28.

5. Лебедева, Н. В. Исследование самоопределения подростков: сравнительный анализ / Н. В. Лебедева //
6. Николаева, В. В. Влияние хронической болезни на психику / В. В. Николаева. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 168с.
7. Подзорова, Л. В. Психологические особенности двойственности личности как соотношение между Я-реальным и Я-идеальным / Л. В. Подзорова // Системная психология и социология, 2014. – № 2(10). – [Электрон. ресурс]: Режим доступа: http://systempsychology.ru/journal/2014_10/.
8. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М.: ЭКСМО-Пресс, – 2001. – 416 с.
9. Салтыкова, О. А. Социально-психологический аспект Я-концепции / О. А. Салтыкова // Педагогика и психология образования, 2016. – № 3. – С. 92-97.
10. Филякова, Е. Г. Образ Я детей с хроническими соматическими заболеваниями (бронхиальная астма и гастродуоденальная патологии) / Е. Г. Филякова, В. В. Николаева, В. Н. Касаткин // Педиатрия. – 2002. – №4. – С. 97-103.
11. Фролов, А. А. Исследование Я-концепции в различных теоретических подходах / А. А. Фролов // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2015. – № 4 (30). – С. 287-292.
12. Фролова, О. В. Психологические особенности больных хроническими соматическими заболеваниями / О. В. Фролова // Социальная психология и педагогика – Казанский педагогический журнал, 2009. – С. 104-112.
13. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 142 с.
14. Штраус, В. А. Психорегуляция учебной деятельности, страдающих хроническими соматическими заболеваниями: диссертация ...кандидата психологических наук : 19.00.13 / Штраус Вероника Александровна. – Владимир. 2006. – 211 с.

В содержание

УДК 159.923(045)
ББК 88.37

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И САМООЦЕНКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

ГУСЕВА ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА

студентка 3 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия, tata.guseva555@rambler.ru

ЛАХАЕВА АЛИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

студентка 3 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия, lahaeva98@bk.ru

АЛАЕВА МАРИЯ ВАСИЛЬЕВНА
старший преподаватель
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Россия, masha123-85@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самооценка; эмоция; эмоциональное развитие; эмоциональный интеллект; личность; молодежь; студенты.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема эмоционального развития современной молодежи на примере студенческого возраста; представлены результаты исследования, направленного на изучение эмоционального развития и самооценки эмоционального состояния современной молодежью.

EMOTIONAL DEVELOPMENT AND SELF-ASSESSMENT OF THE EMOTIONAL CONDITION OF MODERN YOUTH

GUSEVA TATYANA VASILIEVNA

3rd year student of the Faculty of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ЛАНАЕВА АЛИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

3rd year student of the Faculty of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

АЛАЕВА МАРИА ВАСИЛЕВНА

senior lecturer the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: self-esteem; emotion; emotional development; emotional intelligence; personality; youth; the students.

ABSTRACT: The article deals with the problem of the emotional development of modern youth on the example of student age; Presents the results of a study aimed at studying the emotional development and self-esteem of the emotional state of modern youth.

Развитие человека – сложный и непрерывный процесс, в ходе которого накапливается опыт, осуществляется проверка потенциала и личностных ресурсов. Под «тяжестью жизненного багажа» происходят значительные личностные изменения, в том числе и в эмоциональном развитии человека.

В психологической науке и практике огромное внимание уделено изучению индивидуально-типологических характеристик молодежи, в том числе своеобразию их эмоционально-волевой сферы. Научно-теоретической основой данных исследований выступают труды Л. С. Выготского, И. Л. Васильевой, К. Изарда, И. С.

Кона, К. Н. Поливановой, П. В. Симонова, Д. Б. Элькониной и других. Большая часть исследователей указывают на огромную роль эмоций в жизни человека и в организации его поведения, делают акцент на их мотивирующей стороне. Ими подчеркивается, что эмоции не только формируют отношение личности к деятельности, помогают адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, но и определяют основные качества человека, находящие свое отражение в закладке базовых черт характера.

Изучение эмоциональной сферы человека активно продолжается и на современном этапе развития психологии, что объясняется постоянным изменением личности, совершенствованием социальных контактов, появлением новых и совершенствованием имеющихся норм поведения, оценки ситуаций и т.д. При изучении эмоциональной сферы личности все чаще начинает рассматриваться такая структура как эмоциональный интеллект. В трудах таких исследователей как Е. И. Агеева, Н. П. Александрова, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. В. Люсин, М. А. Манойлова и др. представлено содержание данного понятия, его структура, функции и значение [1]. В литературе эмоциональный интеллект определяется как: способность личности к толкованию собственных и чужих эмоций, с последующим использованием в жизни приобретенной информации (Д. Гоулман) [по 2]; совокупность (набор) способностей, компетенций и навыков, не имеющих когнитивной природы, которые позволяют личности справляться с воздействиями окружающей среды (вызовами, давлением и др.) (Р. Бар-Он). В данных определениях подчеркивается, что указанная структура является неотъемлемой частью системы эмоционального реагирования личности [по 3, с. 71].

В психологической науке принято считать, что эмоциональная сфера представлена как совокупность переживаний человеком личного отношения к окружающей действительности и к самому себе. Все ее содержание неотделимо от личности и связано с потребностями, мотивами, состояниями и др. Эмоциональная сфера личности имеет связи с содержанием человеческих чувств, их направленностью и отношением человека. Со временем человек начинает не только эмоционально окрашивать поведение, но и оценивать свое внутреннее состояние [5].

Самооценка является обобщенным, устойчивым, внеситуативным и, вместе с тем, дифференцированным отношением человека к себе. Она определяет уровень притязаний человека, стимулирует развитие уверенности или неуверенности в своих возможностях и силах, связана с самоутверждением, стремлением найти место в жизни, желанием утвердить себя как части общества в глазах окружающих и в своих [5].

Современная молодежь часто характеризуется эмоциональной возбудимостью, в ряде случаев даже неуравновешенностью и повышенной тревожностью. У молодых людей в основном доминируют эмоции, связанные с ожиданием будущего, им же они и определяются. Изменения эмоциональной сферы сопровождаются изменением способов произвольного реагирования на различные эмоции, сменой значений побудителей или активаторов определенных эмоций, происходит разви-

тие врожденных эмоций, а также осознание их предназначения [4].

С целью изучения эмоционального развития и самооценки эмоционального состояния у современной молодежи подготовлено и реализовано эмпирическое исследование. В нем участвовали 44 студента ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» г.о. Саранск в возрасте 17–19 лет. В ходе исследования нами использовался следующий диагностический инструментарий: «Опросник на эмоциональный интеллект» Н. Холла, методика «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссман и Д. Рикс.

Результаты, полученные в ходе изучения эмоционального развития и самооценки эмоционального состояния у современной молодежи посредством методики «Опросник на эмоциональный интеллект» Н. Холла представлены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности эмоционального развития у студенческой молодежи

Показатель EQ	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
Показатель эмоциональной осведомленности	10 (22,8 %)	18 (40,8 %)	16 (36,4 %)
Способность к управлению собственными эмоциями	6 (13,6 %)	5 (11,4 %)	33 (75 %)
Способность к самомотивации	5 (11,4 %)	23 (52,2 %)	16 (36,4 %)
Способность к эмпатии	10 (22,8 %)	17 (38,6 %)	17 (38,6 %)
Способность к управлению эмоциями других	8 (18,2 %)	17 (38,6 %)	19 (43,2 %)
<i>Общий показатель EQ</i>	<i>8 (18,2 %)</i>	<i>17 (38,6 %)</i>	<i>19 (43,2 %)</i>

Данные таблицы 1 дают возможность ознакомиться с общими показателями эмоционального развития студенческой молодежи и их эмоциональным интеллектом. Как видно из таблицы, показатель эмоциональной осведомленности (степень осведомленности человека о своем внутреннем мире и состояниях) у значительной части испытуемых – 18 (40,8 %) человек – соответствует среднему уровню развития, для 10 (22,8 %) студентов характерен высокий и для 16 (36,4 %) студентов низкий уровни эмоциональной осведомленности. Испытуемые с высокими и средними значениями намного лучше способны понимать свои эмоции и использовать их в жизни для решения повседневных задач. Способность к управлению своими эмоциями у большинства студентов (75 %) имеет низкие показатели – у них возникают сложности в произвольном управлении своими эмоциями. Эмоциональная гибкости выявлена лишь у 6 (13,6 %) студентов (высокий уровень развития) и у 5 (11,4 %) человек отмечен средний уровень. Более половины участников исследования (52,2 %) имеют средний уровень самомотивации, у 16 (36,4 %) студентов самомотивация находится на низком уровне и у 5 (11,4 %) – на высоком (они спо-

способны, используя эмоции, управлять поведением). В ходе исследования отмечено, что по 38,6 % студентов приходится на средний и низкий уровень эмпатии, тогда как высокий уровень эмпатии отмечен у 10 (22,8 %) испытуемых (они способны понимать эмоции окружающих и сопереживать им). Почти половина студентов (43,2 %) имеют низкий уровень способности к управлению эмоциями других, у 17 (38,6 %) человек выявлен средний и 8 (18,2 %) – высокий уровни. У студентов с низкими показателями возникают сложности, связанные с управлением чужими эмоциями, тогда как лица с высокими показателями владеют умением оказывать влияние на чувства окружающих людей. В целом результаты исследования показывают, что у молодежи в основном отмечается низкий (43,2 %) и средний (38,6 %) уровни эмоционального интеллекта.

Результаты, полученные в ходе изучения самооценки эмоционального состояния у современной молодежи с помощью методики «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссман и Д. Рикс представлены в таблице 2.

Таблица 2

Особенности самооценки эмоционального состояния молодежью

Шкала	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
Спокойствие – тревожность	10 (22,7 %)	19 (43,2 %)	15 (34,1 %)
Энергичность – усталость	10 (22,7 %)	15 (34,1 %)	19 (43,2 %)
Приподнятость – подавленность	9 (20,5 %)	25 (56,8 %)	10 (22,7 %)
Уверенность в себе – беспомощность	11 (25 %)	26 (59,1 %)	7 (15,9 %)
Суммарная самооценка состояния	10 (22,7 %)	22 (50 %)	12 (27,3 %)

Как видно из таблицы 2, почти половина участвующей в исследовании молодежи – 19 (43,2 %) человек – имеют по шкале «Спокойствие – тревожность» средние показатели без явного преобладания одного из полюсов. Для 10 (22,7 %) человек характерно в большинстве случаев спокойствие и для 15 (34,1 %) – тревожность. Оценивают свое состояние как энергичное 10 (22,7 %) участников исследования, 19 (43,2 %) человек отмечают у себя усталость и 15 (34,1 %) – не имеют явного преобладания полюсов по данной шкале. Эмоциональную приподнятость отмечают у себя 9 (20,5 %) человек, о подавленности говорят 10 (22,7 %) испытуемых и 25 (56,8 %) представителей молодежи фиксируют у себя среднее эмоциональное состояние без ярко выраженных полюсов. Более половины молодежи – 59,1 % – имеют среднее значение по шкале «Уверенность в себе – беспомощность», 11 (25 %) испытуемых фиксируют у себя уверенное поведение и 7 (15,9 %) – беспомощность. Анализ суммарной самооценки участников исследования показал, что половина испытуемых имеют средние значения, у 12 (27,3 %) человек преобладают низкие и у 10 (22,7 %) – высокие.

Таким образом, по итогам проведенного исследования сформулированы следующие выводы. У современной молодежи в основном отмечены:

- средний уровень эмоциональной осведомленности, самомотивации;
- средний или низкий уровни эмпатии;
- низкий уровень управления собственными эмоциями и эмоциями окружающих.

Молодежь при оценке собственного эмоционального состояния отмечает усталость и средний показатель по шкалам «Спокойствие – тревожность», «Приподнятость – подавленность», «Уверенность в себе – беспомощность».

Список использованных источников

1. Алаева, М. В. Особенности эмоционального интеллекта у студентов педвуза [Электронный ресурс] / М. В. Алаева, Н. С. Жидкова // Огарев-online. – 2016. – № 21. – Режим доступа: <http://journal.mrsu.ru/arts/osobennosti-emocionalnogo-intellekta-u-studentov-pedvuza>.
2. Алаева, М. В. Эмоциональный интеллект в структуре психологической культуры студента педвуза / М. В. Алаева, Н. С. Жидкова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии [Электронный ресурс]: сборник научных трудов по материалам VII Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии» с элементами научной школы для молодых ученых, 8 ноября 2017 г., г. Саранск / под ред. М. И. Каргина, А. Н. Яшковой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 77–84. – 1 элетрон. опт. диск.
3. Александрова, Н. П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» / Н. П. Александрова // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – С. 71–75.
4. Кулагина, И. Ю. Психология развития и возрастная психология / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: Академический проект, 2015. – 420 с.
5. Реан, А. А. Психология личности / А. А. Реан. – СПб: Питер, 2016. – 288 с.

В содержание

УДК 159.99

ББК 88.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПРИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЯХ ЛИЧНОСТИ

ДЕМЕНТЬЕВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры
специальной и прикладной психологии

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, el.dementjeva@mail.ru

ГУНЬКИНА МАРГАРИТА РАФИКОВНА

бакалавр 4 курса факультета психологии и дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, gumargo@rambler.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоции, виды эмоций, эмоциональные нарушения, эмоциональная сфера детей с задержкой психического развития, психологическая помощь при эмоциональных нарушениях.

АННОТАЦИЯ: В статье приводится определение эмоций, рассматриваются их виды и значение в жизни человека; характеризуются особенности эмоционального развития детей с задержкой психического развития, а также возможности оказания психологической помощи при различных эмоциональных нарушениях.

PSYCHOLOGICAL HELP FOR EMOTIONAL DISORDERS IDENTIFICATION

DEMENTIEVA ELENA VIKTOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
of special and applied psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia, el.dementjeva@mail.ru

GUNKINA MARGARITA RAFIKOVNA

bachelor 4 course of the correspondence form of training

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia, gumargo@rambler.ru

KEY WORDS: emotions, types of emotions, emotional disorders, emotional sphere of children with CRA, psychological assistance in emotional disorders.

ABSTRACT: the article provides a definition of emotions, discusses their types and importance in human life; discusses the features of emotional development of children with mental retardation, as well as the possibility of providing psychological assistance in various emotional disorders.

Эмоциями (от лат. *emotio* – волнение, возбуждение) в психологии называют процессы, которые отражают субъективное отношение человека или животного к событиям или явлениям, воздействующим на него. Эмоции выражаются в форме переживаний и всегда связаны с оценкой значимости для индивида действующих на него раздражителей [4].

Проблема изучения эмоций, эмоционального развития исследовалась многими психологами и педагогами: Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, Д. Б. Элькониным, Л. И. Божович, А. П. Усовой, А. Д. Кошелевой, Н. Л. Кряжевой и другими [4; 11].

В научной литературе существует множество определений понятия «эмоции». Так, в самом общем значении слова эмоции – это непосредственное, временное переживание какого-либо чувства.

В психологическом словаре под эмоциями понимается особый вид психических процессов, передающих переживание человеком его отношения к самому се-

бе, другим людям и в целом к окружающему миру.

С точки зрения ученых, эмоции всегда связаны с мотивами и потребностями человека и в этой связи их можно рассматривать как внутренний язык, систему сигналов, передающих связь между мотивами и результатами деятельности, направленной на удовлетворение этих мотивов [3].

Существуют различные классификации эмоций. В качестве критериев для разделения эмоций на виды выделяют: знак эмоции, модальность эмоции, глубина эмоции, интенсивность эмоции, продолжительность эмоции, влияние на активность деятельности и др.

Так, например, по знаку (качеству) эмоции бывают положительными и отрицательными; по модальности выделяются три базовые эмоции: страх, гнев и радость, а остальные рассматриваются как своеобразное выражение данных эмоций; по глубине эмоции классифицируются как глубокие или поверхностные; по интенсивности – сильные или слабые; по продолжительности – длительные или кратковременные. С точки зрения влияния на активность деятельности человека эмоции делятся на стенические и астенические. Первые стимулируют деятельность и способствуют увеличению энергии и напряжению сил человека, побуждают его к поступкам, действиям, направленным на удовлетворение потребностей. Другие напротив, проявляются тогда, когда человек испытывает разного рода скованность и пассивность. Подобные эмоции затормаживают деятельность и препятствуют удовлетворению потребностей индивида [3].

Наиболее изученными в эмпирическом плане являются эмоциональные реакции на опасность, которые проявляются в виде тревоги и страха. Отличие одного от другого заключается в неизвестности ожидаемого исхода. Реакции опасности могут быть адекватными и неадекватными, то есть связанными непосредственно с личностными особенностями человека (тревожно-мнительного либо противоположного по характеру) [3; 4].

При усилении, ослаблении или изменении эмоциональной реакции индивида на какой-либо раздражитель, можно говорить о нарушении эмоций. При ухудшении эмоционального контроля происходит снижение способности контролировать свои эмоции, выражается это в неустойчивости и изменении настроения (эйфория часто сменяется депрессией, а враждебность становится дружелюбием). Патологические изменения чувств выражаются в неадекватности соответствующему раздражителю, это проявляется в усилении, ослаблении, отсутствии или извращении.

Основные содержательные аспекты эмоциональности отражаются в явлениях и ситуациях, которые значимы для субъекта. Присутствует неразрывная связь с особенностями личности, которые лежат в основе ее нравственного потенциала и направленности мотивационной сферы, а также мировоззрением и ценностными ориентациями в совокупности с сознательным волевым управлением [10].

С умственной деятельностью человека тесно связаны интеллектуальные чувства, которые проявляются, например, в пытливости, любознательности, уверенности или сомнениях, любви к новому и его боязни. Интеллектуальные чув-

ства взаимодействуют с формированием познавательных потребностей и интересов. Они сопровождают умственные процессы и стимулируют творческую деятельность, а также гармонизируют личность человека.

Формирование эмоциональной сферы является одним из важнейших условий становления личности ребенка. В онтогенезе выделены наиболее сензитивные периоды для развития тех или иных эмоциональных реакций [6; 7]. В тоже время установлено, что эмоциональные и поведенческие нарушения у детей могут выражаться в различных формах отклоняющегося поведения: конформного, гиперактивного, инфантильного, агрессивного, симптоматического и демонстративного [2].

При демонстративном поведении проявляется такой вид нарушений, как намеренное и осознанное несоблюдение общепринятых социальных норм. Девиантные поступки направлены в сторону взрослых и проявляются в качестве протестного поведения и дефицита внимания.

Отмечают три формы данной патологии: негативизм, строптивость и упрямство [1].

По мнению К. С. Лебединской нарушения в эмоциональной сфере у детей с ЗПР встречаются чаще, чем у психически здоровых. Отмечаются характерные черты таких расстройств, которые чаще всего возникают как следствие интеллектуальной недостаточности: дефицит критичности, частые стрессы, разочарования и конфликты [1].

Для детей с задержкой психического развития характерными являются следующие особенности эмоционально-волевой сферы: нарушения социального взаимодействия, неуверенность в себе, неадекватная самооценка в сторону ее занижения или завышения, трудности в самоорганизации, неспособность выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими, вплоть до полного отсутствия желания к коммуникации, недостаточное развитие самостоятельности, целеустремленности и др. [2].

Различные особенности поведения формируются в зависимости от причины ЗПР. Особенности детей разного возраста с ЗПР описаны в трудах Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Г. И. Жаренковой, У. В. Ульенковой, С. Г. Шевченко [2].

Исследователи отмечают ряд существенных особенностей, которые характерны для эмоционального развития детей с ЗПР, например, такие, как: органический инфантилизм; незрелость эмоционально-волевой сферы; импульсивность; некоординированность эмоциональных процессов; гиперактивность; склонность к аффективным вспышкам [2].

Эмоциональные проявления обусловлены как трудностями восприятия и интерпретации ситуации, так и индивидуально-личностными особенностями ребенка с ЗПР.

При поступлении в школу возникают значительные изменения в эмоциональной жизни детей, где происходит ступенчатое развитие умений

владеть своими эмоциями. Однако дети с ЗПР еще не в состоянии сдерживать проявление эмоций. Мимика и жесты детей ярко отражают их эмоциональные переживания. Возникновение аффективных состояний обосновывается неумением сдерживать свои эмоции, так как имеется склонность к кратковременным и достаточно бурным проявлениям радости и горя. Как правило, такие эмоциональные реакции являются нестойкими, при этом возбудимость поведения граничит со спокойствием [2].

Психологи и педагоги отмечают типичные для детей с ЗПР импульсивность поведения, недостаточную выраженность ориентировочного этапа целенаправленности действий и низкую продуктивность деятельности в целом. Имеются недостатки в мотивационно-целевой основе организации деятельности, несформированности приемов самоконтроля и планирования. Проявляются особенности в ведущей учебной деятельности, которые характеризуются несовершенством познавательной активности мотивационно-потребностного компонента, знаково-символической роли и трудностями в понимании образов и представлений. Навыки коммуникативной сферы выражены слабо, также как представления об окружающих и, в частности, о себе [9].

Социальное развитие ребенка с ЗПР затруднено, в том числе его личностное становление, то есть формирование самооценки, самосознания и системы «Я». Ребенок часто не проявляет инициативу, его эмоции недостаточно полные и объемные, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние, имеются трудности в оценке состояний других людей. Отмечается невозможность регулирования своего поведения на основе усвоенных норм и правил, прослеживается неготовность к волевой направленности действий. Без специальной коррекционной педагогической помощи такой ребенок оказывается психологически не подготовленным к школе [9].

Таким образом, недоразвитие эмоциональной сферы ребенка с ЗПР негативно сказывается на всех сторонах его жизнедеятельности, его интеллектуальном развитии, социализации и адаптации к окружающему миру. В связи с этим возникает необходимость в оказании ранней психологической помощи данной категории детей, формы которой могут быть очень разными.

Психологическая помощь – это область практического применения психологии, которая ориентирована на повышение социально-психологической компетентности людей и оказания психологической помощи, как отдельному человеку, так и группе или организации. Это непосредственная работа с людьми, направленная на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями во взаимоотношениях с социумом, а также глубинных личностных проблем [9].

Важно учитывать возрастные особенности эмоциональной жизни, так как эмоционально-волевая и психорегулирующая тренировки могут способствовать развитию эмоциональной возбудимости и являются методом психопрофилактики ненужной эмоциональной взвинченности, растерянности и отрицательного дей-

ствия стрессовых факторов – фрустрации (напряженности), страха, мешающих процессам творческого труда.

В качестве видов психологической помощи рассматривают: психологическое консультирование, психологическую коррекцию, психопрофилактику и психотерапию.

Психологическое консультирование – это форма оказания практической психологической помощи в виде рекомендаций на базе предварительного изучения проблем, которые беспокоят клиентов, а также изучения самих клиентов и их взаимоотношений с окружающими людьми. Главной целью психологического консультирования является научно организованное информирование клиента (пациента) о его психологических проблемах с учетом его личностных ценностей и индивидуальных особенностей для формирования активной личностной позиции, специфического мировоззрения и взгляда на жизнь (формирование иерархии ценностей, принципиальные и непринципиальные стороны человеческого существования). Консультирование помогает человеку выбирать и действовать по своему усмотрению, обучаться новому поведению, а также способствует развитию личности. В основном консультирование ориентируется на психологическое воздействие. Благодаря этому в процессе консультирования с помощью специальных методов воздействия происходит нормализация психического состояния индивида, расширение представлений о себе, ситуации, вариантах преодоления жизненных сложностей, внутриличностных конфликтов и приобретения навыков психологической защиты и компенсации [3, с. 327].

Психологическая коррекция – деятельность по корректировке тех особенностей психического развития, которые по принятой системе критериев не соответствуют «оптимальной» модели». Ее цель – это выработка «правильной» модели поведения и овладение навыками адекватной оценки индивида, эффективной для сохранения здоровья психической деятельности, способствующей личностному росту и адаптации человека в обществе. Психокоррекция в большей степени ориентируется на процессы управления и формирования или манипулирования, что обычно связано с неспособностью человека самостоятельно изменить особенности своей психической деятельности в силу аномалий и дефектов психики.

Психопрофилактика – область медицинской психологии, основная задача которой заключается в предоставлении специализированной помощи практически здоровым людям для предотвращения нервно-психических и психосоматических заболеваний, а также для облегчения острых психотравматических реакций.

Психотерапия – это комплексное лечебное вербальное и невербальное воздействие на эмоции, суждения, самосознание человека при многих заболеваниях психических, нервных и психосоматических. Основной своей задачей психотерапия ставит изменение психопатологической симптоматики, благодаря чему предполагается достижение внутренней и внешней гармонии личности. В психотерапии обычно имеет место стремление к глубокому анализу проблем пациента с

ориентацией на бессознательные процессы и структурную перестройку личности.

Очень часто в работе с детьми, имеющими эмоциональные нарушения, психологи используют различные методы арт-терапии [1; 2].

Музыкотерапия – одно из направлений арт-терапии, реализуется при помощи музыки и помогает преодолеть внутренние конфликты и достичь внутренней гармонии.

Цветотерапия – метод психологической коррекции и поддержки при помощи цвета. Данный метод основывается на исследованиях, доказавших, что каждый цвет по-разному воздействует на психологическое состояние человека и способствует формированию гармоничного состояния.

Игротерапия – метод, который предоставляет уникальную возможность ребенку реорганизовывать, преобразовать свой опыт, свой личный мир, вызывает положительные эмоции, дарит радость, создает «зону защиты» для ребенка. Игра – самый органичный способ выразить свои переживания, исследовать мир, выстроить отношения.

Сказкотерапия позволяет окунуться в волшебный сказочный мир, наполненный чудесами и тайнами, будоражит воображение детей и взрослых. В сказке происходит проживание и осмысление какой-либо жизненно важной ситуации, в заданной игровой форме. Это процесс сотворчества, содействия, сопереживания, в котором ребенок и взрослый вместе идут по дороге откровений, открытий и побед. Войти в этот мир, принять его всем сердцем, ощутить себя в нем творцом и создателем – значит внести реальные изменения и в реальную физическую жизнь.

Изотерапия – одно из направлений арт-терапии, в котором развивающая работа осуществляется с использованием методов изобразительного искусства. Изотерапия опирается на психологию творчества и применяет благотворное воздействие рисования в развивающих и коррекционных целях даже в отношении маленьких детей.

Песочная терапия или «пескотерапия» направлена на формирование эмоционального благополучия ребенка – уверенности в себе, чувства защищенности. Игры с песком развивают мелкую моторику, улучшают память, воображение, координацию движений [5].

Песок – это уникальная возможность исследовать свой внутренний мир, ощутить чувство свободы, безопасности и самовыражения. Это возможность выразить то, для чего трудно подобрать слова, соприкоснуться с тем, к чему трудно обратиться напрямую, увидеть в себе то, что обычно ускользает от сознательного восприятия.

Анализ научной литературы показывает, что при использовании различных методов в оказании своевременной и адекватной психологической помощи нарушения в эмоциональной сфере во многих случаях могут быть полностью преодолены уже к концу дошкольного возраста.

Таким образом, эмоции в жизни человека играют значительную роль, оказывая влияние на становление личности в социуме, самоопределение и регулиро-

вание поведенческих реакций. Нарушение эмоциональной сферы несет в себе дисбаланс и дисгармонию внутреннего состояния и уравновешенности психической деятельности. Чаще подобного рода расстройств встречаются у детей с ЗПР. В связи с этим им необходимо своевременное оказание грамотной психологической помощи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности.

Список использованных источников

1. Автономова, Т. П. Методическая работа по развитию эмоциональной экспрессии детей с задержанным развитием / Т. П. Автономова // Наука и образование: новое время. – 2016. – № 5 (16). – С. 845–850.
2. Артемьева, Т. П. Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития / Т. П. Артемьева // Специальное образование. – 2016. – Т. 1. – С. 5–15.
3. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 2009. – 140 с.
4. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2011. – 460 с.
5. Максимова, И. В. Песочная терапия как метод психологической помощи в педагогической и коррекционной психологии / И. В. Максимова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 47. – С. 32–37.
6. Маслов, С. И. Эмоциональное развитие младших школьников / С. И. Маслов, Т. А. Маслова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51. – С. 250–260.
7. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2014. – 460 с.
8. Рангулова, А. Р. Воспитание волевых качеств у младших школьников посредством игры с целью предупреждения педагогической запущенности / А. Р. Рангулова // Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. М. Ю. Литвина ; ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет». – Пермь, 2015. – С. 344–347.
9. Сачков, В. Н. Обучение саморегуляции эмоций как метод психологической помощи / В. Н. Сачков, Н. А. Тамбовская, О. А. Тырнова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 99–103.
10. Степанова, Н. А. Особенности психического развития личности младшего школьника / Н. А. Степанова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2012. – С. 128–132.
11. Хилько, М. Е. Возрастная психология : краткий курс лекций / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. – М. : Юрайт, 2013. – 194 с.
12. Экман, П. Психология эмоций / П. Экман ; под науч. ред. Е. П. Ильина. – СПб. : Питер, 2012. – 240 с.

В содержание

УДК 159.99

ББК 88.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕДУРЫ ДОСУДЕБНОЙ МЕДИАЦИИ

ЖУИНА ДИАНА ВАЛЕРИЕВНА

кандидат психологических наук, доцент

кафедры специальной и прикладной психологии

Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия dianazhuina@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: медиация, медиатор, психологическое сопровождение, школьная медиация.

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются вопросы анализа эффективной организации психологического сопровождения процедуры досудебной медиации на базе образовательных учреждений.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE PROCEDURE OF PREMATURE MEDIATION

ZHUINA DIANA VALERIEVNA

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Department of Special and Applied Psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: mediation, mediator, psychological support, school mediation.

ABSTRACT: the article deals with the analysis of the effective organization of the psychological support of the procedure of pre-trial mediation on the basis of educational institutions.

Прежде чем рассматривать особенности психологического сопровождения процедуры досудебной медиации, дадим определение понятию «медиация», которое понимается как способ досудебного урегулирования конфликтов с участием нейтральной незаинтересованной стороны (медиатора) [1]. Процедура медиации всегда проходит добровольно, и направлена на поиск взаимовыгодного решения в конфликтной ситуации. В качестве медиатора обычно выступает независимый, специально подготовленный в области конфликтологии и ведения конфликтных переговоров посредник, задача которого состоит в урегулировании конфликта, принятии обоюдного решения сторонами – участниками конфликта и организации

переговорной ситуации, с применением юридических знаний и знаний в области психологии человеческих взаимоотношений.

Согласно п. 64 Плана первоочередных мероприятий до 2014 года по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы, утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 октября 2012 г. № 1916-р, в работу образовательных организаций должны быть включены школьные медиаторы, целью которых является обеспечение защиты прав обучающихся и создание условий для организации безопасной среды, равных возможностей и условий для защиты их интересов [4].

Для эффективного развития школьной медиации в образовательных организациях выделяют ряд оснований. Во-первых, усиливающиеся процессы социального расслоения в современном обществе, с одной стороны, и отсутствие социальной мобильности населения, с другой, приводит к обострению межнациональных отношений, увеличению социального напряжения, агрессии и конфликтности в обществе. Кроме того, увеличивающийся процент мигрантов в Российской Федерации создает ситуацию опасности разжигания межнациональной вражды. Это безусловно оказывает воздействие на необходимость формирования у каждого члена общества навыка умения жить в многонациональном обществе, вести межкультурный диалог.

Во-вторых, отмечается ослабление роли семьи как главного и начального общественного института. Семья теряет доминирующие позиции в процессах социализации и инкультурации детей, в организации их досуговой деятельности, что ведет к делегированию воспитательных функций с родителей на образовательные организации. Вследствие вышеперечисленных факторов растет число детей с девиантным и / или делинквентным поведением (частые прогулы занятий, бродяжничество, употребление психоактивных веществ, предпосылки проявления суицидального поведения и пр.) [3].

Все перечисленное выше указывает на необходимость повышенного внимания общества к проблемам создания благоприятной, гуманной и безопасной среды для развития и социализации детей.

Медиация достаточно успешно применяется в современном мире, поскольку около 80-90% случаев применения процедуры медиации как правило завершается заключением мирового соглашения, из которых более 85% исполняются сторонами добровольно [4].

Организация психологического сопровождения процедуры школьной досудебной медиации в образовательное пространство способствует воспитанию будущих поколений в русле идей гуманистической психологии, ставящих на первое место благополучное и гармоничное развитие личности.

Кроме того, процедура медиации может выступать не только эффективным инструментом разрешения споров и конфликтных ситуаций, но и средством их предупреждения и профилактики.

В рамках психологического сопровождения мы опираемся на медиативный подход, в основу которого положены принципы медиации о владении навыками позитивного осознанного общения, создающими основу для предотвращения и / или эффективного разрешения споров и конфликтов в повседневных условиях без проведения медиации как полноценной процедуры. Данный подход предполагает реализацию метода школьной медиации, ориентированный на человекоцентристский подход и позволяющий комплексно и эффективно работать со всеми субъектами, участвующими в воспитании ребенка. Важную роль в интеграции метода школьной медиации играет вовлечение семьи, что позволяет родителям и близким взрослым компетентно помогать детям в решении сложных конфликтных ситуаций.

Создание благополучной, гуманной и безопасной среды для детей и подростков, в которой они могли бы полноценно развиваться и успешно социализироваться в обществе – вот в чем заключается цель организации психологического сопровождения процедуры школьной досудебной медиации. Реализация ее возможна за счет создания многоуровневой системы защиты, помощи и обеспечения гарантий прав и интересов детей всех возрастов и групп; системы профилактической и коррекционной работы с обучающимися; внедрению современных технологий и методов работы с обучающимися [2].

Процедура психологического сопровождения школьной медиации направлена на то, чтобы вовремя информировать и мотивировать на участие в процедуре школьной медиации субъектов образовательной организации; обучить сотрудников образовательной организации методу школьной медиации; установить сотрудничество с органами и учреждениями профилактики безнадзорности и правонарушений, опеки и попечительства, дополнительного образования. С этой целью организуются информационные просветительские мероприятия по вопросам школьной медиации для участников образовательного процесса; проводятся обучающие семинары ознакомительного характера, а также семинары-тренинги с привлечением сотрудников образовательной организации, прошедших обучение по программе «Психологическое сопровождение процедуры досудебной медиации».

Таким образом, психологическое сопровождение школьной медиации является важнейшей социальной инновацией, оно востребовано жизнью и становится одной из приоритетных задач в области современного воспитания и образования.

Список использованных источников

1. Бесемер, Х. Медиация. Посредничество в конфликтах / Перевод с нем. Н. В. Маловой. – Калуга: Духовное познание, 2004. – 194 с.
2. Жуина, Д. В. Особенности конфликтных отношений между родителями и детьми подросткового возраста / Д. В. Жуина, А. В. Мошко // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии [Электронный ресурс] : сборник научных трудов по материалам VII Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития современной

психологии» с элементами научной школы для молодых ученых, 8 ноября 2017 г., г. Саранск / под ред. М. И. Каргина, А. Н. Яшковой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – 1 элетрон. опт. диск.

3. Коновалов, А. А. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений. Практическое руководство / А. А. Коновалов. – М.: Межрегиональный общественный центр «Судебно–правовая реформа», 2012. – 156 с.

4. Рекомендации по организации служб школьной медиации в образовательных организациях (утв. Министерством образования и науки РФ от 18 ноября 2013 г. № ВК-54/07вн) [Электронный ресурс] : ГАРАНТ. РУ. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70447852/#ixzz5SrFnatYi>

В содержание

УДК 159.923 (045)

ББК 88.492

ИССЛЕДОВАНИЕ АЛЬТРУИСТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ МЧС В РАМКАХ СИСТЕМНО-КОНТЕКСТНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ

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

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: альтруизм, эгоизм, альтруистическое поведение, альтруистические мотивы, просоциальное поведение, системно-контекстная психодиагностика.

АННОТАЦИЯ. Данное исследование посвящено изучению проблемы исследования и изучения альтуризма и альтруистического поведения. В статье изучена особенность альтуристического поведения сотрудников МЧС в рамках системно-контекстной психодиагностики. Обсуждаются результаты эксперимента, которые показывают о том, что у сотрудников МЧС высокий уровень альтруистического поведения.

RESEARCH OF THE ALTRUISTIC BEHAVIOR OF EMERCOM EMPLOYEES WITHIN THE FRAMEWORK OF SYSTEM-CONTEXT PSYCHO-DIAGNOSTICS

KARGIN MIKHAIL IVANOVICH

Candidate of Psychological Sciences, Associate professor
Department of Special and Applied psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: altruism, egoism, altruistic behavior, altruistic motives, prosocial behavior, systemic-contextual psychodiagnostics.

ANNOTATION. This study is devoted to the study of the problem of research and study of altruism and altruistic behavior. In the article the peculiarity of the altruistic behavior of the employees of the Ministry of Emergency Situations within the framework of system-context psychodiagnostics is studied. The results of the experiment are discussed, which show that the employees of the Ministry of Emergency Situations have a high level of altruistic behavior.

Особые условия труда сотрудников МЧС, с одной стороны могут снижать эффективность профессиональной деятельности, а с другой стороны могут вырабатывать у сотрудников МЧС специфические стили поведения. Одним из таких специфических стилей поведения может выступать альтруистическое поведение, что приводит нас обратиться к изучению характеристик альтруистического поведения специалистов МЧС.

Термин «альтруизм» впервые был введен философом О. Контом. Представление альтруизма имело высокую значимость и в концепции другого известного классика – Э. Дюркгейма.

Е. Ю. Кучерова отмечает, что понятие альтруизм ведёт своё начало с латинского понятия «alter», переводящееся как «иной» или «другой» [7, с. 159]. Как указывает Е. П. Ильин, в одном случае альтруизм можно рассматривать с психологической позиции как самоотверженность, осознанное и добровольное самопожертвование людям, жажду помогать остальным [4]. Как отмечает А. Е. Авдеева, просоциальное поведение – поведение, которое направлено на пользу людям или обществу в целом, в результате определяющиеся как социально полезные действия [1, с. 62]. П. В. Андреев пишет, что понятие «альтруизм» в зарубежной психологии рассматривается через призму понятия «помогающее поведение» [2]. По мнению В. А. Унрау альтруизм это такое качество отдельно взятой социальной группы, которая преобразует деятельность некоторых членов этой социальной группы [8, с. 189].

Таким образом, альтруизм – это правило нравственной деятельности, признающее обязанностью человека ставить интересы др. людей и общее благо выше личных интересов.

С целью изучения альтруистического поведения у сотрудников МЧС мы провели наше исследование на базе ФГКУ «1 отряд ФПС по Республике Мордовия». В исследовании приняло участие 20 сотрудников МЧС. Контрольной группой нашего исследования выступили 18 студентов-мужчин вузов Республики Мордовия.

В качестве гипотезы нашего исследования мы сделали предположение о том, что для сотрудников МЧС характерно альтруистическое поведение.

В нашем психологическом исследовании мы использовали следующие методики: опросник «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», шкала на «выявление установок, направленных на альтруизм-эгоизм» (О. Ф. Потемкина); методика шкала «Альтруизм»

(Ф. Раштон в адаптации Н. В. Кухтовой); методика субшкала альтруизма «Философия человеческой природы» (Н. В. Кухтова); опросник Н. В. Кухтовой «Измерение просоциальных тенденций».

Достоверность различий между группами испытуемых подтверждена с помощью критерия U–критерия Манна–Уитни.

В исследовании мы опирались на СКП-диагностику, которая, основываясь на идеях А. А. Вербицкого, утверждает, что без учета контекста снижается прогностическая ценность диагностических методик, а результаты могут иметь лишь обобщенное значение [4]. Положения СКП-диагностики [5] позволили нам перейти к изучению альтруизма у сотрудников МЧС.

Первоначально мы использовали тест О. Ф. Потемкиной и получили следующие результаты. 13 сотрудников МЧС (65 %) имеют высокий уровень альтруистического поведения, у 5 человек (25 %) наблюдается средний уровень альтруистического поведения, у 2 человек (10 %) – низкий уровень альтруистического поведения. У 3 студентов (16, 6 %) выявлен высокий уровень альтруистического поведения, у 12 студентов (66, 6 %) наблюдается средний уровень альтруистического поведения, у 3 человек (16, 6 %) – низкий уровень альтруистического поведения.

Затем мы использовали опросник шкала «Альтруизм» и выявили то, что 12 сотрудников МЧС (60 %) имеют высокий уровень альтруистического поведения, у 5 человек (25 %) наблюдается средний уровень альтруистического поведения, у 3 человек (15 %) – низкий уровень альтруистического поведения. У 2 студентов (11, 1%) выявлен высокий уровень альтруистического поведения, у 13 студентов (72, 2 %) наблюдается средний уровень альтруистического поведения, у 3 человек (16, 6 %) – низкий уровень альтруистического поведения.

При изучении альтруистического поведения по методике субшкала альтруизма «Философия человеческой природы» были получены следующие результаты. 14 сотрудников МЧС (70 %) имеют высокий уровень альтруистического поведения, у 4 человек (20 %) наблюдается средний уровень альтруистического поведения, у 2 (10 %) – низкий уровень альтруистического поведения. У 3 студентов (16,6 %) выявлен высокий уровень альтруистического поведения, у 13 человек (72, 2 %) наблюдается средний уровень альтруистического поведения, у 2 студентов – низкий уровень альтруистического поведения.

Изучая альтруистическое поведения по опроснику Н. В. Кухтовой «Измерение просоциальных тенденций» мы получили следующие результаты.

13 сотрудников МЧС (65 %) имеют высокий уровень по шкале публичное просоциальное поведение, у 4 человек (20 %) наблюдается средний уровень по шкале публичное просоциальное поведение, у 3 человек (15 %) – низкий уровень по шкале публичное просоциальное поведение.

По шкале эмоциональное просоциальное поведение 15 сотрудников МЧС (75 %) имеют высокий уровень, у 3 человек наблюдается средний уровень по

шкале эмоциональное просоциальное поведение и у 2 человек – низкий уровень по шкале эмоциональное просоциальное поведение.

По шкале альтруистическое просоциальное поведение 14 сотрудников МЧС (70 %) имеют высокий уровень, у 5 человек (25 %) наблюдается средний уровень по шкале альтруистическое просоциальное поведение, у 1 человека – низкий уровень по шкале альтруистическое просоциальное поведение.

Иные показатели мы получили у студентов. Там только 2 студента имеют высокий уровень по шкале публичное просоциальное поведение, у 14 человек (77,7 %) наблюдается средний уровень по шкале публичное просоциальное поведение, у 3 человек (16, 6 %) – низкий уровень по шкале публичное просоциальное поведение.

По шкале эмоциональное просоциальное поведение у 2 студентов выявлен высокий уровень, у 12 человек (66,6 %) наблюдается средний уровень по шкале эмоциональное просоциальное поведение, у 4 человек (22,2 %) – низкий уровень по шкале эмоциональное просоциальное поведение.

По шкале альтруистическое просоциальное поведение у 16, 6 % (3 человека) студента выявлен высокий уровень, у 55, 5 % (10 человек) студента наблюдается средний уровень по шкале альтруистическое просоциальное поведение, у 27, 7 % (5 человек) студента – низкий уровень по шкале альтруистическое просоциальное поведение.

Для характеристики альтруистического поведения сотрудников МЧС была проведена сравнительная работа по следующим методикам - субшкала альтруизма «Философия человеческой природы», адаптированная Н. В. Кухтовой, опросник Н. В. Кухтовой «Измерение просоциальных тенденций».

Результаты исследования показывают, что чем выше уровень альтруистического поведения, тем выше просоциальные характеристики этого поведения, то есть с низким уровнем альтруистического поведения сотрудник демонстрирует публичное и эмоциональное просоциальные формы поведения. Это означает, что данные сотрудники ждут оценки действия со стороны других людей, им необходимо знать мнение значимых для них людей или общественного мнения в целом об их поведении, а также склонны к эмоциональному сопереживанию внутреннего состояния нуждающегося в помощи человека и состоянию, улучшающемуся в результате осуществления субъектом действия помощи. А сотрудникам с высоким уровнем альтруистического поведения кроме описанных особенностей, еще характерно бескорыстность и благотворительность оказания помощи другому человеку.

С целью изучения альтруистического поведения у сотрудников МЧС и студентов вузов мы провели статистический анализ данных, полученных в ходе экспериментального исследования с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Согласно тесту О. Ф. Потемкиной различия уровня альтруистического поведения сотрудников МЧС и студентов являются статистически значимыми на $p \leq 0,01$.

Согласно методике «Шкала альтруизма» (Ф. Раштон) – адаптированная Н. В. Кухтовой, различия уровня альтруистического поведения сотрудников МЧС и студентов являются статистически значимыми ($p \leq 0,01$).

Согласно методике «Субшкала альтруизма «Философия человеческой природы», адаптированная Н. В. Кухтовой, различия уровня альтруистического поведения сотрудников МЧС и студентов являются статистически значимыми ($p \leq 0,01$).

Согласно опроснику Н. В. Кухтовой «Измерение просоциальных тенденций», различия уровня альтруистического поведения сотрудников МЧС и студентов являются статистически значимыми ($p \leq 0,01$).

В результате исследования высокий уровень альтруистического поведения был выявлен у сотрудников МЧС, средний уровень – у студентов. Достоверность различий в уровне альтруистического поведения у сотрудников МЧС и студентов была доказана с помощью U–критерия Манна–Уитни ($p \leq 0,01$), что позволяет нам говорить о том, что гипотеза исследования нашла свое экспериментальное подтверждение.

Наличие высокого уровня альтруизма у сотрудников МЧС мы связываем с их служебной и профессиональной деятельностью. Сравнительный анализ позволяет также утверждать, что у сотрудников МЧС не только разные уровни альтруистического поведения, но и разные характеристики этого поведения. Сотрудники МЧС демонстрируют публичное и эмоциональное просоциальные формы поведения. Это означает, что данные сотрудники ждут оценки своих действий со стороны других людей и им так же необходимо знать своих товарищей или общественного мнения об их поступках, а также склонны к эмоциональному сопереживанию своего внутреннего состояние нуждающегося в помощи человека и состояние, улучшающемуся в результате осуществления помощи со стороны сотрудников МЧС. У значительной части сотрудников МЧС, кроме описанных особенностей, еще наблюдается бескорыстность и благотворительность оказания помощи другому.

Применяя СКП-диагностику, мы пришли к выводу, что игнорирование исследователем контекста во время расшифровывание результатов обследования может привести к тому, что, получив результаты, психодиагност может не знать, как ему относится к полученным результатам и что с ними делать. Выявленная в ходе тестирования одна и та же черта личности в одном контексте может играть позитивную роль (помогает личности в решении проблемы), в другом контексте – негативную. В этой связи мы можем говорить о том, что нет абсолютно положительных или отрицательных черт личности. Все зависит от контекста, в котором проявляются эти черты личности.

Список использованных источников

1. Авдеева, А. Е. Мотивация помощи и альтруистического поведения: подходы и детер-

минанты / А. Е. Авдеева // Прикладная психология: современное состояние, эффективность исследований, перспективы развития : Междунар. научно-практическая конференция. – XII Левитовские чтения, 19–20 апр. 2017 г. / отв. ред. Т. Н. Мельников ; МГОУ. – М., 2017. – С. 61–64.

2. Андреев, П. В. Развитие представлений об альтруизме и взаимопомощи в зарубежной и отечественной психологии / П. В. Андреев // Вестник костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 200. - № 3. – С. 9-12.

3. Галанина, В. В. Эмоциональное отношение к сверстнику и выполнение нормы взаимопомощи в среднем возрасте / В. В. Галанина // Инновации в образовании. – 2013. – № 1. – С. 57–69.

4. Ильин, Е. П. Психология помощи. Альтуризм, эгоизм, эмпатия / Е. П. Ильин. - С-б : Питер, 2013. – 304 с.

5. Каргин, М. И. СКП-диагностика как одно из новых направлений развития отечественной психодиагностики / М. И. Каргин // Гуманитарные науки и образование. – 2010. - № 3. – С.73-76.

6. Каргин, М. И. Основные направления развития отечественной психодиагностики на современном этапе / М. И. Каргин // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. - № 1. – С. 80-87.

7. Кучерова, Е. Ю. Альтруизм и дружелюбие в малой группе / Е. Ю. Кучерова // Практики заботы в современном обществе : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 21–22 дек. 2017 г. / отв. ред. М. Э. Елютина ; СГУ им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2017. – С. 158–162.

8. Унрау, В. А. Альтруизм : книга / В. А. Унрау. – Липецк : Гравис, 2014. – 287 с.

В содержание

УДК 159.99

ББК 88.8

МАСТЕРСКАЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФОРМА И СПОСОБ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СОТРУДНИКА ВУЗА

КЛЮЧКО ОЛЬГА ИВАНОВНА,

доктор философских наук, профессор департамента психологии,

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия, olga_klioutchko@rambler.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъект, организационно-деятельностные технологии, мастерская, сотрудники вуза

АННОТАЦИЯ. Данная статья – итог впечатлений и размышлений о мастерской организационно-деятельностных технологий, принимать участие в которой автору довелось в течение 2017-2018 уч. года. Заголовками и эпитетами для иллюстрации ее замысла и работы служат цитаты из знаменитой работы М. К. Петрова «Пентеконтера. В первом классе европейской школы мысли», обсуждение которой стало одной из самых ярких событий мастерской.

WORKSHOP ORGANIZATIONAL AND ACTIVITIES

TECHNOLOGIES AS A FORM AND METHOD OF DEVELOPMENT OF THE HUMAN UNIVERSITY EMPLOYEE'S SUCCESS

KLUCHKO OLGA IVANOVNA

Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Psychology,
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia

KEY WORDS: subject, organizational-activity technologies, workshop, university staff.

ANNOTATION. This article is the result of impressions and reflections on the workshop of organizational-activity technologies, the author had a chance to take part in during the 2017-2018 year. Headings and epithets for illustration are quotes from the famous work of M.K. Petrov «Pentecontera. In the first class of the European school of thought», the discussion of which was one of the most exciting events of the workshop.

Современные дискуссии о развитии образования, его будущем неизменно сводятся к проблеме онтологии человека. Среди требований будущего чаще всего называют: интенсивная коммуникация, умение видеть цели и ставить конкретную задачу, искать не просто новые способы решения, а веер решений; умение работать в команде – сотрудничать и обсуждать, проявлять инициативу и ответственность и прочее, и прочее [1]. Все перечисленные характеристики – качества субъекта, какое бы определение для его анализа не стало исходным! Вспомним сакральную фразу: «Качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей». Однако у системы (в данном случае образовательной) всегда есть интегративные свойства, которых нет у отдельных её элементов, но они появляются только тогда, когда между элементами системы налажено взаимодействие, иначе она не является системой. Так, пример пятидесятивесельной лодки грабителей-греков стал в знаменитой статье М.К. Петрова примером системы – олицетворением актора, обладающего теоретическим мышлением и рефлексией [7]. Вопрос, возникший в обсуждении на одном из семинаров мастерской в МГПУ, прозвучал так «Кто субъект – кормчий или гребцы? Актор/субъект – один в лице повелителя/кормчего или потенциально каждый член палубы, обладающий коллективной апперцепцией, рефлексией и активностью?».

Кто есть субъект образования в вузе – вопрос ключевой. Субъект как носитель познания, преобразования действительности, надситуативной активности, становится источником инициативного воздействия на среду, на других людей и самого себя. Таким образом, у субъекта есть личностная позиция, воля, мотивация и активность. Следовательно, развитие организации, в нашем случае образовательной, находится в прямой зависимости от субъекта – сотрудника, преподавателя.

В классике менеджмента система управления строится на трех принципах: наличие четко распределенных двух ветвей власти — законодательной и исполнительной; децентрализация власти; прозрачность и понятность принятых властями

решений. Первое из этих условий необходимо для стабильности, а остальные — для дальнейшего развития и процветания университета. Фактически единоличное руководство университетом на сегодня закреплено действующим законом об образовании. ППС как наемные работники в такой ситуации явно не субъекты, но лишь исполнители или «заговорщики на лодке», действующие явно или скрыто.

В то же время мировая практика наиболее мощных университетов свидетельствует, что их успешное развитие определяется присутствием выдающихся ученых, а также демократизацией отношений [1; 2]. Кризис отношений между администрацией и сотрудниками, фиксируемый в вузах России в виде протестов против слияния и увольнений, акций независимого профсоюзного движения, требования повышения зарплаты и финансирования науки – есть, по сути своей, стремление к этой демократизации и яркое проявление субъектности.

Основное требование к преподавателям высшей школы, звучащее на всех уровнях, – создавать условия для подготовки творческих и активных субъектов. Могут ли преподаватели создавать для студентов условия, которых нет у них самих? Например, есть ли у сотрудников вуза традиции, место и время для совместного обсуждения и коллективного решения проблем и перспектив развития вуза? Так, многочисленные примеры реформирований подразделений вузов в департаменты и подобные структуры продемонстрировал отсутствие подобных традиций – обсуждений инноваций с педагогическим коллективом не проводится, положения о новых структурных единицах на этапе их проектирования не обсуждаются, как правило, преподаватели ставятся перед фактом перевода из одного подразделения в другое. Существенный момент не выборности, а назначаемости руководителей тех же департаментов осознается после реформы. Существуют ли эти мероприятия в дорожных картах нововведений вузов, и есть ли сами карты, судить трудно.

Таким образом, возможность преподавателя (буду говорить именно об этой категории сотрудников) вуза проявить субъектность крайне ограничена. Полагаю, именно поэтому в ситуации целеполагания, планирования будущего вузов сотрудники так часто отвечают – «затрудняюсь ответить», «не знаю», что может свидетельствовать как о недоверии и страхе развития, так и об «инновационном утомлении» (термин В.И. Загвязинского [3]). Сотрудники (какое замечательное слово – от «совместный труд») отвыкают от проявления субъектности, и быстро этот феномен «не включается», нужны «пиратство» и «палуба» (по Петрову) как основа коллективной активности и рефлексии.

Предполагаю, что вторая причина подобной ситуации – дефицит информации об основаниях управленческих решений в высшей школе – как и почему, на каком основании принимается решение об управленческой, образовательной и прочей инновации в вузе? Дефицит информации не способствует субъектной позиции. Отсутствие фактов, конкретики, ссылок на проверку и экспертизу инноваций становится источником внутреннего недоверия к ряду новшеств. Мало кто пишет об осторожности при внедрении новшеств, о том, что порождаемая ими интенсив-

ность образовательных процессов может усилить усталость и негативизм как преподавателей, так и учащихся. Обнаружить описания неудач в использовании инновационных идей в образовании не просто, особенно те, что были введены за последние 10-15 лет.

В моем рассуждении о развитии субъектности очевидно больше вопросов, чем ответов, но если вспомнить М. Хайдеггера, то вопрошание есть уже прокладывание пути [9]. Конечно, он говорил о философском вопрошании, но попробую наметить ряд тропинок. «Пиратства» в виде угроз в нашей университетской жизни немало, и это безусловный, хотя и негативный стимул, имеющий свои ограничения, а вот «палубы» как основы субъектности, общего опыта, совместной деятельности («50 или 100 вольт, способностей мыслить, принимать решения», по М.К. Петрову) явно не хватает. Приведу некоторые из оправдавших себя примеров воскрешения субъектности:

1. *Механизм обратной связи между вершиной и основанием пирамиды управления, публичность и прозрачность решений.*

Информированность об идущих в организации процессах, участие в их обсуждении – есть необходимое условие включенности в них, идентификации сотрудником себя с организацией и принятие целей организации как своих. Так, в Кембридже еженедельно выходит «Вестник университета» (Cambridge University Reporter), в котором печатают отчеты, обсуждение проектов, предложения об изменениях в политике университета, в уставе, в структуре университета, в финансировании определенных программ. Если не поступает возражений от профессоров университета, то такие поправки, внесенные исполнительной властью во главе с ректором, принимают. Может быть инициирована дискуссия с он-лайн голосованием, технические возможности сейчас это позволяют делать с минимумом затрат.

Уже знакомство с аналитическими данными по вузу и их обсуждение в подразделениях есть способ идентификации себя с организацией и принятия ее целей. Подобные способы информирования и получения обратной связи от сотрудников: он-лайн опросы; рассылки корпоративной почты (пока в большинстве своем они носят информационно-указательный характер – заполните, сделайте, примите к сведению и пр.); корпоративные мероприятия (кстати, показатели их типа, процент от числа ППС в них участвующий, наглядно иллюстрируют степень включенности); телевидение и газета университета и пр.

2. *Единство «слово – дело» (по Петрову) или регламенты как осознанная необходимость.* У преподавателя множество поручений, но они не имеют регламентов действий по их выполнению. Режим инноваций требует четкий регламент, выводящий на конечный результат. Примеры подобных крайне необходимых в современных вузах регламентов:

- о временных затратах ППС при разных (очной, заочной, дистанционной) форме обучения;

- о начислении премий и стимулировании (в вузах существуют разные формы оплаты труда, опыты нуждается в осмыслении, в том числе со стороны ППС, и сравнении по эффективности и прозрачности);

- о нормировании труда, в том числе о соотношении и варьировании учебной, методической, научной, воспитательной нагрузки ППС, и прочее и прочее.

3. *Коллективная деятельность как необходимое условие развития сотрудников.*

Современная образовательная и научная деятельность коллективна и массова, и в ней места одиночке немного. Большинство сотрудников вузов выбирается по конкурсу на год (максимум на три), поэтому почувствовать себя причастными к стратегическим целям трудно, так же как и планировать не только научную, но и даже учебную работу со студентами. Отсутствие научного продюсинга как системы получения заказа, организации и продвижения результата научной деятельности, приводит к ситуации, когда ассистент, преподаватель, доцент, профессор, аспирант не включен в техзадание или проект и прочие виды деятельности вуза/института/кафедры, следовательно, он работает за счет своих ресурсов, что непродуктивно, практический результат не интегрирован в деятельность подразделения, научный не выражен в финансовом значении. Именно в этом одна из причин снижения процента защит аспирантов.

Где же та «палуба», которая послужит способом организации обратной связи в управлении вузом, подобной коллективной деятельности и развития субъектности?

Мощным способом включения субъектности и рефлексии как ее необходимого условия стала практика коллективной мыследеятельности в ходе организационно-деятельностных игр (ОДИ), разработанных еще в 70-80-е годы прошлого века как практическое приложение системно-деятельностной методологии Г.П. Щедровицкого и его многочисленных последователей. История ОДИ доказала неоднократно, что они могут быть эффективным средством поиска и проявления лидеров, создания команд для продуцирования и продвижения идей, решения конкретных проблем, инструментом преобразования организаций разного типа, в том числе и вузов [10]. Наиболее известным примером использования подобных технологий являются стратегические сессии Сколково для менеджеров высшего звена.

В сентябре 2017 году в Московском городском педагогическом университете была создана мастерская организационно-деятельностных технологий. Ее инициатором, организатором и вдохновителем выступил Александр Евгеньевич Левинтов, известный методолог и опытный игротехник. В качестве мастеров в организации и реализации этого проекта приняли участие Алексей Смоляков, Игорь Злотников, Марк Меерович, как носители знаний, традиций и практики Московского Методологического Кружка. Основным заказчиком и спонсором выступил ректорат МГПУ, определив приоритетную тематику работы мастерской – развитие университета в городе и для города.

Мастерская была спланирована как годичный цикл обучения сотрудников на инициативно-добровольной основе участия, с регулярными (раз в две недели) проблемными семинарами и четырьмя выездными сессиями по 3-4 дня на базе в Подмосковье для погружения в одну из методологических тем – деятельность, базовые процессы, система и другие. Некоторые из докладов сессии представлены на сайте Основным средством и механизмом работы в Мастерской являлась индивидуальная и коллективная рефлексия себя, своих позиций, деятельности в понятийном поле методологии. Обязательным требованием являлась перспективная и ретроспективная рефлексия каждой сессии в виде эссе.

Для методологов-мастеров мастерская стала способом воспроизводства системно-деятельностной методологии и репликации наиболее успешных практик ее реализации, в том числе схемотехники и игротехники [4], то есть сохранение духа и сути методологии коллективной мыследеятельности и ее практического приложения.

Для участников мастерской – сотрудников подразделений МГПУ, результаты можно условно разделить на субъективные – освоение понятийного поля методологии, чувство причастности традициям ММК, рост ощущения принадлежности к клубному пространству мастерской и всего МГПУ; объективные – появление новых инициатив и проектов, которые тут же и обсуждались, а также формирование команд для решения текущих и стратегических проблем вуза.

В сентябре 2018 года Мастерская организационно-деятельностных технологий в формате повышения квалификации (144 ч.) завершила свою работу и трансформировалась в новое подразделение МГПУ на базе Института непрерывного образования. Уже сейчас в ее рамках функционирует музей с библиотекой ключевых методологических изданий, проводятся семинары, планируются игры, обсуждаются новые идеи и проекты, таким образом, формируется нетипичное образовательное пространство – клуб, с необязательным, но оттого более значимым посещением, свободным предъявлением себя и собственной позиции, открытым обсуждением инициативы.

В системе образования мало принято говорить о сопровождении как поддержке и созданию условий для деятельности преподавателя вуза. Есть разнообразные разработки по адаптации и сопровождению педагогов, однако они фрагментарны и методически не проработаны с учетом специфики высшей школы. Деятельность современного преподавателя вуза характеризуется специфическими особенностями: воздействие множества стресс-факторов (общие перегрузки, работа в неурочное время, завышенные социальные ожидания и др.); большое количество разноплановой информации; ограниченная двигательная активность и большая голосовая нагрузка, огромный объем работы за компьютером; полифункциональность (научная, методическая, организационная воспитательная деятельность); большой объем аудиторной и внеаудиторной нагрузки у российских преподавателей высшей школы, значительно превышающий мировые показатели [5].

Исследования начала 2000-х показали, что кроме собственной аудиторной нагрузки, которая составляет 18-24 часа в неделю, от 28 до 32 часов уходит на внеаудиторную работу. Также около 12-15 часов в неделю педагог тратит на подготовку к аудиторным занятиям. В сумме общий объем времени, который преподаватель тратит на осуществление своих профессиональных функций и подготовку к деятельности, составляет среднем 9-10 часов в сутки, а никак не 6, исходя из 6 дневной рабочей недели [5; 8]. Полагаю, что новации последних лет – модульное и дистанционное обучение, эту нагрузку лишь увеличили.

В рамках подготовки к летней сессии, где наша группа проводила небольшой опрос по изучению необходимости сопровождения ППС, мы опросили около 70 сотрудников (преимущественно ППС) МГПУ на предмет того, какие сложности в своей профессиональной деятельности они видят. Скорее всего, выборка недостаточно репрезентативна, тем не менее, результаты иллюстрируют состояние и отношение сотрудников к происходящим в образовании процессам. Объединяя сходные проблемы, перечислю наиболее типичные в порядке убывания частотности упоминания:

- низкая результативность при больших затратах («суета, а результата чуть»; «слишком много разного»; «ничего не успеваю»; «проклятая многозадачность», «мотаюсь по разным корпусам») – 65%;

- не понимание смысла происходящего («теряю логику», «зачем все это надо?», «куда идем?», «не понимаю...») – 61%;

- снижение профессионального потенциала («веду не свои дисциплины», «работаю не по специальности», «странное название дисциплины», «кто их придумывает – такие учебные планы/курсы», «стыдно за свою работу») – 58%;

- низкая информированность и координированность действий (что в институте/университете происходит – не знаю», «ни от кого информацию не получишь», «нет логистики», «даже не предупреждают») – 48%

- отсутствие чувства принадлежности и участия в жизни университета («меня/нас не спрашивают»; «мы тут чужие», «мои предложения никому не нужны», «даже с праздником не поздравили») – 46%;

- вопросы этики («я предложил/подготовил, а отдали другому»; «распил денег»; «в таком тоне со мной разговаривали»; «все равно заставят», «только своим дают нагрузку и ТЗ») – 38%.

В данных ответах очевидна потребность сотрудников вуза в проявлении субъектности, ее дефицит. Мастерская, в теперешнем ее формате как место дискуссий, самообразования и клуба, выполняет ряд важнейших функций, удовлетворяющих эту потребность:

Функция 1. Генератор идей. Идей в мастерской рождается много, насколько они живые и нужные – вопрос другого свойства, большинство идей умирают, не дойдя и до оформления. Их можно фиксировать, а можно рассматривать как некий тренинг по их продуцированию, и не столь важно, что большинство никогда не

реализуются, и потому мастерская – универсальная форма организации и для преподавателей, и для студентов, и для управленцев. Уже сейчас часть идей представлена на «Замысли» - сайт инициативных предложений МГПУ (<http://zamisli.pro>)

Функция 2. Формулирование/обсуждение/представление/рупор идеи. Мастерская – это место, где можно представить идею/проект/проблему, понять, что для ее развития и решения нужно или, наоборот, не нужно. Вспомним «Надгробную речь Перикла» Фукидида, который стал лидером по упоминанию в текстах эссе мастерской: *«Мы не думаем, что открытое обсуждение может повредить ходу государственных дел. Напротив, мы считаем неправильным принимать нужное решение без предварительной подготовки при помощи выступлений с речами за и против»*. Очевидна огромная потребность в реальном месте и времени, где можно обсуждать реальную жизнь, и об этой проблеме ведут речь на всех уровнях, начиная с детского сада.

Функция 3. Будить субъектность, ту самую позицию, занять которую так диагностично для развития личности – позицию «деятеля», «продюсера», «инициатора» и многие другие. Чем больше позиций мы попробуем и освоим, тем адаптивнее и активнее человек, тем шире возможность посмотреть на ситуацию и изменить ее. Собственно именно эту возможность организационно-деятельностная игра предоставляет, но игры недостаточно, нужен переход к практике.

Функция 4. Реализация принципа партисипативности (вовлечения сотрудников) управления в разных формах (*по значимости эту функцию можно поставить на первое место*), что обеспечивается участием представителей разных звеньев вуза в семинарах и проектах мастерской и реализацией предложений, возникших в ходе ее работы – общественного совета МГПУ, корпоративного университета, сопровождения сотрудников разных групп, конкурса эссе «Мой МГПУ» и многих других.

Помимо решения основных задач – анализа, рефлексии, проектирования и стратегического программирования, мастерская ОДТ может стать той самой «палубой», то есть эффективной формой развития сотрудников вуза – начинающих свою деятельность молодых преподавателей; имеющих опыт, но нуждающихся в консультации и помощи; опытных преподавателей, наработавших как значительный опыт, так и профессиональные деформации.

Таким образом, организационно-деятельностные технологии как метод, возникший и зарекомендовавший себя как эффективный именно в России, и мастерская как клубная форма образовательного пространства являются мощным средством решения ключевой проблемы субъектности сотрудников, полезным как для личностного и профессионального развития сотрудников, так и инструмента преобразования вуза.

Список использованной литературы

1. Виссема, Й. Г. Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период / Й. Г. Виссема. – М. : МОБИТЭК, 2016. – 422 с.
2. Галажинский, Э. В. Востребованные компетенции руководителей университетов: мировые тренды vs российские процессы в образовании / Э. В. Галажинский // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – № 2. – С. 6–8.
3. Загвязинский, В. И. Инновационное утомление [Электронный ресурс] / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова // Экономика образования. – 2015. – № 2. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnoe-utomlenie> (дата доступа: 10.09.2017).
4. Левинтов, А. Е. Содержание и типология схем в СМД-методологии [Электронный ресурс] / А. Е. Левинтов, И.В. Злотников. – Режим доступа: <http://www.park.futurerussia.ru/extranet/blogs/levintov/94/> Дата доступа 22.10.2018.
5. Михалкина, Е. В. Анализ норм труда профессорско-преподавательского состава вуза [Электронный ресурс] / Е. В. Михалкина, Н. В. Гапоненко, Л. С. Скачкова // Экономика образования. – 2013. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-norm-truda-professorsko-prepodavatelskogo-sostava-vuza> (дата обращения: 22.10.2018).
6. Официальный сайт «Cambridge University Reporter». – Режим доступа: <https://www.reporter.admin.cam.ac.uk>
7. Петров, М. К. Пентеконтера. В первом классе европейской школы мысли [Электронный ресурс] / М. К. Петров // Вопросы истории естествознания и техники. – 1987. – №3. – С.100-109. – Режим доступа: http://www.situation.ru/app/j_art_739.htm (Дата доступа 22.10.2018).
8. Преподавательский труд в современной России: трансформация содержания и оценки: монография / А. П. Багирова, А. К. Ключев, О. В. Нотман, О. М. Шубат, Е. Ю. Щербина, А. А. Яшин / под общ. ред. проф. А. П. Багировой. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 207 с.
9. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге: сборник / пер. с нем. / Под ред. А. Л. Доброхотова. – М.: Высшая школа, 1991. – 192 с.
10. Щедровицкий, Г. П. Организационно-деятельностная игра: сборник текстов / Г. П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 320 с.

В содержание

УДК 159.99
ББК 88.3

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ АКАДЕМИИ ФСИН РОССИИ

КУДАШЕВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА
магистрант факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
katya.kudasheva.1996@mail.ru

СУХАРЕВА НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры
специальной и прикладной психологии,

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
nadezhda-sukhareva@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессионально-психологические компетенции, уголовно-исполнительная система, курсанты, сотрудники УИС.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена проблеме развития профессионально-психологических компетенций курсантов ведомственных ВУЗов; в работе представлены результаты сравнительного анализа компетенций курсантов младших и старших курсов Академии ФСИН.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF THE ACADEMY OF FSIN OF RUSSIA

KUDASHEVA EKATERINA ALEKSANDROVNA

master's student of the faculty of psychology and defectology, Mordovian state pedagogical institute named after M. E. Evseyev, Saransk, Russia,
katya.kudasheva.1996@mail.ru

SUKHAREVA NADEZHDA FEDOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor of the department of special and applied psychology, Mordovian state pedagogical institute named after M. E. Evseyev, Saransk, Russia, nadezhda-sukhareva@yandex.ru

KEY WORDS: professional psychological competence, penal system, the cadets, the staff of the penal correction system.

ABSTRACT: The article is devoted to the problem of development of professional and psychological competencies of cadets of departmental Universities; the paper presents the results of a comparative analysis of competencies of cadets of Junior and senior courses of the Academy of the Federal penitentiary service.

Практико-ориентированная подготовка студентов к их будущей профессиональной деятельности определяется особенностью современного социально-экономического развития России, что диктует новые требования к учебно-воспитательному процессу в высшей школе. В условиях конкуренции на рынке образовательных услуг главным показателем конкурентоспособности вуза становится качество подготовки специалистов (бакалавров и магистров). Одним из факторов, влияющих на качество предоставляемых вузом образовательных услуг, является уровень сформированности профессиональной компетентности выпускника.

Динамика современного темпа жизни, изменение условий функционирования личности значительно повлияли на характер и содержательные аспекты преступности. Существенно трансформировался качественный состав осужденных, отбывающих наказание, как в местах лишения свободы, так и без изоляции от об-

щества. Осуществляя служебную деятельность в подобных условиях, сотрудники уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) зачастую оказываются в напряженных и опасных (экстремальных) для жизни ситуациях [4]. Профессиональная деятельность сотрудника УИС несет особый социально-значимый статус, выраженный не только в содержании под стражей лиц, совершивших преступления, но и в их исправлении и последующей ресоциализации. Профессиональная деятельность в пенитенциарной системе предъявляет высокие требования, как к профессиональным знаниям, умениям и навыкам, так и к личностным качествам сотрудника. В условиях сложившейся ситуации особое внимание следует уделить вопросам развития профессионально-психологических компетенций курсантов и сотрудников ФСИН России.

В современной практике термин «компетенция» чаще всего определяет способность сотрудника выполнять задачи в соответствии с заданными стандартами. Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач. Профессиональная психологическая компетенция специалиста характеризуется сформированностью у него единого комплекса: знаний, умений, навыков, психологических особенностей (качеств), профессиональных позиций [2, с. 43].

Сотрудник УИС – это специалист, который является не только носителем статуса должностного лица, наделенного определенными правами и полномочиями, но и обладает необходимой эрудицией, широким кругозором, профессиональными компетенциями, к числу которых непременно относится умение общаться с людьми и умение поддерживать сохранность своего психического здоровья. Его мастерство складывается из специально-юридической обученности и профессионально-психологической подготовленности [5].

Так, профессиональную компетентность сотрудника УИС можно подразделить на два вида: юридическую и психологическую. Специалист в данной сфере должен иметь как бы двойную подготовку: хорошо ориентироваться в той предметной области, в которой осуществляется работа (законы, регламентация деятельности, особенности профессиональных полномочий и т.д.), а также быть подготовленным к эффективному деловому общению с людьми, уметь заниматься управленческой деятельностью (как организаторского, так и воспитательного характера), поддерживать сохранность своего физического, психического и психологического здоровья (совладать со стрессами и травматическими ситуациями, которыми сопровождается данная профессиональная деятельность) [3].

Поэтому вопрос о психологической компетентности сотрудников правоохранительных органов является на сегодняшний день особенно актуальным. Для данных сотрудников в качестве профессионально-психологических компетенций могут выступать: духовно-нравственные качества, коммуникативные и организаторские способности, толерантность и эмпатичность,

эмоциональная устойчивость, гуманность и др. [1]. При формировании профессионально-психологических компетенций сотрудников УИС в процессе приобретения профессии необходимо реализовать комплекс педагогических и психологических условий, направленных на становление специалиста пенитенциарной системы.

С целью изучения развития профессионально-психологических компетенций курсантов нами проведено эмпирическое исследование со студентами 1 и 5 курсов заочной формы обучения направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция Академии ФСИН России города Рязань. Параллельно курсанты работают в ФКУ ИК-13 и ИК-14 ФСИН России по республике Мордовия. Данные учреждения являются исправительными колониями общего режима для осужденных женщин и находятся в Zubovo-Polyanskom районе, поселке Парца. В исследовании приняли участие 20 человек (по 10 человек с каждого курса).

Респонденты были разделены на две группы. Первую группу составили сотрудники, обучающиеся на 1 курсе и работающие год в исправительной колонии. Вторую группу составили сотрудники 5 курса, работающие в исправительной колонии больше 5 лет.

На первом этапе нашей работы мы осуществили сравнительный анализ общего уровня эмпатии курсантов 1-го и 5-го курсов с помощью методики «Эмпатический потенциал» И. М. Юсупова. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели общего уровня эмпатии курсантов по методике «Эмпатический потенциал» И. М. Юсупова

Курс	Уровень				
	очень высокий	высокий	средний	низкий	очень низкий
1 курс	-	3 (30 %)	7 (70 %)	-	-
5 курс	1 (10 %)	7 (70%)	2 (20 %)	-	-

Как видно из таблицы 1, большая часть курсантов 1-го курса – 70 % – имеет средний уровень эмпатического потенциала, у 30 % первокурсников отмечен высокий уровень его развития. У большей части курсантов 5-го курса – 70 % – отмечен высокий уровень эмпатического потенциала, у 20 % – средний, у 10 % – очень высокий. Результаты свидетельствуют о наличии у курсантов позитивной системы отношений к другим, направленности на партнера по общению, развитого умения прочувствовать позицию другого.

На втором этапе была проведена методика «Общий уровень коммуникативной толерантности» В. В. Бойко. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели общего уровня коммуникативной толерантности курсантов по методике «Общий уровень коммуникативной толерантности» В. В. Бойко

Курс	Уровень			
	высокий	средний	низкий	полное неприятие окружающих
1 курс	2 (20 %)	7 (70 %)	1 (10 %)	-
5 курс	8 (80%)	2 (20 %)	-	-

Согласно данным таблицы 2, у большей части курсантов 1 курса (70 %) отмечен средний уровень коммуникативной толерантности (разница по сравнению с показателями 5-го курса составляет 50 %), тогда как у большинства курсантов 5 курса (80%) отмечен высокий уровень коммуникативной толерантности (разница по сравнению с показателями 1 курса составляет 60%). Это говорит о том, что курсанты академии ФСИН старшего курса и работающие более 5 лет в уголовно-исполнительной системе более уравновешены и совместимы с разными категориями людей, в том числе с осужденными.

На третьем этапе была проведена методика на изучение коммуникативных и организаторских способностей курсантов. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели уровня коммуникативных и организаторских склонностей по методике КОС

Уровень	Организаторские склонности		Коммуникативные склонности	
	I курс	V курс	I курс	V курс
Очень высокий		1 (10 %)		2 (20 %)
Высокий	2 (20 %)	5 (50 %)	2 (20 %)	6 (60 %)
Средний	5 (50 %)	4 (40 %)	6 (60 %)	2 (20 %)
Ниже среднего	3 (30 %)		2 (20 %)	
Низкий				

Из таблицы 3 видно, что у большей части курсантов 1 курса отмечен средний уровень организаторских склонностей (50 %) и средний уровень коммуникативных склонностей (60 %). Тогда как у большей части курсантов 5 курса выявлен высокий показатель организаторских склонностей (50 %) и высокий уровень ком-

муникативных склонностей (60 %). Это свидетельствует о том, что курсанты к 5 курсу обучения становятся более коммуникабельными, умеющими отстаивать свою позицию по тому или иному вопросу, планировать свою профессиональную деятельность. У них также развиваются организаторские склонности и способности.

Далее мы сравнили показатели курсантов 1 и 5 курсов по каждой методике с помощью критерия φ^* – угловое преобразование Фишера. В ходе математико-статистической обработки были выявлены достоверные различия в показателях общего уровня эмпатии курсантов 1-го и 5-го курсов: при сравнении высокого уровня эмпатии $\varphi^* = 1,84$ ($p \leq 0,05$), при сравнении среднего уровня эмпатии $\varphi^* = 2,36$ ($p \leq 0,01$); в показателях общего уровня коммуникативной толерантности: при сравнении высокого уровня $\varphi^* = 2,88$ ($p \leq 0,01$), при сравнении среднего уровня $\varphi^* = 2,36$ ($p \leq 0,01$); в показателях общего уровня коммуникативных склонностей: при сравнении высокого и среднего уровней $\varphi^* = 1,89$ ($p \leq 0,05$). В ходе подсчетов достоверных различий по организаторским склонностям не выявлено.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что у курсантов старшего курса выявлены более высокие показатели по профессионально-психологическим компетенциям, чем у студентов младших курсов. Это свидетельствует о том, что на развитие профессионально-важных качеств большое влияние оказывает как учебная, так и профессиональная деятельность. Результаты проведенного анализа позволили констатировать, что профессиональная подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы зависит и от уровня психологической подготовки в вузе, и от комплексной работы психолога пенитенциарного учреждения с сотрудниками.

Список использованной литературы

1. Барановский, Н. А. Квалификационные требования к сотрудникам основных служб уголовно-исполнительной системы : метод. рекомендации / Н. И. Барановский, В. М. Демин. – М. : НИИ ФСИН России, 2016. – 52 с.
2. Бозаджиев, В. Л. Профессиональные компетенции как интегральные качества личности / В. Л. Бозаджиев // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 5. – С. 40-44.
3. Киселев, А. М. Профессиональная подготовка курсантов (слушателей) образовательных учреждений УИС Минюста России и пути ее совершенствования при изучении специальной тактики: дис. ... канд. пед. наук / Александр Михайлович Киселев. – Рязань, 2001. – 254 с.
4. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Минюста России на 2004-2008 годы (проект). Рязань: Академия права и управления Минюста России, 2004. – 27 с.
5. Сочивко, Д. В. Актуальные проблемы современной пенитенциарной психологии : монография / Д. В. Сочивко. – Рязань, 2013. – С. 147–171.

В содержание

УДК 331.1.
ББК 65

РОЛЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ВОССТЕРБОВАННЫХ РЫНКОМ СОВРЕМЕННЫХ КАДРОВ

СУБАНОВ ТУРСУН ТАЖИБАЕВИЧ

кандидат экономических наук, доцент, директор департамента международных связей и инвестиций, Ошский гуманитарно-педагогический институт
Кыргызская Республика, г. Ош, stursun@inbox.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: современные кадры, рынок труда, высшее образование.

АННОТАЦИЯ: В современном мире без адекватного высшего образования и научно-исследовательских учреждений создающих критическую массу квалифицированных и образованных людей, ни одна страна не в состоянии обеспечить реального устойчивого развития.

THE ROLE OF HIGHER EDUCATION IN PREPARATION OF A REALIZED MARKET OF MODERN PERSONNEL

SUBANOV TURSUN TAZHIBAEVICH

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Director of the Department of International Relations and Investments, Osh Humanitarian-Pedagogical Institute
Kyrgyz Republic, Osh

KEY WORDS: modern personnel, labor market, higher education.

ANNOTATION: In the modern world without adequate higher education and research institutions creating a critical mass of qualified and educated people, no country is able to provide real sustainable development.

В последние годы решения задач по подготовке кадров в реализации национальной квалификационной системы Кыргызской республики (НКС КР) требует в числе других рассмотрения вопроса об инновациях в образовании. Согласно документу национальная квалификационная система Кыргызской республики важнейшим механизмом согласования квалификаций, получаемых в процессе обучения и востребованных на рынке труда [4].

Актуальность и значимость инновационной деятельности в системе высшего образования выходят за его пределы, поскольку инновационная способность ВУЗов значительной степени определяет формирование и развитие инновационной способности нации. ВУЗы должны готовить кадры, способные к творческой деятельности и нововведениям во всех сферах жизни. Инновационное образование не

будет таковым, если главные его носители тире профессорско-преподавательский состав (ППС) не станут новаторами, способными принять нововведение и сделать их главным механизмом в учебно-воспитательном процессе (УВП).

При подготовки кадров инновационное обучение трактуется как ориентированная на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счёт развития способностей к творчеству, К разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с различными организациями и физическими лицами. На наш взгляд, использование понятия "инновационная деятельность" применительно к педагогическому менеджменту правомочно, когда имеет место подходы, методы, технологии, который еще не использовались, несут в себе прогрессивное начало и позволяют эффективно решать поставленные задачи по методам обучения и воспитания. Она должна быть направлена на обеспечение перехода от традиционной к инновационному педагогическому менеджменту, как того требуют задачи по вхождению в международное образовательное пространство.

По мнению работодателей, выпускники профессиональных учебных заведений должны, в первую очередь, обладать навыками по специальности, компьютерными навыками, умение работать в команде, профессиональной и этической ответственностью. Наименее важным навыком работодатели посчитали подготовку выпускников по естественным наукам. Следует отметить, что в подавляющем большинстве случаев опрошенные работодатели придают несколько большую важность указанным навыкам и способностям, нежели опрошенные студенты [3, с.46].

Таблица 1

Рейтинг важности для работодателей различных навыков, знаний и способностей, получаемых выпускниками профессиональных учебных заведений

Навыки, знания и способности	Экономика и менеджмент	Информационные технологии
Навыки по специальности	95%	96%
Компьютерные навыки	94%	94%
Умение работать в команде	94%	92%
Профессиональная и этическая ответственность	92%	95%
Устная речь	88%	89%
Принятие решений	87%	84%
Письменная речь	86%	87%
Современные технологии	85%	91%
Лидерские способности	84%	78%
Потребность в постоянном продолжении	83%	89%

обучения		
Знание отраслевых норм и особенностей	82%	81%
Деловые принципы	82%	86%
Математика	81%	85%
Понимание глобальных задач	80%	85%
Иностранные языки	71%	81%
Навыки управления	69%	79%
Естественные науки	41%	67%

К сожалению, данные также свидетельствуют о падении качества и росте неудовлетворённости студентов, преподавателей, выпускников и работодателей: ВУЗы считают своей основной задачей обучать студентов, а не готовить их к успешной профессиональной жизни; ВУЗы не уделяют достаточно внимания оснащению лабораторий и качеству ППС; преподаватели и учебные программы отстают от требований современности; студенты не получают необходимых компетенций для работы в условиях современного рынка. Вызывает озабоченность также то, что студенты не связывает качество обучения по специальности с научной работой; и преподаватели, и студенты больше внимания уделяет теоретическим, а не практическим основам обучения; сами ВУЗы не уделяют достаточного внимания вопросам трудоустройства своих выпускников; по мнению работодателей, выпускники ВУЗов должны, в первую очередь, обладать навыками по специальности, компьютерными навыками, умением работать в команде, профессиональной этической ответственностью. На наш взгляд, высшее образование может выжить и развиваться успешно, если Правительство страны и законодательство добьётся максимальной децентрализации высшего образования с одновременным увеличением его ответственности и отчетности перед всеми, кто заинтересован в прогрессе.

На наш взгляд, основой для решения проблемы выпуска конкурентоспособных специалистов в ВУЗах Кыргызстана, как и в развивающихся странах, является создание собственной модели подготовки кадров. Инновационная модель, по нашему мнению должна включать компоненты связанные с личностью, государством и обществом, непрерывным образованием, наукой и производством. Личность является главным субъектом и объектом системы подготовки кадров, потребителем и производителем образовательных услуг. Государство и общество между тем станут гарантом подготовки и востребованности кадров, осуществляющие регулирование деятельности и контроль за функционированием системы образования и подготовки кадров. Следовательно, непрерывное образование создаст основу подготовки квалифицированных конкурентоспособных кадров, включающая в себя все виды образования, государственные образовательные стандарты, структуру и среду функционирования. В этой ситуации наука проявит себя как производитель и потребитель высококвалифицированных специалистов, разработчиков

передовых информационных технологий и педагогических технологий. В конечном итоге производство станет основным заказчиком, определяющим потребность в кадрах, а также требования к качеству и уровню их подготовленности, участником финансирования и материально-технического обеспечения системы подготовки кадров.

К примеру, мы можем рассмотреть сельскохозяйственные вузы Кыргызстана. Сегодня одной из важнейших задач сельскохозяйственных вузов являются переподготовка и повышение квалификации топ-менеджеров для новейших животноводческих комплексов, в которых аграрный сектор области испытывает большую потребность. Ориентированное на практику обучение управленцев данного профиля осуществляется не только на базе ведущих животноводческих хозяйств Кыргызстана, но и дополняется стажировкой на передовых сельскохозяйственных предприятиях Чехии, Германии, Венгрии и других стран. Ориентация на реальные потребности потребителей образовательных услуг создает основу для привлечения в аграрное образование дополнительных финансовых и материально-технических ресурсов. Таким образом, опыт Кыргызстана показывает, что решение задачи коренного улучшения качества кадрового потенциала аграрного сектора возможно только на базе тесного взаимодействия учебного и научного процессов с аграрным производством, что позволяет эффективно использовать интеллектуальные, материальные информационные ресурсы в процессе подготовки оптимального контингента специалистов. А также при разработке и реализации эффективных образовательных программ различных уровней, как для студентов, так и для специалистов, повышающих свою квалификацию. А это в свою очередь требует нововведений. В инновационном развитии учебного заведения необходимо больше уделять внимание на систему подготовки конкурентоспособных специалистов (рис.1.).

Согласно схеме подготовки конкурентоспособных работников, государство совместно со специалистами вузов и работодателями должны составить гибкий образовательный стандарт. Сущность гибкости образовательного стандарта заключается в том, что в случае необходимости по требованию работодателей вузы могут изменить учебный план.

Согласно анализу, подготовка специалиста должна основываться на требованиях рынка, так как в развитии предпринимательского сектора экономики выделяются направления и отраслевые зоны, приоритетность которых обусловлена проводимой государством политикой и общемировыми тенденциями. К таковым сегодня относятся инновационное предпринимательство, подъем инновационной культуры и экономической грамотности широких слоев населения и др. подобные тенденции находят отражение в национальных и региональных программах, связанных с развитием малого предпринимательства и формированием среднего класса. Это, прежде всего, программа государственной поддержки малого предпринимательства в Кыргызстане.

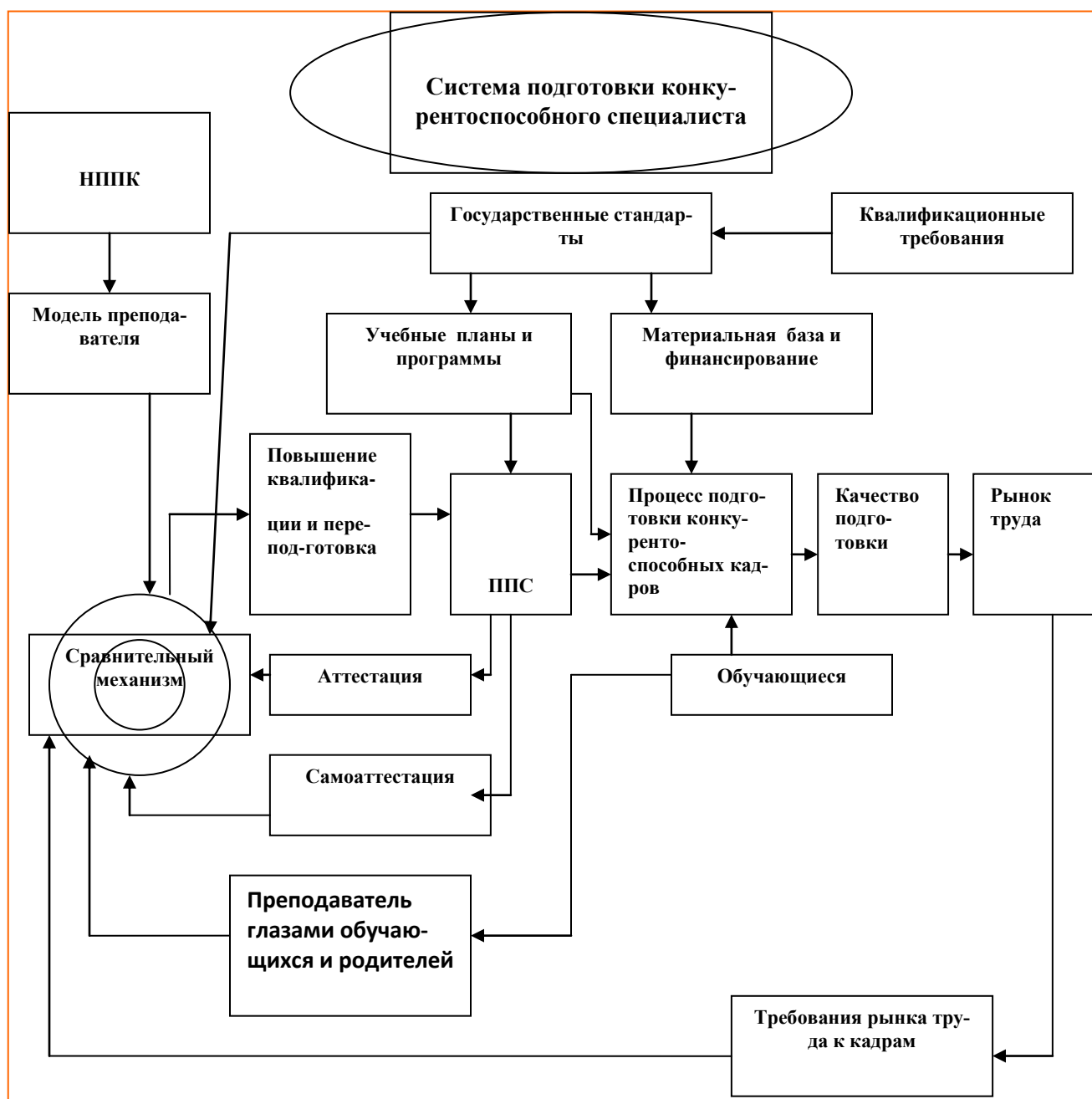


Рис. 1. Система подготовки конкурентоспособного специалиста

Как показывает практика, по сути любое предпринимательство по своей природе является инновационным. Это должно учитываться не только в специальной подготовке работников сферы малого предпринимательства, но и в том, что касается общей подготовки кадров этой сферы по вопросам рыночной экономики. Если же учесть, что основную массу потребителей образовательно-консультационных услуг составляют лица, или уже ведущие свое дело, или собирающиеся его в ближайшее время открыть, то легко понять, что традиционные длительные формы подготовки эту задачу не решают. Нужны интенсивные краткосрочные формы, ориентированные на инновационную практику, вырастающие

из этой практики. Такое обучение должно быть непрерывным, многократным, сочетающимся с возможностями получения квалификационных консультаций и различного рода поддержки по ходу ведения предпринимательской инновационной деятельности. Для этого нужны соответствующие образовательные программы и учебно-методические разработки, нужны центры, способные оказывать весь комплекс образовательных услуг, необходимых предпринимателю и менеджеру, включая поддерживающее обучение. Такие центры формируются не только как самостоятельные структуры, но также в составе (или при) государственных высших и средних учебных заведений различного профиля. Наиболее распространёнными формами здесь являются бизнес-школы, учебные деловые центры, агентства поддержки малого и среднего предпринимательства, бизнес-инкубаторы, социально-деловые центры, технопарки, инновационно-технологические центры, бизнес-центры.

Сегодня подобных образований в Кыргызстане явно недостаточно, более того, многим из этих центров присущ традиционный подход к обучению, как способу передачи знаний, а вся их совокупность пока еще не обрела свойств единой инфраструктуры и отличается значительной фрагментарностью. К этому необходимо добавить проблему поддержания высокого качества обучения, обеспечения своего рода «образовательных стандартов» и квалификации преподавателей. Необходим переход от классических форм обучения предпринимателей, менеджеров и других работников сферы малого бизнеса к тренингу в его широкой трактовке, когда органически соединяются получение новых знаний и отработка практических навыков управления инновационным бизнесом. Здесь принципиально новыми моментами являются: индивидуализация и профессиональная специализация тренинга, обязательное применение активных обучающих технологий. Организаторы (индивидуальные и коллективные) такого процесса должны знать не только предмет изучения, но и объект обучения, среду, в которой он действует, то есть являться своеобразными аналитиками, экспертами, и конструкторами одновременно.

Содержательная и организационно-технологическая концепция подготовки предпринимательских кадров должна постоянно корректироваться с учетом возникновения новых условий и потребностей. К таковым сегодня относиться стратегия инновационного развития экономики России. В этой связи важно правильно определить место и роль предпринимателя в инновационных процессах. Некоторые авторы считают, что «применительно к экономике инновационность является следствием традиционной рыночной практики, то есть следствием конкуренции на рынке товаров и услуг. Поэтому инноватор-не изобретатель, не человек техники, инноватор-это предприниматель, человек-бизнеса. В таком контексте к числу основных элементов сущностной концепции инновации относятся следующие положения: инновация возникает как результат рещения действий предпринимателя, которые ориентированы на формирование новой (усовершенствованной) продукции (новой функции продукции); в основе инноваций лежат технические, соци-

альные и организационные перемены (новые решения); инновационный процесс – это не элемент научно-технического прогресса, скорее, это его стимулирующий фактор и потребитель; фундаментальные исследования это не часть/этап инновационного процесса а потенциальный источник важнейшего ресурса инновационной деятельности» [1, с.211].

В силу того, что в экономической сфере инновация понимается как действие или решение предпринимателя, естественно, что такое решение всегда носит экономический характер. Инновационная идея рождается не в научной сфере, а в сфере общественного потребления (от общественных потребностей). Поэтому инновационный процесс не только завершается на рынке (его широком понимании), но и начинается (порождается) на рынке.

Исходя из этих положений, следует рассматривать и инновационность как характеристику обучающей деятельности, имеющую своей целью, в том числе, и подготовку обучаемых к инновационной практике. Важнейшими факторами инновационности в обучении являются: образовательная программа; технология обучения; исполнители (преподаватели, тренеры, тьюторы). Например, сельскохозяйственные образовательные учреждения Российской Федерации накопили значительный опыт подготовки кадров для сферы малого предпринимательства [2, с.189]. Как считают российские ученые, инновационная роль образовательных программ будет проявляться через следующие параметры и содержательные характеристики:

- во-первых, в состав и содержание, проблематика программ, достаточно полно отражающая современные потребности и особенности рыночной экономики. Они учитывают сложные процессы формирования и функционирования рынка специалистов, проблемы занятости и повышения деловой активности, разнообразие и развитие всех форм и видов предпринимательской деятельности, то есть от малого бизнеса до корпоративного управления, производственного и финансового менеджмента. Программа рассчитана на краткосрочную, но интенсивную подготовку слушателей. Интенсификация достигается не столько увеличением нагрузки, сколько использованием новых методов и средств профессионального образования: специализированных тестов, конкретных ситуаций и кейс-стади, проблемно-аналитических заданий, групповых проектов, индивидуальных консультаций, компьютерных обучающих программ, учетом психологических особенностей слушателя, их способностей и образовательно-практических целей, отбором преподавательского состава по критериям творческого потенциала и разнообразия методических приемов;

- во-вторых, четко выраженная практическая направленность программ, помогающая предпринимателю, менеджеру, финансисту освоить деятельность в условиях рынка, успешно выполнять предпринимательские проекты, разрешать проблемы и принимать решения, развивать профессионализм. Программы совмещают, сочетают как образовательную, так и рецептурно-практическую части;

- в-третьих, разрешение проблемы сочетания формального и неформального образования путем минимизации формальных ограничений. Предоставление больших возможностей выбора дисциплин, форм проведения занятий, самоспециализации и самостоятельного регулирования нагрузки, а также качества образования;

- в-четвертых, современный менеджер и предприниматель являются в некотором роде исследователями: без творческого, исследовательского подхода к пониманию возникающих проблем принимать успешные решения невозможно. Менеджерское исследование-это не просто проектирование вариантов поведения или организации, это поиск и оценки, стратегии и цели, построение фактологии, критериальный выбор вариантов, конструирование практической концепции управления и многое другое;

- в-пятых, разнообразие и много вариантность решения любой проблемы. Чем больше менеджер видит возможных вариантов решения реальной проблемы, тем больше его выбор, тем большей свободой он обладает. Свобода-это не только степень формально-организационных, правовых или нравственных ограничений, но это и глубина понимания проблем, структура знаний, позволяющих их видеть в различных аспектах, это способность к многовариантному и альтернативному мышлению;

-в-шестых, проблема качества при оценке образовательных программ. Качества профессионального образования характеризует не просто объем знаний и состав навыков, а готовность к определенным видам деятельности. Последняя определяет возможность дифференцированного, творческого и комбинированного использования навыков в зависимости от конкретных условий, целей и практических задач. Решающую роль играют не знания, как таковые, а их структура, соотношение, комбинация, которые определяют и объемные характеристики, и ограничения.

- в-седьмых, образовательные программы отражают не только состояние и потребности современного развития экономики. При их разработке была сделана попытка предвидеть ближайшее будущее, организовать образование, опираясь на те тенденции экономического развития, которые сегодня латентны, а завтра, возможно, проявят себя в полной мере, выступят на первый план, покажут свою актуальность.

На наш взгляд, при разработке и реализации образовательных программ выше означенного типа проявляются две важных, с точки зрения реальной практики, особенности:

а) в процессе обучения совершенствуются и улучшаются характеристики и способности не только обучаемого, но и обучающего, что в последствие приводит к качественному обновлению системы знаний, росту квалификации работников, и, в конечном итоге, к росту экономического и социального статуса человека;

б) в дополнительном образовании по вопросам рыночной экономики, в том числе и в ликвидации инновационной безграмотности, нуждаются также научные

работники, конструкторы, инженеры и изобретатели. С одной стороны, они профессионалы в своей области и высокообразованные люди, но с другой - заниматься рыночной доводкой продуктов своего труда, как правило, не умеют, а их представления о практической ценности этих продуктов (чаще всего интеллектуальных) в подавляющем большинстве случаев грешат крайностями. Поэтому ученый и разработчик нуждаются в менеджерской поддержке, равно как предприниматель и менеджер - в научно-технологической (инжиниринговой).

Зарубежный опыт подтверждает тот непреложный факт, что в научно-технической сфере эффективное инновационное предпринимательство невозможно без специалистов-менеджеров по коммерциализации технологий и управлению инновационными проектами. Такие специалисты должны иметь подготовку по вопросам трансфера и коммерциализации технологий, основам теории и практики правовой охраны и использования интеллектуальной собственности, прогнозирования и оценки коммерческой значимости новых продуктов и технологий на ранней стадии проекта и продвижения их на рынок. Например, практическое осуществление названных положений в подготовке кадров в настоящее время происходит в рамках Межведомственной программы активизации инновационной деятельности Российской Федерации, путем привлечения к этой работе ряда государственных и негосударственных образовательных учреждений [1, с.216]. Стратегией Программы активизации инновационной деятельности Российской Федерации является поддержка инновационного предпринимательства, включающая многоуровневую подготовку и переподготовку персонала различных категорий в области инновационно-технологического менеджмента и поддержку региональной образовательной сети через повышение квалификации преподавателей, консультантов и тьюторов, осуществляющих подготовку и переподготовку кадров в регионах, а также разработку интерактивных программ и других технических средств для системы электронного и дистанционного обучения. Кроме этого, включает подготовку работников региональных администраций и экономических структур по вопросам поддержки инновационно-технологической деятельности и инновационного предпринимательства. Конечным результатом инновационного обучения является выявление и развитие у обучаемых способности видеть то, что многие не видят, осознавать увиденное через потенциальную возможность создания чего-то нового и искать пути его порождения не новизны ради, а для практической пользы и выгоды. Умение на основе новых знаний создавать новые технологии и востребуемые рынком продукты является главным фактором и стандартом успеха, а значит и мерилom состояния и подготовки кадров.

Таким образом, изучение некоторых путей внедрения инновационного механизма формирования модели современного вуза, позволяют сделать следующие выводы:

1. Для эффективного управления преобразованиями в сфере профессионального образования необходимо партнерство между лицами, ответственными за разработку и реализацию образовательной политики на

национальном и институциональном уровне, между профессорско-преподавательским составом и студентами, сферой труда, учебными заведениями и обществом.

2. Инновационная модель подготовки конкурентоспособных специалистов, как показывает анализ, должна включать компоненты связанные с личностью, государством и обществом, непрерывным образованием, наукой и производством.

Список использованных источников

1. Воропанова, Е. П. Инновационная политика в образовании / Е. П. Воропанова. – Чебоксары: Прима, 2007. – С.418
2. Колоколов, В. А. Инновационные механизмы функционирования предпринимательских структур / В. А. Колоколов. – Новгород: НГУ, 2002. – С. 264
3. Методологические основы для сравнительного анализа качества образовательного процесса в ВУЗах КР. – Бишкек, 2006. - С. 60.
4. <http://bilim.akipress.org/ru/news:1412011/?f=cp>

В содержание

УДК 159.99
ББК 88.3

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

ШАРАФЕЕВА ГУЗЕЛЬ РАМИЛЕВНА

магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт психологии и образования,
г. Казань, Россия, guz7234@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: антиципация, прогностическая компетентность, прогностическая способность, прогнозирование, вероятностное прогнозирование, антиципационная состоятельность.

АННОТАЦИЯ: В данной статье рассматривается анализ исследований феномена «прогностическая компетентность», «антиципация» российскими и зарубежными исследователями в различных подходах: акмеологическом, деятельностном, генетическом, когнитивно – поведенческом, психофизиологическом, ситуационном и клиническом подходе. Проведен анализ исследований процесса прогностической компетентности у младших школьников в современной психологии.

SCIENTIFIC APPROACHES TO UNDERSTANDING ANTICIPAZIONI – PROGNOSTIC COMPETENCE IN MODERN PSYCHOLOGY

SHARAFEEVA GUZEL RAMILEVNA

undergraduate, Kazan (Volga region) Federal University,

KEY WORDS: anticipation, prognostic competence, predictive ability, forecasting, probabilistic forecasting, anticipatory consistency.

ABSTRACT: This article discusses the analysis of studies of the phenomenon of "prognostic competence", "anticipation" by Russian and foreign researchers in various approaches: acmeological, activity, genetic, cognitive – behavioral, psychophysiological, situational and clinical approach. The analysis of researches of process of prognostic competence at younger schoolboys in modern psychology is carried out.

Феномен прогностическая способность, прогностическая компетентность является объектом исследования многих ученых на протяжении длительного периода. Проблема антиципации и прогнозирования на настоящее время является относительно малоисследованной.

Одним из часто встречающихся определений, раскрывающий процесс предугадывания, процесс предвосхищения ввел в психологию немецкий ученый Вильгельм Вундт. Антиципацию В. Вундт раскрывает, как дееспособность личности вообразить себе вероятное разрешение операции до его реализации [12].

Российский психиатр В. Д. Менделевич, при раскрытии феномена «антиципация» (прогностическая компетентность) придерживается такого мнения, как умение человека предвосхищать процесс действий, способность предугадать процесс будущих обстоятельств и индивидуальное реагирование на них, а также управлять с пространственно-временным предвидением [17].

Термин «антиципация» А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский определяли, как умение индивида предвосхищать ход действий, а также личных поступков и деяний окружающих, выстраивать действие исходя из адекватного вероятностного предугадывания. Определение, данное психологами, практически совпадает с пониманием антиципации Б. Ф. Ломовым. Он раскрывал данный феномен как вероятность индивида действовать и принимать решения с конкретным пространственно - временным упреждением в отношении прогнозируемых, предстоящих событий [16].

С целью более глубокого изучения способностей личности к предугадыванию будущего Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков выделили регулятивную, когнитивную, коммуникативную функцию антиципации и дали представление «системно - уровневой концепции» данного процесса [16].

Ж. Нюттен интерпретируя коммуникативную функцию прогностической компетентности, установил ее взаимосвязь с ожиданием – «оцениванием своей деятельности», отражающее как успешно индивид находит разрешение коммуникативных и некоммуникативных проблем, а так же от его индивидуальных особенностей [19].

Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков рассматривая структуру антиципационно – прогностического процесса, выделили пять важных уровней, осуществляющих прием и переработку полученной информации – речемыслительный, сенсомоторный,

субсенсорный, перцептивный и уровень представлений. Исследователи указывают на то, что все данные уровни прогностической компетентности тесно взаимосвязаны друг с другом, однако каждый из уровней формируется с раннего возраста, которое проявляется на разных возрастных этапах [16].

В работах Н. А. Бернштейна, П. К. Анохина, а также в трудах таких исследователей, как Т. Ф. Базылевич, Д. А. Ширяева, В. М. Русалова, рассмотрен психофизиологический подход к изучению процесса антиципации. Данные ученые изучали природные условия и нейрофизиологические механизмы прогностической компетентности [2, 9, 10, 21, 26].

Зарубежные авторы Дж. Брунер, У. Найссер, Д. Миллер, Ю. Галантер, К. Прибрам рассматривали прогностическую компетентность в когнитивно-поведенческом подходе. Данные исследователи рассматривали феномен «антиципация», «прогностическая компетентность» как предположение, предвидение, вероятного ожидания, схемы. Также в данном направлении работали и отечественные ученые такие как Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков, А. Г. Асмолов [5, 18].

Е. А. Сергиенко, Л. А. Регуш раскрыли антиципацию в генетическом подходе как всестороннюю систему психической организации личности, содержащая акцентуацию и предугадывание действий при интеракции со средой [20, 22].

В трудах отечественных исследователей А. Г. Асмолова, А. В. Брушлинского, Б. Ф. Ломова, Е. Н. Суркова, Л. А. Регуша в рамках деятельностного подхода прогнозирование выступает как отдельное действие, включающее процессы антиципации в рамки любой деятельности [5, 11, 16, 20].

Немалое количество разносторонних исследований в рамках клинического подхода к вопросу изучения антиципации, прогностической компетентности раскрыты в работах В. М. Менделевича, И. М. Фейгенберга, Т. В. Скиданенко, О. В. Демакиной, А. И. Ахметзяновой [6, 14, 17, 23, 25].

В психологической науке антиципационные процессы рассматривают и в рамках акмеологического подхода, объединенных с индивидуальным развитием, самопроектированием и жизненным планированием. В своих исследованиях ученые не раскрывали именно феномен прогностическая компетентность, их идея была рассмотреть закономерности психического развития индивида частично соприкоснувшись с данной проблемой.

Теория жизненной стратегии, автором которой является К. А. Абульханова-Славская, представляет прогностическую компетентность одним из важных составляющих смыслообразования, обязательств (предугадывание результатов личных действий), организации времени жизни (опережающее и своевременное планирование) [1].

С 2004 года по сегодняшний день тщательное исследование в данном направлении проводят студенты, магистранты, преподаватели кафедры дефектологии и клинической психологии Казанского федерального университета. Они рассматривают основные направления исследования феномена «прогностическая компетентность», изучают способность к прогнозированию как у норматипичных,

так и у младших школьников с дефицитарным видом дизонтогенеза, а также преподавателями данной кафедры разработана методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», которая позволяет исследовать такие сферы отношений, как: отношение к учению, виртуальное общение, общение со взрослыми и со сверстниками, отношение к болезни, отношения в семье. Выделена регулятивная, когнитивная и коммуникативная функция в структуре прогностической компетентности. Данная методика раскрывает пример протекания процесса антиципации у респондентов младшего школьного возраста как одного из ранних признаков возникновения отклоняющегося поведения как у детей с ограниченными возможностями здоровья (дети с нарушением зрения, с нарушением слуха, с нарушением опорно-двигательного аппарата и с тяжелым нарушением речи), так и у детей с нормативным развитием [8].

В своей исследовательской работе Ахметзянова А. И. и Артемьева Т. В. выявили характерные черты процесса саморегуляции у респондентов с патологией зрения и слуха, отражающийся в снижении степени мотивации, снижении свойств контроля при подведении итогов и в процессе деятельности, а также более замедленного темпа переключения при изменении вида деятельности. [7]

Специфику прогностической деятельности детей с расстройствами аутистического спектра в значимых сферах жизни исследовали Лемех Е. А., Артемьева Т. В., Адалева К. Ю. Они выявили, что младшие школьники с расстройствами аутистического спектра испытывают выраженные трудности социальной адаптации. Одним из важнейших факторов, влияющих на успешность социальной адаптации является состояние их прогностической способности. Неумение планировать действия в учебных ситуациях, нерационально определять пути и средства достижения целей, предвосхищать результаты деятельности, способствует возникновению дезадаптивного поведения у лиц с расстройствами аутистического спектра. В исследовании выявлено, что у младших школьников с расстройством аутистического спектра имеются сложности в общении со взрослыми, со сверстниками во внеучебных ситуациях; нарушено отношение к болезни и семье. Выявлена незрелость всех компонентов когнитивной функции прогнозирования [15].

Артемьева Т. В., Гаранина Я. Г. в своей работе предоставили результаты эмпирического исследования по выявлению способности младших школьников с нарушениями зрения давать прогноз в поступках возможного или конкретного расстройства социальной нормы. По их мнению, младшие школьники с нарушением зрения менее успешно, чем их сверстники без нарушений зрения прогнозируют в наиболее значимых сферах отношений, которые влияют на становление личности младшего школьника: взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, в учебной деятельности [3].

Т. В. Артемьевой, А. Р. Гафуровой рассмотрены особенности прогностической компетентности младших школьников с расстройствами психологического развития. В результате полученных ими данными можно подвести итог о том, что

для их выборки, с расстройствами психологического развития, характерно преобладание ситуативных форм общения, незрелость в коммуникативной сфере, склонность к пессимистическим установкам, обедненность прогноза, недостаточное выделение компонентов ситуации. Это может затруднять их включение в социум, в процесс обучения [13].

Взаимосвязь уровня тревожности и прогностической компетентности детей-сирот младшего школьного возраста рассмотрели Артищева Л. В., Латиева А. И. Они затронули один из открытых вопросов о специфике антиципации детей-сирот, проживающих в условиях родительской депривации. В своей работе они представили результаты исследования взаимосвязи прогностической компетентности и уровня тревожности детей-сирот младшего школьного возраста [4].

В работе Твардовской А. А. представлены результаты эмпирического исследования критериев прогностической компетентности в значимых для респондентов младшего школьного возраста областях жизни. В своей работе исследователь выделила специфические особенности прогностической компетентности школьников с дефицитным дизонтогенезом [24].

Подводя итог теоретическому анализу можно сделать вывод о том, что «антиципация», «прогностическая компетентность» имеют разнообразные трактовки исследователями и единомышленниками различных подходов. Вопрос о прогностической компетентности на сегодняшний день актуален и интересует исследователей отечественной и зарубежной науки, при этом привлекая внимание различных специалистов из всех областей знаний.

Список использованных источников

1. Абульханова – Славская, К. А. Стратегия из жизни / К. А. Абульханова – Славская. – М. : Мысль, 1991. – 229 с.
2. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1975. – 115 с.
3. Артемьева, Т. В. Дефицит прогностической компетентности младших школьников с нарушениями зрения / Т. В. Артемьева, Я. Г. Гаранина // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика. Сборник научных трудов XII Международной научнообразовательной конференции / под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 12-18.
4. Артищева, Л. В. Взаимосвязь уровня тревожности и прогностической компетентности детей – сирот младшего школьного возраста / Л. В. Артищева, А. И. Латиева // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика. Сборник научных трудов XII Международной научнообразовательной конференции / под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 18- 25.
5. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А. Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2013. – 152 с.
6. Ахметзянова, А. И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол.наук: 19.00.13, 19.00.04 / Ахметзянова Анна Ивановна. – Казань, 2001. – 19 с.

7. Ахметзянова, А. И. Особенности прогнозирования и восприятия нормы младшими школьниками с нарушениями в развитии / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, А. А. Твардовская // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. – № 3. – С. 489 – 504.
8. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та. – 2017. – 46 с.
9. Базылевич, Т. Ф. К проблеме задатков прогностических способностей / Т. Ф. Базылевич // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 6. – С. 90 – 99.
10. Берншпгейн, Н. А. Очерки физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Берншпгейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
11. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
12. Вундт, В. Волевые процессы. Психология эмоций. Хрестоматия по общей психологии / В. Вундт // под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 228 с.
13. Гафурова, А. Р. Особенности прогностической компетентности младших школьников с расстройствами психологического развития / А. Р. Гафурова, Т. В. Артемьева // Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве: Материалы II Международной научно – практической конференции / отв. Ред. Т.И. Политаева. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2018. – с. 134 – 139.
14. Демакина, О. В. Особенности формирования клинических проявлений остеохондроза поясничного отдела позвоночника в зависимости от параметров антиципационной деятельности пациента: дис. ...канд. мед. наук :14.00.13, 14.00.18 /Демакина Ольга Валерьевна. – Казань, 2004. – 150 с.
15. Лемех, Е. А. Специфика прогностической деятельности детей с расстройствами аутистического спектра в значимых сферах жизни / Е. А. Лемех, Т. В. Артемьева, К. Ю. Адалева // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика. Сборник научных трудов XII Международной научнообразовательной конференции / под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – с. 293 – 297.
16. Ломов, Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 278 с.
17. Менделевич, В. Д. Неврология и психосоматическая медицина / В. Д. Менделевич, С. Л. Соловьева. – М.: МЕДпресс – информ, 2002. – 608 с.
18. Найссер, У. Г. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Г. Найссер. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
19. Нюттен, Ж. Процесс формирования цели // Хрестоматия по общей психологии. Раздел 2. Субъект деятельности / Под общ. ред. В. В. Петухова. – М.: Учебно – методический коллектор «Психология», 2000. – с. 189 – 191.
20. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
21. Русалов, В. М. Дифференциально – психологический анализ интеллектуального поведения в вероятностной среде / В. М. Русалов, С. Л. Кошман. – М.: Наука, 1980. – 115 с.
22. Сергиенко, Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд / Е. А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 464 с.
23. Скиданенко, Т. В. Пограничные психические расстройства при эпилепсии и их связь с антиципационными особенностями психической деятельности: автореф. дис. ...канд. мед. наук: 19.00.04 / Скиданенко Татьяна Валентиновна. – Казань, 2003. – 20 с.
24. Твардовская, А. А. Особенности прогностической компетентности младших школьников с дефицитарным дизонтогенезом / А. А. Твардовская // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика. Сборник научных трудов XII Международ-

ной научнообразовательной конференции / под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань: Изд – во Казан. ун – та, 2018. – С. 124 – 134.

25. Фейгенберг, И. М. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям / И. М. Фейгенберг, В. А. Иванников. – М.: МГУ, 1978. – 112 с.

26. Ширяев, Д. А. Психофизиологические механизмы вероятностного прогнозирования / Д. А. Ширяев. – Рига, 1986. – 142 с.

В содержание

УДК 159.923(045)

ББК 88.37

СТРЕСС В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

ЯШКОВА АКСАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии

Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия
yashkovaan@mail.ru

ШАВШАЕВА ЛИДИЯ ВАСИЛЬЕВНА

кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры
психологического консультирования и психологии здоровья
Санкт-Петербургского института психологии и социальной работы,
г. Санкт-Петербург, Россия
shavshaeva@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стресс, стрессоустойчивость, юношеский возраст, старшекласники.

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются вопросы понимания стресса и его проявления в юношеском возрасте, описываются результаты эмпирического исследования уровня способности к преодолению стрессу у старшекласников.

STRESS IN ADOLESCENCE

YASHKOVA AKSANA NIKOLAEVNA

Candidate of Psychological Sciences, Dotsent
Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SHAVSHAeva LIDIA VASILEVNA

PhD, senior lecturer in psychological counseling and psychological health
of the St. Petersburg Institute of Psychology and Social Work,
Saint Petersburg, Russia

KEY WORDS: stress, stress resistance, adolescence, high school students.

ABSTRACT: the article deals with the issues of understanding stress and its manifestations in adolescence, describes the results of an empirical study of the level of ability to overcome stress in high school students.

В качестве защитной реакции человеческий организм научился применять множество механизмов, один из которых интересует ученый мир (Б. М. Коган, О. С. Лямкина, Н. В. Тарабкина, Ю. В. Щербатых и др.). К нему относят стресс, который имеет как положительные так и отрицательные характеристики для психического здоровья личности.

Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование; это биологическая реакция на ситуацию, которая требует функционально-психологической перестройки организма, соответствующей механизмам адаптации в изменившихся условиях. Он может оказывать как положительное, мобилизующее, так и отрицательное влияние на внутреннюю и внешнюю деятельность (дистресс) человека, вплоть до её полной дезорганизации [2].

Первостепенную важность приобретает изучение основ стресса, выяснение механизмов его возникновения и развития, а также выработка таких стратегий борьбы с ним, которые приемлемы не только для взрослого человека, но и для ребенка.

Очевидно, что ни ребенка, ни взрослого нельзя надолго сделать здоровым без его собственных усилий, только на основе глубокого понимания сущности здоровья, знания и умения использовать оздоровляющие процедуры, а главное – жить без стресса в системе трудовых, общественных, семейных, межличностных отношениях. В связи с этим есть необходимость, как можно раньше осуществлять профилактические мероприятия для правильного понимания положительных и отрицательных сторон стресса, их адекватного оценивания, самосохранения психофизического здоровья человека, а также возможности преодолевать стрессовые состояния и не допускать организм до их появления.

Рассмотрим уже известные факты про стрессовые состояния. Так, Н. В. Тарабрина, указывает, что в настоящее время выделяют 8 групп факторов риска возникновения стрессового состояния [5]:

1) средовые факторы: тяжесть стрессора, повторная травматизация, характер (отсутствие) социальной поддержки;

2) демографические факторы: пол (более подвержены женщины), возраст (в детстве и в пожилом возрасте риск возрастает), уровень образования (с высшим образованием люди более устойчивы), социально-экономический статус личности и др.;

3) наличие в анамнезе психиатрических и расстройств личности, что ослабляет устойчивость нервной системы;

4) особенности личностного развития: экстра-интровертированность, самооценка, уровень притязаний, наличие тревожности, межличностной чувствительности, социальная включенность, локус контроля;

5) перитравматическая диссоциация (опыт, полученный в результате разных стрессов);

6) когнитивные факторы риска: уровень интеллекта, качество функционирования познавательных процессов;

7) биологические факторы риска: психофизиологические изменения при психотравмирующих стимулах, частота сердечных сокращений, нейроэндокринные изменения, функциональное состояние и компенсаторные возможности центральной нервной системы, свойства центральной нервной системы;

8) генетические факторы риска: наличие посттравматического расстройства у родителей, наличие психопатологий в семейной истории.

Данные факторы могут предопределять стресс у человека и тренировать выносливость. Их учет при воспитании и обучении в детском возрасте, а также в условиях жизнедеятельности взрослого человека способствуют становлению адекватного реагирования и устойчивых механизмов защиты психики.

Надо отметить, что подростки и лица юношеского возраста имеют эмоционально-идеаторный уровень реагирования на травмирующие факторы. При этом могут иметь преобладающую диссоциативную симптоматику (дереализацию, деперсонализацию), самоповреждающее поведение, злоупотребление химическими веществами и периодические вспышки злости и агрессии, уход в себя.

Отмечаются яркие гендерные различия в клинической картине стресса: у девочек отмечается большая длительность заболевания и чаще отмечаются астенические проявления, истероидно-демонстративные реакции, а у мальчиков встречается астено-депрессивный и психопатоподобный вариант стрессового состояния, сопровождающийся психомоторной расторможенностью, агрессивными реакциями, реакциями протеста и группирования.

Нас заинтересовал вопрос о способности учащихся преодолевать стресс, особенно в старшем школьном возрасте. Этот возраст характеризуется ранней юностью и является одним из самых сложных и ответственных в плане становления личности. Старшеклассники чаще других учеников могут попадать в стрессовые ситуации школьной жизни, особенно в ситуации, связанные с подготовкой и сдачей выпускных экзаменов. Они имеют не соответствующие уровню притязаний отметки (важные на выпуске из школы) и далеко не простые отношения с одноклассниками и учителями, школьные перегрузки и нехватка времени на заполнение пробелов в учебном материале, необходимого для профессионального выбора и будущего образования и др. Кроме этого, сохраняется эмоциональная неустойчивость, не завершено профессионально-личностное самоопределение, имеется повышенная тревожность перед ситуацией выбора, преобладают идеализирован-

ные цели жизни, что может являться предпосылкой для возникновения стресса при влиянии мощного негативного фактора предпосылкой для возникновения стресса при влиянии мощного негативного фактора [1], [3].

Старшеклассники во многих сферах имеют незрелость психического развития, поэтому далеко не каждый из них в состоянии осмыслить то обстоятельство, что переживает стресс и что с ним надо делать. Однако есть случаи, когда встречается повседневный школьный стресс, который со временем превращается в настоящую проблему и грозит разрушением психофизического здоровья, ухудшением успеваемости, появлением асоциальных форм поведения [4].

Стресс и его преодоление становится важным вопросом для выпускников школ, гимназий, что необходимо для сохранения психологического здоровья юношей и девушек. На этом этапе у старшеклассников развитие психики приближается к кризису 17 лет, который также необходимо учитывать в процессе борьбы со стрессом [8].

Теоретическое изучение способности преодолевать стресс у учащихся старших классов подтолкнуло на диагностическое исследование. Оно проводилось на базе одной из общеобразовательных школ г. Саранска. В исследовании принимали участие 60 учеников, возраст которых составил 16 лет.

Были подобраны тесты: «Анализ стиля жизни» [7], «Самооценка способности преодолевать стресс» [6]. Раскроем эмпирические результаты.

По тесту «Анализ стиля жизни» полученные данные следующие: большинство (71,7 %) учащихся в возрасте 16 лет обладают слабой, а 11,6 % – очень слабой способностью преодоления стресса. Лишь малая часть (16,7 %) старшеклассников отметили наличие способности противостоять стрессу.

По изучению самооценки способности преодолевать стресс вновь большинство (73,3 %) учащихся обладают плохой и 11,7% – очень плохой способностью преодолевать стресс. Десятая часть (10 %) испытуемых имеют удовлетворительную самооценку способности преодоления стресса. Лишь два (3,3 %) ученика отметили у себя хорошую, а один (1,7 %) – отличную способность преодоления стресса.

С учетом данных первого и второго теста можно сделать вывод, что большинство учащихся обладают слабой и очень слабой (71,7 % и 11,6 %), плохой и очень плохой (73,3 % и 11,7 %) способностью преодоления стресса. Это свидетельствует о тенденции к не готовности в ранней юности к решению трудностей без потери энергии и быстрого её пополнения. На выпускном этапе из старшей школы юноши и девушки не смогут самостоятельно без ущерба своему психологическому и психическому здоровью решать вопросы получения выбора профессионального образования, преодолевать сложности социальных взаимоотношений, сохранять активную личностную позицию в школьной среде.

В настоящее время предлагается огромное количество разнообразных способов преодоления стрессовых состояний и профилактических программ на развитие стрессоустойчивости в образовательной среде. Главное, не ошибиться при

выборе метода и подобрать именно то средство и тот способ, которые помогут старшеклассникам справиться в кризисной ситуации, позволят осуществить самомобилизацию организма и оптимизируют психофизическое состояние на последующую активную и здоровый образ жизни.

Список использованных источников

1. Дементьева, Е. В. Предэкзаменационный стресс у школьников и студентов: причины, проявления, последствия, пути преодоления / Е. В. Дементьева, А. А. Орлова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии [Электронный ресурс] : сборник научных трудов по материалам V Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии», 12 ноября 2015 г., г. Саранск / под ред. А. Н. Яшковой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – 1 электрон. опт. диск.
2. Коган, Б. М. Стресс и адаптация / Б. М. Коган. – М.: Знание, 1980. – 100 с.
3. Лямкина, О. С. Стресс в школьной жизни / О. С. Лямкина, Т. В. Ветер // Образование в современной школе. – 2003. – № 3. – С. 60-64.
4. Родионов, В. Антистресс / В. Родионов, К. Ступницкая, М. Ступницкая // Школьный психолог. – 2005. – № 20. – С. 6-8.
5. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.
6. Тарасов, Е. А. Прикажите себе как выжить: тесты, советы психологов, смехотерапия, приёмы саморегуляции / Е. А. Тарасов, Н. И. Королева. – М. : Звонница, 1996. – 228 с.
7. Щербатых, Ю. В. Психология стресса / Ю. В. Щербатых. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 304 с.
8. Яшкова, А. Н. Кризисы возрастного развития и психологическое здоровье в детском возрасте / А. Н. Яшкова // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2012. – Т. 18. – С. 95-100.

В содержание

Секция 2. Психолого-педагогические проблемы современного образования

УДК 371.72:159.9(045)

ББК 74.200.58

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ И РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КЫРГЫЗСТАНЕ

АБДУЛАХАМИДОВА БАРНО НУРМАХАМЕДОВНА

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального образования и психологии,
Ошский гуманитарно-педагогический институт имени А. Мырсабекова,
г. Ош, Киргизия, barno74@inbox.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: валеология, валеологическое воспитание, младший школьный возраст, учитель, валеологическое мышление, мотив.

АННОТАЦИЯ: Данная статья посвящается к валеологической проблематике. В статье дается анализ состояния и развитие теории валеологического воспитания в Кыргызстане.

ANALYSIS OF THE STATE AND DEVELOPMENT OF THE THEORY OF VALEOLOGICAL EDUCATION IN KYRGYZSTAN

ABDULAHAMIDOVA BARNO NURMAHAMEDOVNA

candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the department of music education and psychology,
Osh humanitarian and pedagogical institute, Osh ,Kyrgyzstan

KEY WORDS: valeology, valeological education, junior school age, teacher, valeological thinking, motive.

ABSTRACT: This article is devoted to valeological problems. The article gives an analysis of the state and development of the theory of valeological education in Kyrgyzstan.

Здоровье – величайшая социальная ценность. Хорошее здоровье – основное условие для выполнения человеком его биологических, социальных функций, фундамент самореализации личности. Здоровье человека отнесено к приоритетным направлениям государственной политики Кыргызской Республики. Актуальность этой проблемы подтверждают данные здравоохранения Кыргызской Республики, которые указывают, что в настоящее время состояние здоровья подрастающего поколения остается тревожным, ухудшаются демографические показатели, повышаются показатели смертности, снижается рождаемость и естественный прирост населения. В Кыргызской Республике по данным более миллиона детей

страдают той или иной патологией и состоят на диспансерном учете. Бесспорно, что основа здорового образа жизни, выработка потребности в соблюдении его норм и правил необходимо начинать со школьного возраста, поскольку фундамент здоровья человека закладывается в детском возрасте, в период воспитания и обучения в школе. Именно в школьном возрасте формируются такие качества личности, как коммуникабельность, нравственность, духовность, честность, чистоплотность и опрятность. Поэтому школа, на наш взгляд, играет большую роль в формировании валеологической грамотности подрастающего поколения. В настоящее время валеологическая проблематика находится в центре внимания психологов и педагогов всего мира. Вопросу формирования и закрепления в сознании и поведении умения и навыков ведения здорового образа жизни посвящены труды ученых, занимающихся проблемами педагогической валеологии: Г. С. Акиева, Л. Г. Апанасенко, И. Ю. Глинянова, Г. К. Зайцев, Э. М. Казин, Н. А. Макарова, Е. М. Минина, В. А. Панин, В. П. Петленко, Е. А. Стальков, Л. Г. Татарникова, П. П. Тиссен, и др. Среди отечественных педагогов, которые занимаются проблемами близкими к нашей теме исследования можно выделить работы следующих ученых: А. С. Адылханов, А. В. Ахаев, З. Г. Брусенко, А. Р. Ерментаева, К. Х. Закирьянов, А. С. Иманалиев, Н. Г. Приходько, Х. К. Сатпаева, С. Т. Сейдуманов, Ж. З. Торлыбаева, Л. З. Тель и др. [3, 4, 5].

Из анализа цели и задач современного воспитания и учета специфических особенностей воспитания здорового образа жизни младших школьников вытекает, что без творческого использования современных парадигм демократической педагогики, невозможно успешное осуществление валеологического воспитания младших школьников, тем более, что эти парадигмы рекламируются среди учителей-практиков, но они еще широко не разъяснены, и тем более не адаптированы к условиям школ нашей республики. На современном этапе формирования воспитания личности определен отказ от авторитарной педагогики, которая отражала интересы административно-командного общества, внедрение двойных стандартов в формировании личности, и гармонично развитых личностей, объявила себя наследницей всех прогрессивных педагогических идей, а на самом деле в развитии личности ограничивала ее свободу, самостоятельность и инициативность, игнорировала личностные интересы, используя императивные формы и методы воспитания, заставляла детей принимать воинствующие, классовые интересы господствующей верхушки за свои, насаждала конформистский дух в воспитании личности [2, 4, 9].

Современная теория валеологического воспитания и образования акцентирует внимание на то, что: 1) у школьников младших классов отсутствует понимание значимости предмета валеологии, а полученные теоретические знания не отождествляются с самим собой или со своими близкими; 2) педагоги, ведущие валеологическое воспитание и обучение, имеют низкий уровень владения здоровьесберегающими технологиями обучения. Часто уроки носят традиционный ха-

ракти и ограничиваются теоретической информацией; 3) в общеобразовательных учреждениях не предусмотрен приоритет здоровья, отсюда слабый контроль над содержанием и организацией урока «валеологии» (Г. К. Зайцев, Е. М. Минина, Л. Г. Татарникова, А. С. Иманалиев, Ж. З. Торлыбаева) [1, 6, 8].

В своих трудах Ж. З. Торлыбаева показала эффективность совместной работы школы, семьи и общественности по формированию здорового образа жизни школьников. Предложенные ею формы и методы совместной деятельности педагогов и родителей позволяют поднять уровень валеологической компетентности не только учителей, но и родителей, а следовательно, и их детей [12, 15].

В работах С. А. Актаевой, А. О. Мамбеталиева описаны психолого-педагогические условия организации воспитания здорового образа жизни у школьников в процессе внеклассной деятельности. Авторы предлагают целостную систему поэтапного воспитания здорового образа жизни, которая предполагает учет возрастных особенностей развития школьников, влияние региональных, этнических, демографических и природных особенностей южного региона Казахстана. В результате у школьников формируется устойчивая потребность в соблюдении правил здорового образа жизни, что ведет к позитивному преобразованию собственного здоровья [2, 4, 15].

В рамках валеологизации дошкольных учреждений можно выделить один из последних трудов группы авторов: М. И. Нусупбековой, А. Б. Аргынбаевой, Э. Н. Баталовой. Приоритетной идеей, по мнению авторов, является мысль о том, что вести здоровый образ жизни – естественно и необходимо для жизни ребенка в окружающей его среде (семье, детском саду, школе, городе, стране). Этот образ мыслей должен сопровождать личность человека на протяжении всей жизни. К пособию прилагается «Педагогический сундучок» с дидактическими играми и другими дополнительными материалами. Оригинальным приложением к пособию является, «Азбука-тетрадь», посредством которой осуществляется связь педагога с семьей ребенка, а также вовлечение родителей в процесс валеологического воспитания [3, 16].

Несмотря на достигнутые успехи в области валеологического образования и воспитания сегодня можно констатировать, процесс освоения принципов ведения здорового образа жизни школьниками, формирования у них валеологической грамотности осуществляется недостаточно. На наш взгляд в учебных программах общеобразовательных школ, высших и средних специальных учебных заведений не уделяется должного внимания валеологическому содержанию учебного процесса. Система образования остро нуждается в учебниках по валеологии, образовательных программах по валеологии, специалистах педагогах-валеологах [2, 9].

Наиболее благоприятным возрастом для эффективного и успешного формирования валеологической грамотности мы считаем младший школьный возраст, так как именно в этом возрасте происходит наиболее первичное формирование мировоззрения, определяющие его дальнейшее развитие. Целенаправленная педа-

гогическая деятельность по формированию валеологической грамотности личности подрастающего поколения, представляет собой одно из ведущих направлений общественной жизни. Подобно любому общественному явлению, педагогическая деятельность в этом русле обладает характерными для нее чертами и особенностями. Как специфичная область деятельности она возникает на основе широкого развития философских и медицинских наук, определяющих потребность общества в формировании гармонично развитой личности. На современном этапе педагогическая валеология успешно развивается и с уверенностью можно выделить ее основные отрасли: дошкольная валеология, валеология общеобразовательной школы и ДООУ. Таким образом, следует отметить, что проблема валеологического образования и воспитания давно вышла за пределы одного конкретного государства и приобрела всемирные масштабы. Одним из эффективных путей сохранения и укрепления здоровья детей мы видим через педагогические воздействия, путем формирования здорового образа жизни.

Анализ состояния теории валеологического образования позволяет сделать вывод о том, что еще недостаточно уделяется внимания вопросу повышения валеологической грамотности детей младших классов, посредством использования возможности естественно-гуманитарных дисциплин. Вопрос подготовки специалистов валеологов для общеобразовательных учреждений, особенно начальных классов, требует более пристального внимания [4, 9, 12].

В своем исследовании мы поставили задачу дополнить методический материал по проблемам изучения и разработки валеологических технологий обучения и воспитания младших школьников, формирования валеологической грамотности через предметы, изучаемые в 1-4 классах. Проблема формирования валеологической грамотности нами решалась в тесной связи с идеей материалистической философии разных времен, изучались труды педагогов, психологов, обращались к фундаментальным исследованиям проблемам сознания и самосознания [5, 10].

Образовательные институты Кыргызской Республики начинают обращать особое внимание на состояние валеологического обучения и воспитания в школе. Так, с 2012 учебного года нами разработана и предложена программа «Валеология» для общеобразовательных школ республики с 1-4 классы. В данной программе, предлагается методическое руководство, где содержатся рекомендации для учителей по проведению уроков валеологии в начальной школе. Акцент делается на методику работы личностно-ориентированного взаимодействия с учащимися [2, 10, 11].

Мы считаем, что в валеологическом образовании важное значение имеют естественнонаучные знания, которые знакомят детей с окружающим миром, с предметным окружением, явлениями общественной жизни, трудом взрослых, культурой и историей многонациональной Кыргызской Республики. Таким образом, познание в процессе естественно-гуманитарных дисциплин предстает важным в формировании знаний о ценности здорового образа жизни, в развитии по-

требности к сохранению и преобразованию природных богатств, в совершенствовании нравственно-ценностного аспекта экологического поведения. Содержание валеологического образования тесно связано с валеологическим воспитанием и предполагает переход от восприятия к осмыслению, от осмысления к активной позиции человека по укреплению и совершенствованию индивидуального здоровья. Из сказанного следует, что валеологическое познание предстает важным для человека в освоении собственных действий по совершенствованию себя как духовно, так и физически. Следовательно, категория валеология может быть использована при характеристике образования [5, 12].

Таким образом, педагогическая стратегия формирования здорового образа жизни школьников предусматривает выработку убеждений на основе обретаемых валеологических знаний, благодаря чему создается устойчивая мотивация, развивается валеоготовность, валеограмотность и самоконтролируемая активность в создании собственного здоровья. Формирование валеологической грамотности рассматривается, как часть воспитательной системы школы. Задачи валеологии сводятся к следующему:

- подготовить ребенка к самостоятельной жизни, вырастить его духовно, нравственно и физически здоровым;
- научить ребенка быть здоровым;
- сформировать стремление быть здоровым, вести здоровый образ жизни;
- научить ребенка элементарным навыкам оценки состояния своего здоровья [4, 8, 15, 18].

Анализируя состояния и развитие теории валеологического воспитания в Кыргызстане, мы пришли к выводу, о необходимости целенаправленной работы по формированию валеологического мышления у детей, направленного на укрепление и сохранение своего здоровья, и выработке устойчивой мотивации, потребности в здоровом образе жизни, посредством введения дисциплины «Валеология» в содержательный компонент образования, а также усиления валеологического аспекта содержания имеющихся в учебных планах общеобразовательных учебных дисциплин. Это будет способствовать формированию валеологического мышления и здорового образа жизни у последующих поколений, что является залогом здоровья нации.

Список использованных источников

1. Абдыраимова, Р. А. Кыргызская этнопедагогика и воспитание детей : монография / Р. А. Абдыраимова. – Киев : Довира, 1997. – 187 с.
2. Акиева, Г. С. Педагогические основы развития и совершенствования охраны здоровья школьников в Кыргызстане: дис... д-ра пед. наук, 13.00.01 / Акиева Гульдана Салморбековна. – Алматы, 1997. – 461 с.
3. Вайнер, Э. Н. Валеология : учебник для вузов / Э. Н. Вайнер. – М. : Флинта, 2002. – 416 с.

4. Голубева, Л. М. Нравственное воспитание как фактор предупреждения правонарушений несовершеннолетних / Л. М. Голубева. – Фрунзе : Мектеп, 1982. – 68 с.
5. Дядюченко, Н. Б. О режиме школьника / Респ. дом сан. Просв. Министерство здравоохранения Киргизии / Н. Б. Дядюченко, М. С. Аронов. – Фрунзе : РДСП, 1979. – 19 с.
6. Жукенова, Г. Б. Здоровый образ жизни: проблемы и реальность / Г. Б. Жукенова // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Интеграция науки и практики в условиях мирового образовательного пространства». – Алматы, 2003. – С. 112–114.
7. Зайцев, А. Г. Педагогика счастья. Валеология семьи / А. Г. Зайцев, Г. К. Зайцев. – СПб. : Союз, 2002. – 320 с.
8. Зайцев, Г. К. Уроки Айболита. Растить здоровыми / Г. К. Зайцев. – СПб. : Союз, 2000. – 40с.
9. Имам Ат-Термизий Мудрецы Востока о воспитании: рассказы, притчи, высказывания / Имам Ат-Термизий. – Ташкент : Изд-во лит. и искусства, 1988. – 272 с.
10. Имангалиев, А. С. Педагогическая валеология / А. С. Имангалиев. – Алматы : Ален, 1998. – 262 с.
11. Исаков, Б. Изучение эпоса «Манас» / Б. Исаков. – Фрунзе : Мектеп, 1989. – 76 с.
12. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коломенский. – М. : Педагогика, 1987. – 413 с.
13. Лихачев, Б. Т. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 1999. – 523 с.
14. Мунавваров, А. К. Сила педагогики / А. К. Мунавваров. – Ташкент : Укитувчи, 1994. – 112 с.
15. Немов, Р. С. Психология : учебник для студентов высших педагогических заведений. В 3 книгах. Книга 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640 с.
16. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы : учеб. пособие для студентов педагогических колледжей / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2000. – 250с.
17. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; под ред. Д. Н. Фельдштейна. – М. : Издательство Институт практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 416 с.
18. Ястребова, А. В. Досуг и занятия в группе продленного дня. Начальная школа : практическое пособие / А. В. Ястребова, О. И. Лазаренко. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 80 с.

В содержание

УДК 37.018.206
ББК 74.58

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ

АТЕМОВА КАЛИПА ТУРСЫНОВНА

доктор педагогических наук, профессор

Международного Казахско-Турецкого университета имени К. А. Ясауи,
г. Туркестан, Казахстан, kalipa_atemova@mail.ru

КАБЕКЕЕВА КЫМБАТ КАЛИЕВНА

докторант кафедры педагогики и психологии
Международного Казахско-Турецкого университета имени К. А. Ясауи,
г. Туркестан, Казахстан, dear_kima@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагог-психолог, национальные ценности, семейное воспитание, родители

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются возможности использования национальных ценностей казахского народа в семейном воспитании. Раскрываются пути подготовки будущих педагогов-психологов в высших учебных заведениях к взаимодействию с родителями школьников.

APPLICATION OF NATIONAL VALUES IN WORK WITH PARENTS

ATEMOVA KALIPA TURSNOVNA

PhD of pedagogical sciences, professor
International Kazakh-Turkish University named after K. A. Yasau
Turkestan, Kazakhstan

KABEKYEVA KYMBAT KALIEVNA

doctoral student of pedagogics and psychology department
International Kazakh-Turkish University named after K. A. Yasau
Turkestan, Kazakhstan

KEYWORDS: educational psychologist/psycho-pedagogue, national values, family education, parents.

ABSTRACT: The article discusses the possibility of using the national values of the Kazakh people in family education. The ways of preparation of future educational psychologists in higher educational institutions for interaction with parents of schoolchildren are revealed.

Меняющаяся социально-экономическая ситуация в стране приводит к усложнению процесса воспитания детей, ответственность за него все более возрастает. Несмотря на развитие компьютерных технологий, улучшение социально-экономического состояния, накопление научных знаний, рождение одаренных детей, тем не менее, существуют масса недостатков и проблем в системе внутрисемейных отношений и семейного воспитания. На протяжении последних лет наблюдается устойчивая тенденция к обесцениванию духовно-нравственных ценностей, тогда как повышается интерес к материальным ценностям; понижению патриотизма – молодое поколение стремится за рубеж, большинство граждан больших городов не владеют родным языком в достаточной мере; росту числа неполных семей – женщины рожают для себя, мужчины не несут ответственности за свои поступки, разводятся при первых же трудностях семейного быта; росту от-

чужденности детей от семьи, и наоборот детской беспризорности; жестокость как родителей, так и детей возрастает.

В сегодняшних условиях глобализации и вестернизации невозможно не заметить тенденцию подражания Западу в вопросах воспитания молодого поколения, манере поведения, стиле одежды, питания, что приводит к постепенной утрате своих национальных ценностей, которые накапливались испокон веков нашими предками. Нынешнее поколение стремится к изучению английского языка посредством перенимания западных традиций и ценностей, так как овладеть иностранным языком без вникания в культуру изучаемого этноса невозможно. Знание английского языка дает неопределимые преимущества: возможность путешествия в разные страны, что расширяет кругозор и мировоззрение личности; обучения за рубежом, что в дальнейшем способствует в конкурентоспособности на рынке труда при трудоустройстве, перспективы карьерного роста. При значительных плюсах навязанной массовой культуры, мы видим обратную сторону медали: этические и нравственные понятия и общественно-социальные установки видоизменяются в связи со сменой идеалов, в нашем случае элементы воспитания Европейских стран пришли на замену тюркских, унификация форм семьи и социальные проблемы в семейной сфере, универсализация обычаев и традиции приводит к девальвации многих ценностей, деформации моральных норм и нравственных установок.

Сегодня важнейшими критериями решения социальных проблем становятся нравственность, духовность, эстетичность и общая культура человека, которые должны прививаться с самого рождения в семье. В жестких социально-экономических условиях воспитание должно осуществляться посредством применения национальных ценностей, тем самым сохраняя духовные и нравственные ориентиры нации, реализуя социальный потенциал личности и общества, утверждая самобытность народа. Национальные ценности являются основой семейного воспитания и духовного здоровья общества. Национальные ценности в современных условиях рассматриваются как уникальное явление, ведущее к истокам культуры народа, по существу, к истокам воспитанности. Являясь основой семейного воспитания, национальные ценности вобрали в себя мудрость предшествующих поколений, многогранность культуры, оригинальные традиции и неординарные обычаи. Определяя и формируя национальные ценности, мы возрождаем интерес к своеобразию и самобытности отечественного образования и семейного воспитания.

Проблема воспитания детей и их образования берется во внимание в посланиях президента РК. В послании Президента РК Н. А. Назарбаева народу Казахстана от 10 января 2018 г. «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции» Глава нации, подводя итоги выполненных работ согласно предыдущих посланий, отмечает что процесс обновления национального сознания начат и смысл «Рухани жаңғыру» («Духовное обновление») определяется в дальнейшем развитии нашей культуры и идеологии, где идеалом нашего об-

щества выступает казахстанец, который знает свою историю, язык и культуру [4]. Здесь же Н.А. Назарбаев поднимает вопрос о пересмотре подходов к обучению и росту квалификации педагогов. Мир изменяется, и педагогика и психология должны успевать за этими изменениями. Вечными остаются конфликты между поколениями, но новыми должны быть пути их разрешения. Семья в современных условиях испытывает потребность в психолого-педагогической помощи, а подсказать пути решения проблем семейного воспитания родителям обязаны педагоги-психологи, знающие национальные ценности народа, глубоко понимающие внутреннее, скрытые пружины семейных драм.

Воспитание гражданина, соответствующий требованиям сегодняшнего общества считается одним из сложных процессов, который требует большой ответственности, всесторонности и усердности. В век высокой информационной технологизации, эпоху цифровизации люди начали все больше испытывать недостаток в духовно-нравственных, моральных устоях. Так, в законе РК «Об образовании» регламентируются такие задачи системы образования как формирование и развитие личности именно на основе национальных и общечеловеческих ценностей, формирование прочных основ нравственности, изучение истории, обычаев и традиций казахского народа[1]. Все эти предпосылки говорят о том, что перед сегодняшними педагогами-психологами стоит одна главная и трудоемкая задача применять элементы национальных ценностей при работе с родителями.

Современная семья переживает не лучшие времена. Полная занятость обоих родителей нынешних семей во благо материального обеспечения детей, приводит к тому, что родители физически не способны уделить время на духовное формирование и развитие детей. Духовное общение родителей с детьми, их совместные занятия, к сожалению, для большинства семей сводятся к нулю. Общение родителей с детьми зачастую происходит только по контролю над успеваемостью ребенка в школе, а сам контроль – выяснению того, какие оценки получены. В то время как школа не в силах ни заменить, ни компенсировать полностью роль родителя в воспитании ребенка. С социальным прогрессом общества, накоплением научных знаний, практического опыта, который нужно передавать последующим поколениям, процесс воспитания детей все более усложняется, ответственность за него возрастает. Педагогическая культура многих родителей оставляет желать лучшего. Отсюда и вытекают задачи школы по налаживанию культуры взаимодействия с родителями в целях гармоничного воспитания и развития личности ребенка, по организации совместной работы школьного коллектива и родителей по решению выявленных проблем и преодолению трудностей в воспитании, а именно в национальном воспитании и, наконец, по оказанию помощи родителям в семейном воспитании с позиции школьного педагога-психолога.

Студенты, обучающиеся по специальности «5В010300 – Педагогика и психология» по окончанию бакалавриата приступают к работе в школах в качестве школьного психолога. Согласно единому квалификационному справочнику долж-

ностей, руководителей, специалистов и служащих, разделу «Квалификационные характеристики должностей работников образования» должны обладать рядом профессиональных и личных качеств. В их должностные обязанности входят оказание консультативной помощи как обучающимся, так и их родителям в решении конкретных проблем. Однако анализ состояния профессиональной подготовки будущих школьных психологов и текущее положение ежегодных рабочих планов школьных психологов показывает, что в высших учебных заведениях будущих специалистов не готовят к осуществлению превентивных мероприятий с родителями по профилактике нравственного разложения и упадка моральных устоев в современном обществе; вопросам народной педагогики, национального воспитания и использования национальных ценностей практически не выделяются часы. Эти проблемы актуальны в современном этапе интенсивного развития общества. Поэтому необходимо учить студентов к взаимодействию с родителями посредством использования национальных ценностей в воспитательном процессе, что способствует возрождению и развитию прогрессивных народных традиций. Н. О. Зиновьева (1999) в своей работе «Взаимодействие школьного психолога с родителями в ситуации сотрудничества семьи и школы» подчеркивает, что одним из ведущих направлений деятельности школьного психолога является консультативная работа, которая представляет собой оказание помощи учащимся, их родителям, а также педагогам образовательных учреждений в рамках психологической поддержки [2].

В целях проведения превентивных работ с родителями учащихся школьному психологу следует проводить цикл лекций на темы: «Семейное воспитание посредством национальных ценностей казахского народа», «Обычай и традиции казахского народа», «Приобщение ребенка к национальным ценностям» и т.д. В работе А. Ю. Шадже «Национальные ценности и человек (социально-философский аспект)» под «национальными ценностями» понимаются «... ценности, признанные определенной этнической общностью», а в качестве его составных смысловых элементов называются обряды, обычаи, традиции, образцы поведения. Сами национальные ценности рассматриваются как исторически изменчивый результат ценностного отношения, реализуемого в акте оценки и фиксируемого в виде социальной нормы [3, с. 7]. Например, в статье Т.Стыбаева «Национальные ценности» приводятся плюсы одной из национальных игр казахского народа-игра в асык. Игра в асыки: развивает мышление ребенка, учит быстро общаться с людьми, закаляет тело, улучшает кровообращение и работу органов дыхания, учит детей видеть дистанционно, помогает быстрому росту роста, раскрывает поры на свежем воздухе, расслабляет организм [5]. Сама жизнь доказала преимущества еще одного национального изделия – казахской деревянной колыбели, которая по сей день является необходимой вещью в домашнем обиходе семьи, где имеются младенцы. Быть чистым, спать спокойным сном способствует естественному росту ребенка после появления на свет.

Известный японский медицинский ученый Гау Щияу Иде Илан провел исследование с использованием современных передовых инструментов. По его исследованию, ребенок, прежде чем открыть свои двери в жизнь, начинает колебаться в утробе матери. Однако после появления на свет он не может сразу переключиться к новым условиям и образу жизни. Поэтому необходимо возвращать новорожденного в условия приближенные к внутриутробным, укачивая и убаюкивая колыбелью. Вот доказательство величия казахского народа, который брал во внимание эти процессы жизни и пока ребенок не приспособляется к новой жизни укладывал в колыбель. К сожалению, молодые женщины, живущие в городе, ленятся укладывать ребенка в колыбель, а используют памперсы днем и ночью. Продвинутые врачи США и Европы против применения памперса, организуют акции «Ищите жениха своей невесте!», тем самым призывают отказаться от искусственных пеленок.

Вышеприведенные примеры составляют лишь малую часть преимущества применения национальных ценностей в воспитании детей в семье. Поэтому мы призываем каждый народ, каждую нацию сохранять и передавать свои самобытные традиции и обычаи из поколения в поколение.

Список использованных источников

1. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года №319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 28.12.2017 г.).
2. Зиновьева, Н. О. Взаимодействие школьного психолога с родителями в ситуации сотрудничества семьи и школы : дисс. ... канд. пед. наук / О. Н. Зиновьева. – Спб., 1999. – С. 9–131.
3. Пономарев, А. М. Национальные ценности как предмет социально-философского исследования : дисс... канд. филос. наук: / А. М. Пономарев. – Ижевск, 1999. –181 с..
4. Послание Президента РК Н. А. Назарбаева народу Казахстана от 10 января 2018 г. «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции».
5. Стыбаев, Т. Национальные ценности [Электронный ресурс] / Т. Стыбаев. – 2015. – Режим доступа : <http://kazorta.org/> (дата обращения: 08.10.2018)

В содержание

УДК 159.9(045)

ББК 88.4

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

БЕЛОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия, tabelova79@yandex.ru

ДАНЯЕВА АНАСТАСИЯ НИКОЛАЕВНА

учитель английского языка первой категории МБОУ «Школа № 14»,
г. Саров, Россия, anastasiadanyaeva@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исследовательские способности, научно-исследовательская деятельность студента, профессиональная мотивация.

АННОТАЦИЯ: Статья обогащает научные представления о сущности научно-исследовательской деятельности студентов как механизма формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза. Раскрывает основные виды научно-исследовательской работы студентов, их влияние на формирование профессиональной мотивации будущих специалистов.

**SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES AS A MECHANISM
OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS
OF A PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

BELOVA TAT'YANA ALEKSANDROVNA

candidate of psychological sciences,
senior lecturer of the department of psychology
Mordovian state pedagogical institute, Saransk, Russia

DANYAEVA ANASTASIA NIKOLAEVNA

english teacher of the first category
MBOU «School number 14», Sarov, Russia

KEY WORDS: research abilities, student research activities, professional motivation.

ABSTRACT: The article enriches the scientific understanding of the essence of the research activities of students as a mechanism for the formation of professional motivation of students of a pedagogical university. It reveals the main types of research work of students, their influence on the formation of professional motivation of future specialists.

В настоящее время проблема профессиональной мотивации студентов является одной из самых сложных и актуальных психолого-педагогических проблем в сфере образования. В век информационного бума очень сложно мотивировать студента к обучению, систематической работе, поиску новой информации и эффективно использовать ее в процессе обучения и жизни.

Проблема мотивации к профессиональной деятельности студентов изучалась в работах многих исследователей: Н. А. Бакшаевой, А. А. Бодалева, А. А. Вербицкого, В. К. Вильнюса, В. А. Ильина, В. И. Ковалева, Н. В. Кузьминой, Г. Мкртчяна, Н. Б. Нестеровой, Ю. М. Орлова, В. А. Якунина и др.

Мотивация – процесс внутреннего управления поведением человека, включающий совокупность мотивов, поддерживающих, направляющих и определяющих поведение. Профессиональная мотивация – это основной фактор развития профессионализма и культуры личности в целом [3].

Понятие «профессиональная мотивация» понимается как совокупность внутренних факторов, которые побуждают и стимулируют студента к изучению содержания своей будущей профессии.

Н. В. Мормужева выделила следующие условия, способствующие повышению мотивации у студентов:

- стимулирование на результат, а не на оценку;
- связь студент-преподаватель;
- введение рейтинговой системы оценки;
- мотивация личным примером;
- предоставление максимальной свободы выбора студентам [2].

На наш взгляд, все эти условия реализуются в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности. Она является наиболее эффективной формой подготовки высококвалифицированных специалистов.

Научно-исследовательская деятельность способствует развитию у студентов важнейшего инструмента оперативного освоения действительности – осваивать не суммы готовых знаний, а методы освоения новых знаний в условиях стремительных изменений, происходящих в обществе, способствует расширению научного кругозора, формированию умений и навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности и реализации их в практике своей будущей работы.

Проблема исследовательской деятельности разрабатывалась такими учеными, как П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, Н. Н. Поддъяков, В. С. Ротенберг, А. И. Савенков; Д. Берлайн, А. Деметроу, К. Хатт, Д. Клар, Л. Шаубл и Р. Глейзер, Г. Восс и К. Хеллер и др.). В работах этих авторов отражены сущность, значение, структура, условия и закономерности протекания ориентировочно-исследовательской деятельности человека.

Практический опыт вузов по ведению НИРС отражен в работах С. И. Архангельского, Г. И. Жильцова, В. И. Крутова, Е. А. Непомнящего и др.

Л. В. Чупрова рассматривает научно-исследовательскую работу студентов как «обучение студентов основам исследовательского труда, привитие им определённых навыков; выполнение научных исследований под руководством преподавателей» [5, с. 167].

Согласно Е. М. Тимофеевой и соавторам, научно-исследовательской работа студентов представляет собой «совокупность мероприятий, направленных на освоение студентами в процессе обучения по учебным планам и сверх них методов, приемов и навыков выполнения научно-исследовательских работ, развитие

способностей к научному и техническому творчеству, самостоятельности и инициативы» [4, с. 462].

Научно-исследовательская работа студентов направлена на расширение и углубление знаний студентов в области теоретических основ изучаемых дисциплин, а также формирование определенных умений и навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности, таких как:

- умение самостоятельно выбирать тему исследования;
- умение обосновать актуальность выбранной темы;
- составлять план исследования;
- умение формулировать проблему исследования;
- определять объект и предмет исследования;
- формулировать цели и конкретные задачи исследования;
- выработать гипотезы;
- подбирать методы и методики проведения исследования в соответствии с целью исследования;
- подбирать литературу, критический ее анализ;
- умение описывать процесс исследования;
- умение формулировать выводы и умозаключения по результатам проведенного исследования;
- умение грамотно излагать в устной и письменной форме результаты собственных научных исследований;
- умение внедрять собственные результаты исследования в практику и др.

В настоящее время существующие формы научно-исследовательской работы дают возможность каждому студенту освоить как содержание стандарта, так и различные виды творческой деятельности, способствующие совершенствованию профессиональной подготовки будущего специалиста.

Для формирования профессиональной мотивации студента используются следующие виды НИР: учебная научно-исследовательская работа студентов, предусмотренная учебным процессом (рефераты, доклады, электронные презентации, курсовые работы, выполняемые в течение всего срока обучения в ВУЗе, выпускная квалификационная работа) и научно-исследовательская работа, которая не входит в учебный план (участие в студенческих научных объединениях, в научных и научно-практических конференциях, олимпиадах, курсах переподготовки, в конкурсах студенческих научно-исследовательских работ) [1].

Разрабатывая курсовые работы, рефераты, доклады, студент учится эффективно работать с научной литературой, как отечественной, так и иностранной, развивает критическое мышление при ее анализе, использует информационные технологии. Выполнение выпускной квалификационной работы развивает творческие и познавательные способности студента, формирует его как специалиста и профессионала.

Для формирования мотивации профессиональной деятельности и умений и навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов на базе факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева был организован и проведен заочный Региональный конкурс студенческих работ «Лучший психолого-педагогический проект». В конкурсе принимали участие бакалавры и магистранты факультетов психолого-педагогических направлений подготовки.

Конкурс был направлен на выявление и распространение передового психолого-педагогического опыта; развитие творческого потенциала и повышение профессиональной компетентности; внедрение и распространение современных инновационных образовательных технологий.

Тематика проектов конкурса включала в себя анализ и варианты решения различных психолого-педагогических проблем современного образования: проблема межнационального толерантного взаимодействия; проблема социальной компетентности дошкольников; проблема оптимизации стрессоустойчивости и снижение агрессивного поведения подростков «группы риска»; проблема развития личностной готовности будущего педагога к инновационной деятельности; проблема развития интерактивных компетенций подростков.

Как показывает практика, такая форма работы является одной из эффективных для развития исследовательских способностей, формирования профессиональной мотивации будущих специалистов. Так студент в процессе разработки проекта самостоятельно изучает новую литературу по выбранной теме, подбирает методы диагностики исследуемого психолого-педагогического явления, разрабатывает коррекционно-развивающую программу, под руководством педагога внедряет свою программу в практику. В результате у студента формируются исследовательские навыки и умения, развивается творческое мышление, критический подход к воспринимаемой информации, и в целом формируется интерес к будущей профессии.

Таким образом, научно-исследовательская работа студентов направлена на глубокое освоение теоретических основ изучаемых дисциплин, развитие исследовательских умений и навыков, а также формирование мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности. Эффективными видами научно-исследовательской работы являются: участие в конкурсах студенческих работ, студенческих научных объединениях, в научных и научно-практических конференциях, олимпиадах, курсах переподготовки.

Список использованных источников

1. Калинина, Н. М. Научно-исследовательская работа студентов: компетентностный подход / Н. М. Калинина // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2012. – № 16. – С. 95–99.

2. Мормужева, Н. В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений / Н. В. Мормужева // Педагогика: традиции и инновации : материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 160–163.

3. Семенова, Т. В. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности / Т. В. Семенова // Высшее образование в России. – 2016. – № – 7. – С. 25–37.

4. Тимофеева, Е. М. Научно-исследовательская работа студентов технических вузов / Е. М. Тимофеева, Н. П. Белик, А. С. Тимофеева // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 12 – 3. – С. 462–463.

5. Чупрова, Л. В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования / Л. В. Чупрова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 5 (2). – С. 167–170.

В содержание

УДК 159.9-057.8:81`27(045)

ББК 88.4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УГРОЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВАРДАНЯН ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии,
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия, julia_vardanyan@mail.ru

ВАРДАНЯН ЛЮДМИЛА ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
и методик обучения,
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия, ljudmila_v@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъект высшего образования, психологическая безопасность, значение, смысл, социокультурные угрозы, деструктивное влияние, противодействие

АННОТАЦИЯ: В статье предложен обзор современных отечественных и зарубежных исследований социокультурных угроз психологической безопасности субъектов высшего образования, доказана их фрагментарность и необходимость целостного рассмотрения в психолого-педагогическом контексте.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONTEXT OF STUDY OF SOCIOCULTURAL THREATS TO PSYCHOLOGICAL SAFETY OF SUBJECTS OF HIGHER EDUCATION

VARDANYAN YULIA VLADIMIROVNA

Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, Saransk, Russia

VARDANYAN LYUDMILA VALERYEVNA

Ph.D. (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, Saransk, Russia

KEY WORDS: subject of higher education, psychological safety, meaning, sense, sociocultural threats, destructive influence, counteraction

ABSTRACT: The article provides the review of modern domestic and foreign studies of sociocultural threats to psychological safety of subjects of higher education. It proves the fragmentation of the mentioned studies and necessity for their holistic consideration in psycho-pedagogical context.

В современных условиях наступательной эскалации социокультурных угроз, распространения терроризма и идеологического экстремизма, а также обострения деструктивного действия киберугроз и иных источников опасности для общества, экономики и государства, наиболее остро проявляются в системе высшего образования следующие основные противоречия:

- между требованиями стратегических документов РФ защитить личность и общество от действия деструктивных опасностей и угроз и отсутствием комплексной системы психосоциокультурного обеспечения безопасности субъектов высшего образования;

- между значимостью усиления психологической безопасности субъектов высшего образования в условиях эскалации социокультурных угроз и отсутствием научной концепции, модели и программы противодействия социокультурным угрозам путем профилактики / нейтрализации их влияния, развития психологической безопасности субъектов высшего образования.

Поиск путей разрешения указанных противоречий определил актуальность обоснования психосоциокультурного подхода к исследованию психологической безопасности субъектов высшего образования в условиях эскалации социокультурных угроз; разработки научной концепции, модели и программы противодействия их деструктивному влиянию путем психопрофилактики / нейтрализации их разрушительного действия с учетом психологической, социальной и виртуальной локализации; развития психологической безопасности субъектов высшего образования на основе анализа и применения мировых (зарубежных и отечественных) и авторских инновационных путей решения проблемы. Для выработки методологической основы конструктивного преодоления выделенных противоречий необходим аналитический обзор источников.

Рядом современных авторов рассмотрена проблема психологической безопасности личности, предложены разные пути ее решения в широкой социальной

практике и в образовательной среде (И. А. Баева и С. В. Тарасов [1], Ю. В. Варданян [3], М. А. Кечина [10], П. А. Кисляков с коллегами [11], Т. В. Савинова с коллегами [14], Э. Э. Сыманюк [16] и др.). Субъект психологической безопасности пользуется образовательными ресурсами, которые, в зависимости от формы своей локализации, находятся в психической, социальной и виртуальной среде. В указанных средах психологическая безопасность может быть действительной или иллюзорной по форме своего выражения, а также реальной или представляемой по форме своего отражения. Сложность сохранения психологической безопасности с учетом сопряжения ее разнообразных форм приводит к тому, что в каждой из этих сред локализации образовательных ресурсов возможно возникновение новых очагов напряженных отношений, вызванных действием социокультурных угроз.

В настоящее время социокультурные угрозы подвергают психологическую безопасность существенной дестабилизации, что отмечается многими исследователями (Х. С. Вильданов с коллегами [6], Н. А. Кора и О. Д. Стародубец [13], Л. З. Гостева и Н. М. Полевая [7], А. В. Мудрик [13], Д. И. Фельдштейн [17], И. С. Шаповалова [19], Е. Trumbull с коллегами [25] и др.). Как подчеркивают Ю. В. Варданян и Е. Н. Руськина, источники, вызывающие деструктивное влияние, постепенно «катализируют нарастание психологической угрозы» [5, с. 80] и начинают представлять реальную опасность, сдерживая жизненную активность личности, ограничивая ее инициативность и самостоятельность, стимулируя безответственность, снижая познавательную и личностную конкурентоспособность и успешность.

В большинстве современных цивилизованных стран субъект образования проживает в полиэтнической, поликонфессиональной и / или поликультурной среде, в которой выработан большой арсенал средств использования психологически безопасных отношений. Однако в исследовании Л. В. Варданян, посвященном изучению «семантики слов, используемых для вербализации концепта «безопасность» в русском и английском языках» [2, с. 112], доказано, что представления представителей разных этносов и культур о безопасности в целом (и о психологической безопасности – в частности) передаются значениями слов, которые включают как общие, так и отличительные особенности. На основе значений слов вырабатывается личностный смысл, который, соответственно, также включает обе разновидности особенностей представлений. Если первая группа особенностей может быть использована для достижения взаимопонимания, то вторая группа свидетельствует о существенных отличиях, становящихся преградой для взаимопонимания, что особенно важно учитывать в полиэтнической и поликультурной среде большинства современных систем образования.

В современном мире действуют сложные разнонаправленные факторы, влияющие на отношения в моноэтнической среде, происходит урбанизация и глобализация жизни, усиливаются миграционные тенденции со стороны добровольных или вынужденных переселенцев, и в результате этих процессов доминирующей

становится полиэтническая поликонфессиональная социокультурная среда. В такой среде быстро рушатся традиции и стереотипы, придаются забвению обычаи добрососедства, проникает настороженность, поэтому на подобном фоне запаздывает возникновение и укрепление позитивного и результативного опыта отношений. В связи с этим на первый план выдвигается необходимость решения проблем психологической безопасности отношений в современной социокультурной среде. Рассмотрим обзор работ, на основе которых можно оценить современное состояние исследования социокультурных угроз психологической безопасности субъектов высшего образования.

S. N. Georgiou с коллегами выявили, что «культурные ценности частично опосредовали отношения между родительскими стилями и хулиганским поведением» (cultural values partially mediated the relationships between parental styles and bullying behavior) [22, p. 27], подчеркивая при этом необходимость учета роли культурных ценностей и родительского контроля в виктимизации ребенка. Эти данные в некоторых своих аспектах оспариваются в работах, в которых среди внешних факторов, наиболее масштабно влияющих на ценные ориентации личности, особое место уделяется образованию. К примеру, в работе D. R. Painter с коллегами анализируются вопросы ценностного обучения. Обнаружено, что в ситуациях рассогласования между значимостью результата и его ценностью, выраженной в ориентации на потерю или выигрыш, возрастает целенаправленность именно тех действий, которые обеспечивают характерную для личности ориентацию. Таким образом, подтверждена связь между результатом обучения и освоенной ценностью, которая при ориентации на потерю подпитывается мотивацией избегания неудачи, а при ориентации на выигрыш – мотивацией достижения [24].

В результате проведенного анализа обнаружен ряд конкретных социокультурных угроз, которые обладают большим деструктивным потенциалом и могут разрушительно влиять на отношения студентов в образовательной среде вуза, однако эти угрозы до настоящего времени в основном рассматриваются фрагментарно в контексте изучения других психолого-педагогических проблем и не стали предметом специальных междисциплинарных исследований. К их числу относятся угрозы вестернизации образа жизни и личных планов, потери этнической и личностной идентичности; деструктивности влияния информационно-коммуникационной и интернет-среды; наркотизации детей и возникновения ранней склонности к аддикциям; рекрутирования в псевдо-политические движения и привлечения к участию в акциях массовых беспорядков; зомбирования и навязывания суицидальной направленности поведения; вовлечения в группы экстремистской, террористической и религиозно-фанатической направленности и др.

Неопределенность во многом обуславливает необходимость учета разных возможных сценариев действия социокультурных угроз на развитие отношений в разных средах. В настоящее время многими аналитиками констатируется наступательная эскалация социокультурных угроз, а также обострение деструктивного

действия киберугроз и иных источников опасности для общества, экономики и государства. В современной России большое влияние на жизнь общества оказывают отношения, выстраиваемые в вузовской социокультурной среде общения. В этой среде взаимодействуют представители разных этносов, конфессий, культур и т. д., поэтому они выступают в качестве достаточно информативного маркера. Более того, приобретенный опыт отношений привносится в дальнейшем в другие сферы жизни: производственную, семейную, досуговую и др., что происходит к его воспроизводству и ретрансляции. Поэтому вузовская социокультурная образовательная среда уязвима в ситуациях действия социокультурных угроз в связи с многоуровневостью и многопрофильностью выстраиваемых в ней отношений, многоканальностью, масштабностью и быстротой их распространения.

В Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации выделено одно из важнейших направлений, нуждающемся в прорыве, гарантирующем противодействие социокультурным угрозам и другим опасным источникам, преодоление которых представляет повышенный общественный, экономический и государственный интерес. Сквозь призму образовательной среды вуза это направление стратегического развития привлекает дополнительное внимание к необходимости исследования подобных угроз и задает ориентир, нацеливающий на выработку научно-обоснованных подходов к противодействию их влиянию и профилактике возможности их возникновения как в обществе в целом, так и в вузовской образовательной среде.

Психологическая безопасность рассматривается как инструмент выражения отношений, а также как среда их генезиса от субъект-объектных и примитивно-деструктивных или манипулятивных и стереотипных форм к субъект-субъектным вариациям. Именно отношения лежат в основе создания психологически комфортных социальных связей, осуществления взаимодействия людей, достижения их взаимопонимания и взаимовлияния. Поэтому возможность проектирования и использования имеющихся и вновь созданных междисциплинарных психологически обоснованных теоретико-методологических положений и практических методов социально-гуманитарных наук, способствующих предупреждению / нейтрализации / преодолению социокультурных угроз (как в целом, так и в вузовской образовательной среде – в частности), регулированию и реализации отношений субъекта психологической безопасности в социокультурной среде общения, продолжает оставаться малоисследованной проблемой. Ее решение в условиях наличия очагов напряженности (конфессиональных, военных, идеологических, геополитических и др.), способствующих эскалации действия социокультурных угроз, особо актуально и обладает продуктивным теоретико-методологическим, технологическим и научно-методическим потенциалом.

Субъект образования в определенных ситуациях, связанных с вовлечением в деятельность по созданию психологической безопасности, становится субъектом психологической безопасности, осваивающим компетентность в этой сфере дея-

тельности. Ранее признаваемая периодичность процедуры повышения квалификации через каждые 5 лет также пересматривается и в настоящее время уменьшена до 3-х лет, а рассмотрение проблемы подготовки кадров к качественному осуществлению профессиональной деятельности с позиций непрерывности актуализирует значимость перманентного повышения профессиональной компетентности на рабочем месте.

В этом контексте представляет интерес исследование А. Carmeli с коллегами, в котором обучающее поведение на рабочем месте изучается в тесной связи с определением роли высококачественных межличностных отношений и психологической безопасности в этом процессе, решая вопрос о том, «как качество трудовых отношений способствует обучающему поведению в организации через то, как они способствуют психологической безопасности» (the quality of work relationships facilitates learning behaviours in organizations through the ways it contributes to psychological safety) [20, с. 81].

Исследование проблем психологической безопасности в значительной степени базируется на наработках в области профессиональной компетентности (Ю. В. Варданын [4], Э. Ф. Зеер [8], И. А. Зимняя [9], В. А. Сластенин [15], А. В. Хуторской [18], J. A. Nielsen [23], и др.). V. V. Vandaveer с коллегами организовали опытную работу, в процессе которой удалось «исследовать и идентифицировать область знаний, навыков, способностей и персональные характеристики (KSAPs, т. е. «компетенции»), важные психологам для коучинга» (investigate and identify the domain of knowledge, skills, abilities, and personal characteristics (KSAPs; i.e., “competencies”) important for coaching by psychologists) [26, p. 118]. Таким образом, на основе практического анализа психологии коучинга ими была создана компетентностная модель, в которой к ключевым факторам успеха психологического тренинга отнесены профессиональные свойства самого психолога-коуча и сила выстраиваемых им отношений. Этими факторами в значительной степени вызван растущий интерес к применению тренинга для развития разнообразных свойств личности студентов – будущих психологов. Так, в исследовании Y. V. Vardanyan с коллегами обоснованы возможности тренинга способствовать реализации и развитию психологической безопасности студентов, т. к. он «интегрирует профессионально-развивающие задания, выполнение которых актуализирует и развивает мотивацию достижения успеха» (integrates professional and developmental tasks, the fulfillment of which develops achievement motivation) [27, p. 2].

Детализируя нарушения психологической безопасности в ситуациях обязательности реализовать профессиональные компетенции на примере отказа некоторых профессионалов оказывать услуги в области психического здоровья представителям ЛГБТ-сообщества, J. Cohen-Filipic и L. Y. Flores подчеркивают «важность определения того, как предотвращать и разрешать конфликты между личными ценностями и профессиональными/программными ожиданиями» (the importance of

determining how to prevent and address conflicts between personal values and professional/program expectations) [21, p. 302].

В целом в процессе обзора выяснено, что разнообразные вопросы социокультурных угроз, влияющих деструктивно на психологическую безопасность субъектов высшего образования, ставились фрагментарно. Это приводило к выработке ситуативных решений, оказывающих слабое противодействие процессу эскалации социокультурных угроз. Для получения целостного представления и выработки научно обоснованных комплексных решений, обладающих действенной противодействующей силой, необходимо специальное исследование социокультурных угроз психологической безопасности субъектов высшего образования.

Список использованных источников

1. Баева, И. А. Показатели психологической безопасности образовательного пространства как фактор принятия управленческих решений / И. А. Баева, С. В. Тарасов // Научное мнение. – 2018. – № 1. – С. 28–37.
2. Варданян, Л. В. Этнокультурные особенности выражения концепта «безопасность» в русском и английском языках / Л. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 111–115.
3. Варданян, Ю. В. Проблемное поле исследования отношений субъекта психологической безопасности в вузовской социокультурной среде общения / Ю. В. Варданян // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : сб. материалов Международн. науч.-практ. конф.; отв. ред. Н. В. Рябова. – Саранск, 2017. – С. 177–184.
4. Варданян, Ю. В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): дисс. ... д-ра пед. наук / Ю. В. Варданян. – М., 1998. – 353 с.
5. Варданян, Ю. В. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования / Ю. В. Варданян, Е. Н. Руськина // Интеграция образования. – 2011. – № 1. – С. 79–82.
6. Вильданов, Х. С. Влияние миграционных процессов на социокультурную и этнодемографическую безопасность России и ее регионов / Х. С. Вильданов, Г. Р. Кубагушева, Л. Г. Хуснутдинова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1. – С. 1746.
7. Гостева Л. З. К вопросу о размытости понятия социальных болезней / Л. З. Гостева, Н. М. Полевая // Здоровье семьи – 21 век. – 2015. – № 5. – С. 102–106.
8. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
9. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 16–31.
10. Кечина, М. А. Формирование антиаддиктивных мотивационно-ценностных ресурсов студентов в процессе развития психологической безопасности / М. А. Кечина // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : сб. материалов Международн. науч.-практ. конф.; отв. ред. Н. В. Рябова. – Саранск, 2017. – С. 213–219.

11. Кисляков, П. А. Влияние стиля руководства на психологическую безопасность сотрудников образовательной организации / П. А. Кисляков, А. В. Романова, Н. В. Белякова, В. А. Морозов // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. – 2018. – Т. 9. – № 4. – С. 138–156.
12. Кора Н. А. Сравнительный анализ представлений студенческой молодежи и наркоманов о наркотизации / Н. А. Кора, О. Д. Стародубец // *Теория и практика общественного развития*. – 2014. – № 2. – С. 111–113.
13. Мудрик, А. В. Социализация в контексте социокультурных расколов / А. В. Мудрик // *Педагогическое образование и наука*. – 2016. – № 4. – С. 9–13.
14. Савинова, Т. В. Взаимосвязь уровня эмпатии и конфликтности студентов-психологов / Т. В. Савинова, Т. Г. Былкина, Е. И. Пустобаева // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. – 2014. – № 12–2. – С. 219–222.
15. Слостенин, В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Слостенин // *Слостенин*. – М. : Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 51–184.
16. Сыманюк, Э. Э. Психологическая безопасность образовательной среды / Э. Э. Сыманюк. – М. : РАГС, 2005. – 225 с.
17. Фельдштейн, Д. И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен / Д. И. Фельдштейн // *Universum: Вестник Герценовского университета*. – 2012. – № 1. – С. 20–29.
18. Хуторской, А. В. Модель компетентностного образования / А. В. Хуторской // *Высшее образование сегодня*. – 2017. – № 12. – С. 9–16.
19. Шаповалова, И. С. Анализ социокультурных угроз среды обитания / И. С. Шаповалова // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. – 2015. – Т. 2. – № 11. – С. 127–134.
20. Carmeli, A., Brueller, D. & Dutton, J. E. (2009) Learning Behaviours in the Workplace: The Role of High-quality Interpersonal Relationships and Psychological Safety. *Systems Research and Behavioral Science*, 26 (1), p. 81. doi: 10.1002/sres.932.
21. Cohen-Filipic J. & Flores L. Y. (2014) Best practices in providing effective supervision to students with values conflicts. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1 (4), pp. 302–309. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/sgd0000073>
22. Georgiou S. N., Ioannou M. & Stavriniades P. (2018) Cultural values as mediators between parenting styles and bullying behavior at school. *Social Psychology of Education*, 21 (1), pp. 27–50. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9413-y>
23. Nielsen J. A. (2015) Assessment of innovation competency: A thematic analysis of upper secondary school teachers talk. *Journal of Educational Research*, 108 (4), pp. 318–330.
24. Painter D. R., Kritikos A. & Raymond J. E. (2014) Value learning modulates goal-directed actions. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67 (6), pp. 1166–1175. DOI: <https://doi.org/10.1080/17470218.2013.848913>
25. Trumbull E. & Rothstein F. C. (2011) The Intersection of Culture and Achievement Motivation. *School Community Journal*, 21 (2). <http://www.questia.com/read/1P3-2546619391/the-intersection-of-culture-and-achievement-motivation>
26. Vandaveer V. V., Lowman R. L., Pearlman K. & Brannick J. P. (2016) A practice analysis of coaching psychology: Toward a foundational competency model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68 (2), pp. 118–142. <http://dx.doi.org/10.1037/cpb0000057>.
27. Vardanyan Y. V., Vardanyan L. V. & Lezhneva E. A. (2014) Influence of Training in Psychological Safety on Development of Motivational Basis of Student's Professional Strategy. *Ciencia e*

В содержание

УДК 37.2

ББК 74.2

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ: ОЦЕНКА И СОПРОВОЖДЕНИЕ

ВИНОГРАДОВА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур института системных проектов Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия, vinogradovaia@mgpu.ru

АННОТАЦИЯ. В статье представляется проблема взаимодействия участников образовательного процесса как необходимого элемента образовательной среды школы. В качестве критериев оценки взаимодействия рассматривается процедура прихода/отправления детей из школы, взаимодействие и коммуникация между педагогами, обучающимися и родителями. Исследование данных параметров проведено с использованием шкалы «Взаимодействие» международного инструмента SACERS. Полученные данные раскрывают содержательные характеристики взаимодействия педагогов и обучающихся, задают критерии развития данного компонента образовательной среды. В статье представлены рекомендации по созданию условий для комфортного взаимодействия между участниками образовательного процесса в современной школе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: взаимодействие, комфортное образовательное пространство, образовательная среда, оценка образовательной среды, шкалы SACERS.

INTERACTION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL: ASSESSMENT AND SUPPORT

VINOGRADOVA IRINA ANATOLIEVNA

Ph. D (psychology), docent, a leading researcher of the Laboratory of Educational Infrastructures of the Institute of System projects
Moscow City University, Moscow, Russia

ABSTRACT. The article presents the problem of interaction of participants of the educational process as an element of the educational environment of the school. As criteria for assessing the interaction is considered the procedure of arrival / departure of children from school, interaction and communication between teachers, students and parents. The study of these parameters was carried out using the scale "Interaction" of the international instrument SACERS. The obtained data reveal the content characteristics of interaction between teachers and students, set the criteria for the development of this

component of the educational environment. The article presents recommendations on creating conditions for comfortable interaction between the participants of the educational process in a modern school.

KEY WORDS: interaction, comfortable educational space, educational environment, assessment of educational environment, SACERS scales.

Вызовы современного образования связаны с формированием у обучающихся универсальных жизненных навыков (soft skills). Соответственно, образовательная среда должна организовываться таким образом, чтобы обеспечивать формирование навыков коммуникации, коллаборации, критического мышления, креативности.

Анализ отечественных и зарубежных источников показывает, что современную образовательную среду необходимо рассматривать как совокупность физического пространства, взаимодействия участников образовательного процесса, цифровой среды и структуры образовательной программы [5]. Упоминание данных параметров образовательной среды мы находим в концепциях В. И. Панова [4], В. В. Рубцова [6], В. Я. Ясвина [7], L. E. Maxwell, E. J. Chmielewski [9] и др.

В нашем исследовании образовательной среды обучающиеся в качестве ее основных компонентов выделили: предметно-пространственный, коммуникативный и самовыражение [1]. Эти компоненты позволяют рассматривать образовательную среду на трех уровнях комфортности: физическое воздействие, социальное взаимодействие и средовое самоподтверждение человека [8].

В качестве критериев оценки взаимодействия в образовательной среды исследователи предлагают рассматривать: партиципативность как совместное принятие решений обучающимися, педагогами, родителями; коллаборативность как сотрудничество между участниками образовательных отношений и безопасность как благоприятный психологический климат [5]. Зачастую благоприятный психологический климат, доброжелательная атмосфера могут компенсировать недостатки других компонентов образовательной среды, например, физического пространства. Данная закономерность была подтверждена нами в исследованиях образовательной среды с использованием шкал SACERS [3].

Методика SACERS предполагает исследование образовательной среды для образовательных организаций, реализующих начальное и основное общее образование и состоит из семи шкал: «Внутреннее пространство и меблировка», «Здоровье и безопасность», «Активная деятельность и времяпровождение», «Взаимодействие», «Учебный процесс», «Развитие персонала», «Специальные нужды». В настоящей статье мы остановимся на результатах, полученных по шкале «Взаимодействие» [2].

Шкала «Взаимодействие» представлена 8 показателями: встреча / уход, взаимодействие «обучающийся-учитель», коммуникация «обучающийся-учитель», присмотр педагогов за обучающимися, дисциплина, взаимодействие сверстников, взаимодействие между педагогами и родителями, коммуникации между педагога-

ми и учителями-предметниками и раскрывает различные аспекты взаимодействия участников образовательного процесса.

Исследование образовательных условий московских школ для обеспечения равного доступа к качественному образованию с применением шкал SACERS проводилось в 2018 году на рандомной выборке (58 структурных подразделений образовательных организаций города Москвы).

При обработке полученных данных вычислялась описательная статистика исследуемых групп: средние, дисперсии, стандартные отклонения, медиана.

Данные, полученные в ходе исследования, показали, что по шкале «Взаимодействие» имеются самые высокие значения – 5,95 баллов по сравнению с другими шкалами (таблица 1). Эти значения соответствуют «хорошему» уровню. Высокие баллы свидетельствуют о хорошем потенциале московских школ в плане взаимодействия между обучающимися и педагогами, педагогами и обучающимися, педагогами и родителями.

Таблица 1

Значения качества компонентов образовательной среды московских школ

Шкалы	<X>min	<X>max	<X>	Б(X)
Пространство и меблировка	4,64	4,93	4,78	1,90
Здоровье и безопасность	5,08	5,42	5,25	1,88
Активная деятельность и времяпровождение	4,65	5,00	4,83	1,89
Взаимодействие	5,81	6,09	5,95	1,51
Учебный процесс	5,34	5,72	5,53	1,68
Развитие персонала	5,63	6,08	5,85	1,48
Специальные нужды	4,30	4,85	4,5	1,89

Наибольшие значения выявлены в показателях: «Дисциплина», «Взаимодействие сверстников», «Взаимодействие между педагогами и родителями» (6,47; 6,41; 6,31 баллов соответственно) (таблица 2).

Таблица 2

Средние значения показателей образовательной среды и величина стандартного отклонения Б(X) по шкале «Взаимодействие»

№	Показатели	<X>	Б(X)
1	Встреча/уход	5,13	1,82
2	Взаимодействие "обучающийся - учитель"	5,90	1,62
3	Коммуникация "обучающийся - учитель"	5,47	1,56
4	Присмотр педагогов за обучающимися	5,91	1,69
5	Дисциплина	6,47	1,27
6	Взаимодействие сверстников	6,41	0,99
7	Взаимодействие между педагогами и родителями	6,31	1,23

8	Коммуникация между педагогами и учителями – предметниками	5,91	1,30
---	---	------	------

Наименьшие значения по сравнению с другими показателями шкалы выявлены в показателе «Встреча / уход» (5,13 баллов). Как правило, ограничением, не позволяющим достичь более высокого уровня для данного показателя, является не отлаженная процедура сопровождения обучающихся первого класса, а также взаимодействие педагогов и родителей во время прихода/ухода детей.

Величина среднеквадратического отклонения $\sigma(X)$ по показателям шкалы «Взаимодействие» находится в пределах от 0,99 до 1,82. Это означает наличие достаточно однородных образовательных условий в исследованной выборке в вопросах присмотра педагогов за обучающимися, взаимодействия сверстников, обучающихся и педагогов. Обучающиеся демонстрируют хорошие социальные навыки, позитивное социальное поведение, педагоги поддерживают позитивное взаимодействие между обучающимися.

При наличии достаточно благоприятной ситуации и однородности образовательных условий московских школ в плане равного доступа к качественному образованию по шкале «Взаимодействие» в исследованной выборке возможно предложить ряд стратегий развития образовательных организаций в данном направлении.

Создание дружественного, психологически комфортного образовательного пространства, стимулирующего контакты между учащимися, учащимися и педагогами, педагогами и родителями за счет оформления:

- входной зоны и холла первого этажа. Здесь важно обозначить специфику места нахождения, чтобы было ясно, куда ты попал, создать яркое впечатление. Пространство входной группы и первого этажа должно подчеркивать специфику среды образовательной организации, создавать образ «уникального и неповторимого сообщества, у которого есть своя цель, своя философия, свои правила». Для стимулирования и поддержания контактов между учащимися, учащимися и педагогами, педагогами и родителями пространство холла первого этажа (слева от входа) оформляется диванами, мягкими модулями в корпоративных цветах образовательной организации;

- навигации в пространстве, позволяющих хорошо ориентироваться в школьном пространстве и не испытывать дискомфорт, связанный с поиском необходимого помещения;

- организации рекреационных пространств школы, где можно организовать места для коммуникации, взаимодействия, расслабления и уединения. Рекреации можно делать тематическими: литературная гостиная, шахматный дворик, английский клуб, экспериментариум. В рекреациях школы можно оборудовать: стенку для скалолазания, мягкие маты, интерактивный пол, турник для подтягивания, складные тренажеры, выделить уголки для занятий с крупным

LEGO, поставить столы для крупных настольных игр типа настольного хоккея, футбола и т. д.

– организации пространства столовой. Столовая привлекает обучающихся своей многофункциональностью. Здесь можно покушать, пообщаться и позаниматься, при этом столовая является пространством для неформального общения с педагогами. Практика современных школ показывает возможность организации в пространстве школьной столовой зоны кафе, зон уединения и общения в составе небольшой группы;

– создание библиотечного и музейного пространства с целью организации свободной коммуникации, клубной деятельности, дискуссий и т. п.;

– оборудования коворкинг-центра для обучающихся (с оборудованными местами, открытой библиотекой, настольными играми, доступом в интернет и многофункциональными устройствами и т. д.);

– оборудования коворкинг-центра для педагогов;

– планирования и проведения совместных мероприятий для обучающихся, педагогов, родителей (спортивный праздник «Мама, папа, я – дружная спортивная семья», «Клуб активных родителей», благотворительные акции, тематические встречи и т. п.).

Таким образом, взаимодействие участников образовательного процесса необходимо рассматривать в качестве необходимого компонента образовательной среды, который раскрывается в показателях: встреча/уход, взаимодействие «обучающийся–учитель», коммуникация «обучающийся–учитель», присмотр педагогов за обучающимися, дисциплина, взаимодействие сверстников, взаимодействие между педагогами и родителями, коммуникации между педагогами и учителями-предметниками. Продуманная организация предметно-пространственной среды школы и учебного процесса стимулируют и поддерживают взаимодействие между педагогами, обучающимися и родителями.

Список использованных источников

1. Виноградова, И. А. Образ школы в представлениях учащихся / И. А. Виноградова // Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение : сборник научных статей / под ред. И.А. Баевой. – М.: МГППУ. – 2013. – С. 17–20.

2. Иванова, Е. В. SACERS как инструмент оценки образовательной среды школы / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова // Современное образование в мегаполисе: векторы развития. – М. : Экон-Информ. – 2018. – С. 43–53.

3. Ivanova, E. V. Scales SACERS: Results of the Study of the Educational Environment of Moscow Schools / E. V. Ivanova, I. A. Vinogradova // European Journal of Contemporary Education. – 2018. – 7(3). – P. 498–510.

4. Панов, В. И. Понятие "образовательная среда": от Л. С. Выготского к психодидактике / В. И. Панов // Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов : Материалы всероссийской научно-практической конференции. – 2016. – С. 87–102.

5. Современная образовательная среда в школах России и за рубежом: Концепция исследования. – 2018. – 28с.

6. Технология оценки образовательной среды школы / под редакцией В.В. Рубцова, И. М. Улановской. – Обнинск. – 2010. – 256 с.

7. Ясвин, В.А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам / В.А. Ясвин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 18. – № 1. – С. 80–90.

8. Neft, H. Ecological Psychology in Context / H. Neft. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. – 2001.

9. Maxwell, L. E. Environmental personalization and elementary school children's self-esteem / L. E. Maxwell, E. J. Chmielewski // Journal of Environmental Psychology. – 2008. – 28. – P. 143–153. – doi.org/10.1016/j.jenvp.2007.10.009.

В содержание

УДК 159.923.2

ББК 88.6

РОЛЬ КУРАТОРА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТА

ВОСТОКОВА ЮЛИЯ ИГОРЕВНА

преподаватель кафедры общей и практической психологии
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета
им. Н. И. Лобачевского, г. Арзамас, Россия, vostokova_julia@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самосознание; куратор; стадии развития; развивающая профессиональная образовательная среда.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается деятельность куратора академической группы очной и заочной форм обучения как необходимое условие развития профессионального самосознания студента в период освоения профессии в контексте развивающей профессиональной образовательной среды.

ROLE OF THE CURATOR IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF THE STUDENT

VOSTOKOVA YULIA IGOREVNA

Teacher, department of general and practical psychology
Arzamas branch of the Nizhny Novgorod State University, Arzamas, Russia

KEYWORDS: professional self-consciousness; curator; developmental stages; developing professional educational environment.

ABSTRACT: The article considers the activities of the curator of the academic group of full-time and part-time forms of education as a prerequisite for the development of a student's professional identity during the period of mastering a profession in the context of a developing professional educational environment.

Современные экономические преобразования российского общества актуализируют проблему непрерывного профессионального образования, которое, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», должно быть доступно для всех возрастов представителям любых профессий [4]. В данных условиях успешному освоению подавляющего большинства образовательных программ будет способствовать ориентация на профессионально-личностные ресурсы саморазвития студента, которые детерминированы особенностями его профессионального самосознания.

Профессиональное самосознание понимается нами как психологический феномен, который характеризует самосознание субъекта, функционирующее через содержательное наполнение когнитивной, аффективной и референтно-рефлексивной подструктур образа «Я-профессионал».

В период профессиональной подготовки и переподготовки элементы образа «Я-профессионал» когнитивного компонента профессионального самосознания субъекта развиваются в процессе формирования и изменения знаний о себе как профессионале, расширения представлений о профессиональном эталоне и соответствии ему. Элементы образа «Я-профессионал» аффективного компонента профессионального самосознания дифференцируются вследствие образования определенного самоотношения к данному соответствию, а также отношения к профессиональной деятельности и ее субъектам. Элементы образа «Я-профессионал» референтно-рефлексивного компонента развиваются в процессе осознания и переосмысления отраженных оценок референтного и нереферентного окружения в период профессионального обучения.

Функционирование данных процессов сопровождается действием профессиональной самооценки, которая определяет необходимость и направления коррекции профессионального саморазвития. Поэтому особенности профессионального самосознания, сформированность механизмов его развития во многом определяют процесс и результат профессионального обучения.

Условием развития профессионального самосознания в период профессиональной подготовки выступает профессиональная образовательная среда вуза: специально организованное пространство профессионально-образовательной деятельности и взаимодействий, которые актуализируют психолого-педагогические факторы, закономерности и механизмы, содействующие профессионально-личностному развитию и саморазвитию субъекта.

Характер организации взаимодействия в учебно-воспитательном пространстве вуза является объективно-субъективным фактором развития профессионального самосознания.

Одним из субъектов профессиональной образовательной среды вуза выступает куратор. В современной высшей школе деятельность куратора академической группы не ограничивается только воспитательными функциями: на практике он сопровождает процесс обучения каждого конкретного студента от момента поступления до выдачи диплома.

В исследованиях Т. Т. Щелиной и С. П. Акутиной выделяется современная модель кураторства – «академический куратор-инноватор», который реализует такие направления деятельности, как коммуникативное, активно-поисковое, аналитико-рефлексивное, имитационное, деятельностно-практическое, профессионально-смысловое саморазвитие [1]. Эффективное осуществление данных направлений в развивающей образовательной профессиональной среде вуза будет способствовать позитивному изменению элементов образа «Я-профессионал», опосредованному личностным ростом обучающихся.

Когнитивный компонент профессионального самосознания, содержательно представленный темпоральными элементами образа «Я-профессионал», развивается при помощи актуализации куратором у студента самоанализа целей и результатов деятельности, способствуя появлению нового знания о себе в профессиональном контексте. В данном случае наиболее важным направлением деятельности куратора является оказание помощи студенту в развитии способности добывать знания о себе в профессиональном контексте и совершенствовать «инструменты» самопознания.

В психолого-педагогических исследованиях отмечается значимость работы куратора со студентами на всех этапах профессионального обучения с целью оптимизации их самоотношения [2], особенно в период профессионально-личностных кризисов [3]. Таким образом, элементы образа «Я-профессионал» аффективного компонента профессионального самосознания обучающихся (самоотношения к себе как профессионалу, к субъектам профессионального взаимодействия, к профессиональной деятельности) дифференцируются в процессе организованного куратором взаимодействия со студентами и последующей обратной связи.

В контексте развивающей профессиональной образовательной среды кураторство рассматривается так же «как особая форма действия межличностного механизма профессиональной социализации в системе высшего образования» [6, с. 537]. В этом случае куратор выступает значимым «другим», актуализирующим элементы образа «Я – в глазах других» референтно-рефлексивного компонента профессионального самосознания студента. Важным направлением деятельности куратора является изучение характера восприятия студентом внешней оценки от его референтного/нереферентного окружения, степени зависимости от нее.

Профессиональное развитие осуществляется в процессе осознания противоречий и целенаправленной деятельности по их разрешению. Поэтому такие явления, как рефлексия и самооценка (профессиональная самооценка), позволяющие

осознавать субъекту наличие проблем в профессионально-личностном развитии и потребность их решения, выступают механизмами развития профессионального самосознания. Действие данных механизмов запускается и, при необходимости, корректируется в процессе специальной организованной психолого-педагогической помощи студентам в период обучения.

Таким образом, в процессе постоянного взаимодействия в период обучения при организации внеучебной деятельности куратор может систематически создавать ситуации развития тех или иных элементов образа «Я-профессионал» у каждого студента, а при необходимости делегировать данные функции психологической службе вуза.

Деятельность куратора выступает необходимым условием сопровождения процесса развития профессионального самосознания, как на очной, так и на заочной формах обучения. Более того, именно при заочной форме обучения роль куратора возрастает в связи с кратковременностью «погружения» в учебный процесс обучающихся, неоднородностью возрастной категории студентов и разнонаправленностью их профессионального опыта.

В данном случае кураторство выступает одним из механизмов реализации индивидуализированного обучения, при котором оказание психолого-педагогической помощи каждому студенту на всех этапах образования способствует актуализации и усилению значимости учебно-профессиональной ситуации, обеспечивая эффективность процесса профессионализации.

Особенности взаимодействия куратора со студентами на разных курсах должны определяться прежде всего их индивидуальными особенностями и содержанием того или иного этапа обучения. Следует отметить, что в условиях уровневого образования студенты, обучающиеся по программам бакалавриата и специалитета, в разные временные сроки проходят через идентичные этапы профессионального развития. У студентов-магистрантов содержание данных этапов обусловлено иными особенностями социальной ситуации развития и профессиональной идентификации.

В связи с этим, нами выделены стадии обучения, которые вне зависимости от форм получения профессионального образования (очной/заочной) раскрывают специфику развития профессионального самосознания студента в сферах профессионального развития, профессиональных отношений, профессиональной деятельности и дифференцируются по изменению форм и содержания учебно-профессиональной деятельности.

На стадии самопознания куратор посредством организации межличностного общения стимулирует развитие позитивного самоотношения через еженедельное проведение «часа куратора» при очной форме обучения и в периоды сессий на заочном отделении. Развитие самоинтереса, навыков самодиагностики и формирование образа «Я-профессионал» осуществляется посредством проведения тренингов общения в закреплённой группе.

Восприятие и осознание стереотипов профессионального взаимодействия, принятие себя в данной системе, осознание требований профессии, профессиональных мотивов и установок на стадии самопознания обеспечивается через организованную куратором самостоятельную внеучебную профессиональную деятельность студентов (волонтерскую, проектную и пр.).

На стадии самоотнесения происходит осознание реального образа «Я-профессионал», элементы которого формируются у студента и как результат отражения взаимодействия с куратором. Все возможные коммуникации обучающегося (с другими студентами, с группой, с преподавателями), как при очной, так и при заочной формах обучения, актуализирует и сопровождает куратор в роли «значимого взрослого».

В периоды учебных и производственных практик куратор оказывает психолого-педагогическую поддержку при развитии профессиональной самооценки и профессиональной рефлексии, формировании профессиональных мотивов, идентификации с образом успешного профессионала у студентов, развитии у них индивидуального стиля построения отношений с субъектами профессионального взаимодействия.

На стадии самореализации с помощью адресных технологий куратор способствует интеграции профессионально-личностных ресурсов саморазвития у студентов как внутренних условий совершенствования их профессионального самосознания.

В процессе совместной внеучебной профессиональной деятельности куратор сопровождает освоение и развитие у студентов способов эффективного профессионального взаимодействия, формирование индивидуальных стратегий профессионального поведения.

На каждой стадии очной и заочной форм профессионального обучения куратор систематически актуализирует обратную связь по итогам освоения учебных дисциплин, тем самым способствуя развитию адекватной профессиональной самооценки у студентов, помогает выстраивать пути профессионального саморазвития, возможности самокоррекции, самоорганизации и саморегуляции поведения.

Таким образом, институт кураторов при системной целенаправленной организации взаимодействий со студентами [5, 6] в условиях развивающего характера профессиональной образовательной среды вуза будет способствовать совершенствованию профессионального самосознания обучающихся на всех этапах профессиональной подготовки и переподготовки в условиях непрерывного образования.

Список использованных источников

1. Акутина, С. П. Современные модели кураторства в высшем образовании / С. П. Акутина, Т. Т. Щелина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2016. – №1(41). – С. 173–178.

2. Кириенкова, Н. В. Индивидуальный образовательный маршрут в системе психолого-педагогического сопровождения студентов вуза / Н. В. Кириенкова, А. Н. Свиридов // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №2(51). – С. 10–13.

3. Тимофеева, О. В. Самоотношение студентов в период кризиса ревизии профессии / О. В. Тимофеева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2016. – №2. – С.88–91.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 10.10.2018).

5. Щелина, Т. Т. Организация деятельности куратора студенческой группы в условиях современного вуза / Т. Т. Щелина, Е. Е. Сатистова // Социальная педагогика в современных социальных практиках: сб. науч. статей VII Международного симпозиума (21-23 мая 2017 г., г. Арзамас). – Арзамас, 2017. – С. 389–394.

6. Щелина, Т. Т. Социально-педагогический потенциал института кураторов в современном вузе / Т. Т. Щелина // Социальная педагогика в современных социальных практиках: сб. науч. статей VI Международного симпозиума (21-23 мая 2016 г., г. Арзамас). – Арзамас, 2016. – С. 533–539.

В содержание

УДК 378(045)

ББК 74.58

РАЗВИТИЕ ДУХОВНОСТИ СТУДЕНТОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА: ОТ ОСОЗНАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДО ВЫБОРА МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ

ВЬУНОВА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии факультета философии и психологии,
Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия, vjunova@mail.ru

ЛАРСКИХ МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА

доктор психологических наук, зав. патопсихологической лабораторией КУЗВО «ВОКПНД» г. Воронеж, главный медицинский психолог департамента здравоохранения Воронежской области, ассистент кафедры психиатрии с наркологией,
Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко,
г. Воронеж, Россия, marinalars@mail.ru

ПАШКЕВИЧ АНЖЕЛИКА АЛЕКСЕЕВНА

старший преподаватель Базовой кафедры атомных электрических станций,
Международный институт компьютерных технологий,
г. Воронеж, Россия, angel.pashkevich.00@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: духовность, нравственность, перфекционизм, воспитание.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема духовно-нравственного воспитания студентов с высоким уровнем перфекционизма. Особое внимание уделено описанию их индивидуально-психологических характеристик. Предложена разработка новых форм и методов православной педагогики и психологии, помогающих повысить уровень духовно-нравственного воспитания студентов-перфекционистов.

THE DEVELOPMENT OF SPIRITUALITY OF STUDENTS WITH HIGH LEVELS OF PERFECTIONISM: FROM THE AWARENESS OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS TO THE CHOICE OF METHODS OF DEVELOPMENT

VIUNOVA NATALIA IVANOVNA

doctor of sciences (pedagogical) Sciences, Professor of the Department of pedagogy and pedagogical psychology, faculty of philosophy and psychology, Voronezh state University, Voronezh, Russia

LARSKISH MARINA VLADIMIROVNA

doctor of sciences (psychology), head. pathopsychological laboratory KYZBO "VOK-PND" Voronezh, chief medical psychologist of the Department of health of the Voronezh region, assistant of professor the chair of psychiatry with addiction, Voronezh state medical University. N. N. Burdenko, Voronezh, Russia

PASHKEVICH ANGELICA ALEXEEVNA

senior lecturer of the base Department of nuclear power plants, International Institute of computer technologies, Voronezh, Russia

KEY WORDS: spirituality, morality, perfectionism, education.

ABSTRACT: The article deals with the problem of spiritual and moral education of students with a high level of perfectionism. Special attention is paid to the description of their individual psychological characteristics. The development of new forms and methods of Orthodox pedagogy and psychology, helping to improve the level of spiritual and moral education of students-perfectionists.

Актуальность темы исследования определяется требованиями современности к повышению духовно-нравственного развития общества. На уровне государства создаются целевые программы, направленные на духовно-нравственное воспитание детей, школьников, студентов и даже взрослых людей. Но при проектировании таких программ необходимо учитывать не только возрастные, социальные аспекты воспитуемых, но и их те или иные психологические особенности.

В последнее время получило широкое распространение такое психологическое явление как перфекционизм – стремление к совершенству во всех сферах жизнедеятельности. Многие ученые сходятся во мнении, что люди с высоким уровнем перфекционизма имеют выраженные особенности в потребностно-

мотивационной, когнитивной, эмоциональной, социальной и духовной сферах [4], [11], [15], [23]. Эти особенности накладывают отпечаток не только на функционирование перфекционистов в повседневной жизни, но и на их образовательную деятельность. Как известно, образовательный процесс складывается из процессов обучения и воспитания. В науке существует небольшое количество исследований, посвященных специфике обучения школьников и студентов с высоким уровнем перфекционизма [12, 6]. Тогда как работ по этой проблематике, особенно в области духовно-нравственного воспитания студентов с высоким уровнем перфекционизма, в педагогике обнаружено не было.

С другой стороны, большинство учителей, преподавателей из-за недостаточно развитых компетенций испытывают затруднения при выборе методов духовно-нравственного воспитания обучающихся с высоким уровнем перфекционизма. Длительная педагогическая практика авторов в русле данной проблемы показывает, что студенты с высоким уровнем перфекционизма нуждаются в особых методах духовно-нравственного воспитания, при выборе которых необходимо учитывать психологические особенности обучающихся. Выявление этих особенностей и стало предметом нашего исследования. Основными методами исследования являются: теоретический анализ психологической и педагогической литературы, который подтвержден нашими эмпирическими исследованиями [9].

Целью статьи является рассмотрение психологических особенностей студентов с высоким уровнем перфекционизма и влияние этих особенностей на выбор методов их духовно-нравственного воспитания.

Прежде всего, следует рассмотреть возрастные особенности студенческого возраста, который относится к периодам поздней юности и ранней взрослости (И. В. Шаповаленко) и основные психолого-педагогические проблемы студентов [18].

Многие ученые сходятся во мнении, что в этом возрастном периоде молодой человек уже достигает своей когнитивной зрелости, он уже полностью отвечает за свои действия, поступки, обещания, может самостоятельно принимать решения и прогнозировать возможные их последствия. Кроме того, оценка действительности уже достаточно реалистична и лишена подросткового максимализма [16].

В то же время для студентов-перфекционистов характерна некоторая незрелость когнитивной сферы – дихотомичность мышления, приводящая к оценке любого явления жизни только в крайних категориях: «хорошо – плохо, успех – провал» [3]. Особенно эта когнитивная незрелость относится к прошлому опыту студентов-перфекционистов: из своего прошлого опыта они «собирают и тщательно коллекционируют» только свои провалы, неудачи, поражения и полностью забывают свои достижения и победы (которых у них очень много), что закономерно приводит к напряжению, плохому настроению, тревоге [9]. Также наши исследования показали [13], что у студентов-перфекционистов снижена способность конструктивно планировать свое будущее.

Известно, что важным для студенческого возраста является постановка жизненных целей и задач. Но цели и задачи студентов-перфекционистов часто очень завышены, даже нереалистично высоки и не учитывают имеющиеся ресурсы, возможности, что делает их принципиально недостижимыми. Все вышеперечисленное обуславливает постоянное недовольство студентов-перфекционистов достигнутым результатом, каким бы высоким он не был [10]. Кроме того, цели и притязания студентов-перфекционистов часто могут определяться родителями, которые через собственных детей пытаются реализовать свои несбывшиеся стремления, надежды и мечты. Как подчеркивает А. А. Реан [16], в результате студент теряет свой собственный смысл жизни.

На этом этапе возрастного развития происходит интенсивное становление Я-концепции, которая включает большое количество процессов, направленных на себя (самооценку, самопонимание, самоидентификацию и т.д.). Причем, в этом возрасте происходит дифференциация Я-концепции на ряд составляющих, которые достаточно дистанцированы друг от друга. Дифференциация Я-концепции человека выражается также в существовании реального Я (адекватное представление о себе) и идеального Я (каким ему хочется быть). Что касается студентов-перфекционистов, расхождение между реальным и идеальным образами часто очень большое [22]. Это может стать причиной негативных эмоциональных переживаний: сниженной самооценки, негативного самоотношения, низкого уровня самоуважения [17], а также проявления психологических защит и различных типов совладающего поведения [21]. «Я-идеальное» у перфекционистов не проработано, не иерархизировано и состоит из разнородных, противоречивых фрагментов. Идеалы, которые студенты-перфекционисты выбирают для себя, незрелы, нереалистичны и принципиально недостижимы [6].

В периодах поздней юности и ранней зрелости возрастает важность социального компонента. От успешности взаимоотношений зависит и статус, популярность или непопулярность студента в студенческом коллективе. Перфекционизм накладывает определенные особенности на взаимоотношения с другими людьми. Рассмотрим возможные причины снижения социальной адаптации у студентов с высоким уровнем перфекционизма, выделяемыми различными учеными (Т. В. Бескова [1]; Т. Л. Валуйская [2]; Н. И. Вьюнова, М. В. Ларских [14]; Я. О. Жебрун [5], М. С. Косороткина, Н. А. Польская [8], I. Alden [19], A. Arcuri [20]):

- снижение способности понимать невербальную коммуникацию;
- стремление самоутверждаться за счет других, доминировать над другими и подавлять других людей;
- снижение инициативности в контактах и ожидании внешней активности от окружающих. Взаимоотношения с другими людьми студенты с высоким уровнем перфекционизма строят по принципу: «другие сами должны проявлять

инициативу и интересоваться мной», что закономерно сопровождается обидой, враждебностью, недоверчивостью;

– необходимость в постоянной поддержке, похвале, внимании других людей, чувствительности к внешним оценкам и зависимости от одобрения или неодобрения собственных действий; стремление быть объектом восхищения, поклонения и создавать приукрашенный образ себя;

– стремление постоянно конкурировать во всех сферах жизнедеятельности; ревность при успехах других людей и злорадство при неудачах.

Для периодов поздней юности и ранней взрослости отношения с противоположным полом – основной компонент счастливой жизни. Это наилучшее время для создания семьи. У студентов–перфекционистов и здесь возникают трудности – они ищут не живого человека со своими слабостями и недостатками, но с уникальным внутренним миром, а идеал, супергероя, модель, т. е. совершенного человека без изъянов и наделенного всеми возможными совершенствами. Все вышеперечисленное является причиной одиночества перфекционистов. Отношениям с «недостаточно хорошим» Другим они предпочитают свободу, независимость, занятость своими успехами и достижениями.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев периоды поздней юности и ранней взрослости относят к стадии индивидуализации, основной задачей которых является выработка своего мировоззрения и авторство в определении себя [17]. По мнению Д. Радьяр и К. Уилбер, эти периоды относятся к четвертой стадии развития духовности, на которой возникает подлинное человеческое бытие, происходит становление нравственной и духовной основы человека [7, с. 205].

Как справедливо подчеркивает И. М. Ильичева [7], развитие духовности – это, в первую очередь, развитие духовных потребностей (в самопознании и самопреобразовании), интересов (к вопросам жизни и смерти) и ценностей (ценности здоровья, жизни, добра). «Наличие же познавательных и эстетических потребностей не делает человека духовным, но способно вызывать интерес человека к самому себе, т. е. выступает предпосылкой его духовности» [7, с. 256]. И. М. Ильичева выделяет и критерии духовно-нравственной воспитанности человека: «приоритетный интерес к основам человеческого бытия, к сущности жизни, смерти, смысла; стремление к рефлексии; интерес к другим людям, уважительное доброе отношение к окружающим, эмпатичность, готовность прийти на помощь; активное целенаправленное поведение, ориентированное на саморазвитие и самосовершенствование; потребность к познанию окружающего мира, интерес к искусству; развитая ответственность; стремление познать и реализовать свой потенциал; наличие и поиски смысла жизни; сформированность осознанных представлений о духовности; наличие ценностной позиции по отношению к себе, уверенность в своих силах, активная жизненная позиция; оптимистическое восприятие жизни, открытость опыту, терпимость к различным точкам зрения; позитивное отношение к окружающему миру в целом, активное действенное отношение к

действительности; стремление выйти из ограниченной сферы житейских проблем и интересов; умение использовать условия и возможности для саморазвития и самосовершенствования; стремление к деятельности, в которой проявляются результаты самопознания и самосовершенствования; стремление понять окружающий мир, наделить его смыслом» [7, с. 270].

Многочисленные исследования, посвященные студентам с высоким уровнем перфекционизма (Д. А. Андрусенко, Т. В. Бескова, Н. И. Вьюнова, Н. Г. Гаранян, М. С. Косороткина, М. В. Ларских, С. В. Ларских, М. В. Москова, В. В. Парамонова, Н. А. Польская, И. Д. Хломов, П. В. Цыганкова и др., Т. Bransky, А. F. Watkins, К. Н. Banks, R. Jenkins-Friendman, D. Murfy, E. C. Chang, S. Ingrem и др.), выявили ряд психологических характеристик, свидетельствующих о низком уровне их духовно-нравственного воспитания. Так, вместо ценности жизни у студентов-перфекционистов имеет место негативное жизненное отношение: пессимизм, депрессия, низкий уровень счастья, ангедония, наличие суицидальных мыслей, намерений и даже действий. Вместо стремления понять себя, интереса к самопознанию и своему внутреннему миру у студентов-перфекционистов наблюдается ригидность самоотношения, низкая потребность в самопознании, низкий уровень самоуважения и отсутствие принятия себя реального. Вместо поиска «своего», «уникального» и «единственного» смысла жизни, у студентов-перфекционистов выражено стремление соответствовать родительским ожиданиям; добиваться социально-одобряемых, престижных и навязанных средствами массовой информации целей. Вместо альтруизма, направленности на других людей, на помощь другим, студентам-перфекционистам присущ выраженный эгоцентризм, проявляющийся как направленность на обучающую деятельность и постоянное совершенствование в различных внешних сферах жизнедеятельности, в ущерб социально-полезной деятельности (помощи родителям, товарищам, сокурсникам). Каждый человек для студентов-перфекционистов является потенциальным соперником, поэтому отношение к другим варьируется, в лучшем случае, от безразличия до неприкрытой враждебности.

Рассмотренные психологические особенности студентов с высоким уровнем перфекционизма позволяют заключить, что они нуждаются в особых методах духовно-нравственного воспитания. На наш взгляд, существенное место в духовно-нравственном воспитании и развитии студентов с высоким уровнем перфекционизма могут занять методы православной педагогики, такие как: духовно-ориентированная беседа о сущности и духовных последствиях перфекционизма; духовно-полезное чтение творений Святых Отцов; просмотр и обсуждение фильмов, в которых затрагивается тема перфекционизма; просмотр и обсуждение православных документальных фильмов о Святых подвижниках, мучениках; организация различных видов волонтерской деятельности.

Дальнейшее исследование этой проблемы направлено на уточнение теоретических основ, сущности и структуры категорий «духовно-нравственное воспи-

тание» и «духовно-нравственное развитие», разработку диагностического инструментария, программы духовно-нравственного воспитания студентов-перфекционистов и ее реализацию.

Список использованных источников

1. Бескова, Т. В. Взаимосвязь перфекционизма со способами реагирования на успех и неудачу Другого [Электронный ресурс] / Т. В. Бескова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – URL: www.science-education.ru/102-6046 (дата обращения: 05.01.2015).
2. Валуйская, Т. Л. Особенности социального интеллекта у студентов с разным уровнем перфекционизма / Т. Л. Валуйская // Вестник МГЛУ. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2010. – № 2. – С. 50–57.
3. Гаранян, Н. Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств : автореф. дис. ... докт. психол. наук / Н. Г. Гаранян. – Москва, 2010. – 42 с.
4. Гаранян, Н. Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 1. – С. 72–81.
5. Жебрун, Я. О. Социальные установки как фактор формирования Я-образа студента-перфекциониста / Я. О. Жебрун // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – Вып. 5. – С. 20–24.
6. Жукова, Д. И. Программа психологической коррекции установок, убеждений, характерных для лиц с высоким уровнем перфекционизма / Д. И. Жукова // Актуальные вопросы психологии: мат-лы межд. научно-прак. конф., 16 января 2012 г. – Краснодар, 2012. – С. 244–250.
7. Ильичева, И. М. Психология духовности : дисс. ... доктора псих. наук / И. М. Ильичева. – СПб., 2003. – 450 с.
8. Косороткина, М. С. Исследование взаимосвязи показателей перфекционизма и агрессивности / М. С. Косороткина, Н. А. Польская // Ананьевские чтения-2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии: мат. науч. конф.-ции 19–21 октября 2010 г. Часть 1 / отв. ред. Л. А. Цветкова. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2010. – С. 212–214.
9. Ларских М.В. Психолого-педагогическая концепция формирования конструктивного перфекционизма студента : дисс. ... доктора псих. наук / М. В. Ларских. – Самара, 2016. – 516 с.
10. Ларских, М. В. Влияние типа перфекционизма на учебную деятельность студента медицинской академии / М. В. Ларских, С. В. Ларских, Е. А. Семенова // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики : сб. док. VIII-й Межд. науч. конф. / отв. ред. А. В. Горбенко. – Липецк : Гравис, 2012. – С. 225–232.
11. Ларских, М. В. Особенности долговременной памяти у студентов с высоким уровнем перфекционизма / М. В. Ларских, С. В. Ларских // Прикладные вопросы психиатрии, наркологии и медицинской психологии : мат-лы 15-ой Межрегион. науч.-практ. конф. – Т. 16. – Воронеж : ВГМА, 2013. – № 1. – С. 7.
12. Ларских, М. В. Особенности обучения студентов с высоким уровнем перфекционизма / М. В. Ларских // Педагогическое образование: вызовы XXI века : мат-лы VI Всер. конф., посвященной памяти В. А. Слатенина. – М. : МПГУ, 2015. – С. 83–89.
13. Ларских, М. В. Особенности отношения к будущему у студентов с высоким уровнем перфекционизма / М. В. Ларских, Ю. Е. Васильева // Прикладные вопросы психиатрии, наркологии и медицинской психологии : мат-лы 16-ой науч.-практ. межд. конф. – Воронеж : ВГМА, 2014. – Т. 17. – № 1. – С. 9.
14. Ларских, М. В. Перфекционизм личности студента: интерперсональные аспекты : монография / М. В. Ларских, Н. И. Вьюнова. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2015. – 146 с.
15. Ларских, М. В. Программа формирования конструктивного перфекционизма студента: от проектирования к развитию / М. В. Ларских, Н. И. Вьюнова // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении : сб. науч. ст. / под ред. И. Ф. Бережной, С. В. Поповой. – Воронеж : Научная книга, 2014. – Вып. 8. – С. 118–125.
16. Реан, А. А. Психология изучения личности : учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.
17. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
18. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
19. Alden, I. Perfectionism in an Interpersonal Context: A Self-Regulation Analysis of Dysphoria and Social Anxiety / I. Alden, P. Bieling, S. Wallance // Cognitive Therapy and Research. – 1994. – № 18. – P. 297–317.

20. Arcuri, A. Dyadic Perfectionism, Communication Patterns and Relationship Quality in Couples: PhD [Электронный ресурс] / A. Arcuri. – University of Windsor, 2013. – <http://scholar.uwindsor.ca/etd/4940/> (дата обращения 5.03.15).
21. Bransky, T. S. Identifying and Working with Gifted Students at Risk for Disabling Perfectionism / T. S. Bransky, R. Jenkins-Friedman, D. L. Murphy // Research briefs. A collection of research-based papers presented at annual convention. – New Orleans, 1987. – P. 14–16.
22. Chang, E. C. Perfectionism and Dimensions of Psychological Well-being in a College Student Sample: A Test of a Stress-Mediation Model / E. C. Chang // Journal of Social and Clinical Psychology. – 2006. – № 25. – P. 1021–1042.
23. Hewitt, P. Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology / P. Hewitt, G. Flett // Journal of Personality and Social Psychology. – 1991. – № 3. – P. 456–470.
24. Piirto, J. Talented Children and Adults: Their Development and Education / J. Piirto. – New York : Macmillan College Publishing, 1994. – 340 p.
25. Witemore, J. R. Giftedness, Conflict and Underachievement / J. R. Witemore. – Boston : Allyn and Bacon. 1994. – P. 67–68.

В содержание

УДК 378.2

ББК 74.04

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЧЕСТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

ДВОЙНИН АЛЕКСЕЙ МИХАЙЛОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент департамента психологии
Институт педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия, alexdvoinin@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: академическая честность, академическая этика, образовательные организации, комитет по этике

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается понятие академической честности обучающихся. Описываются стандартные проявления академической нечестности в образовании: списывание, плагиат, подкуп, фабрикация, фальсификация и др. Анализируется ситуация с отношением к академической нечестности в российских образовательных организациях. Предлагаются организационно-методические меры повышения академической честности обучающихся.

ACADEMIC INTEGRITY OF STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

DVOININ ALEXEY MIKHAILOVICH

candidate of psychological sciences, associate professor
department of psychology
Institute of pedagogy and educational psychology
Moscow City University, Moscow, Russia

KEY WORDS: academic integrity, academic ethics, educational institutions, ethics committee

ABSTRACT: The article examined the concept of student academic integrity. Standard academic misconducts are described: cheating, plagiarism, bribe, fabrication, falsification, etc. The attitudes toward academic integrity in Russian educational institutions are analyzed. Some organizational methods for improving the student academic integrity are suggested.

Академическая честность (academic integrity) – понятие, обозначающее определенный тип поведения субъекта учебной и научно-исследовательской деятельности, демонстрирующий соблюдение им этических принципов и норм, принятых в академическом сообществе. Процессы обучения и научного исследования предполагают высокий уровень взаимного доверия и ответственности между их участниками. Поэтому академическая честность является важным условием достижения академической успешности и признания. Благодаря этически корректному поведению в академической среде, обучающиеся, преподаватели и исследователи обретают положительную репутацию, которая является своеобразным социальным «капиталом» для их дальнейшего профессионального роста.

Для образовательных и научно-исследовательских организаций академическая честность ее членов является значимым фактором, определяющим *качество* предоставляемого данными организациями образования и выполняемых научных исследований. Все это, в конечном счете, влияет на репутацию организаций и их положение в рейтингах, а значит и на финансирование.

Однако на практике каждая такая организация демонстрирует заинтересованность в академической честности своих членов в разной мере. Например, в некоторых российских общеобразовательных школах администрации принимают соответствующие нормативные акты – Положения или Стандарты академической честности, которые декларируют соответствующие принципы поведения обучающихся в организации, приводят перечень недопустимых действий с их стороны, а также предусматривают порядок действий преподавательского состава в этих случаях и соответствующие санкции.

К числу стандартных проявлений академической нечестности обычно относят:

- *списывание* – использование обучающимся любых не санкционированных учителем информационных источников во время контроля знаний (шпаргалок, книг, тетрадей, Интернет-источников, подсказок и др.);
- *плагиат* – заимствование чужих высказываний, исследований, идей и представление их в работе в качестве своих, а также предоставление учителю чужой работы в качестве своей (сдача чужого сочинения, реферата и др.);
- *подкуп* – получение правильных ответов к контрольным работам за материальное вознаграждение;
- *обман* – сообщение учителю ложных сведений, касающихся образовательного процесса (например, при пропуске занятий и др.);

- *фабрикация* – предоставление учителю материалов, содержащих результаты проделанной работы, которая на самом деле обучающимся не проводилась;

- *фальсификация* – предоставление учителю материалов, содержащих результаты проделанной работы, которые были искажены учащимся (например, заведомо неверно поставлены ссылки на источники, приведены «желательные», а не действительные данные и др.);

- *саботаж* – специальные действия по созданию помех в работе других участников образовательного процесса (вырывание страниц в библиотечных книгах, дневнике, повреждение чужих учебных материалов и др.)

- *сговор* – предоставление возможности обучающимся копировать и представлять на оценивание чужую работу, несанкционированная учителем помощь другим обучающимся при выполнении ими контрольных заданий;

- *дублирование* – предоставление одной и той же работы в качестве результата деятельности по разным заданиям.

Однако следует отметить то, что практика принятия подобных нормативных актов в России касается в основном общеобразовательных школ, работающих по международным образовательным стандартам.

В российских университетах практика борьбы с академической нечестностью весьма вариативна. Фактически каждый университет в корпусе своих нормативных актов имеет пункты, указывающие на необходимость самостоятельного выполнения заданий учащимися, требование оригинальности предоставляемой к оцениванию курсовой, дипломной работы или проекта и т.п. Однако специальные этические кодексы (или «кодексы чести») в отечественных университетах есть далеко не всегда, не во всех университетах проводится оценка студенческих работ на предмет обнаружения плагиата. При этом внутри академической среды университета может царить не озвучиваемое достаточно толерантное отношение к плагиату или к фабрикации данных. Для этого есть соответствующие причины.

В условиях, когда из-за риска отчисления магистранта преподавателю грозит невыполнение учебной нагрузки и уменьшение заработной платы или когда уровень академической подготовки студента не позволяет ему самостоятельно написать логически связанный текст, преподаватель нередко «закрывает глаза» на очевидный плагиат или фабрикацию эмпирических данных в исследовательских работах. Если же педагог проявляет принципиальность и требует от студента не нарушать принципы академической честности, то такой преподаватель легко может стать объектом давления со стороны кафедральной, факультетской или институтской администрации. Заинтересованность «нижних этажей» администрации вуза в том, чтобы не отчислять студента, понятна: в условиях подушевого финансирования образовательных организаций это означает потерю немалых денег. Кроме того, если поступать принципиально, то отчислять придется значительное

количество обучающихся, что, безусловно, вызовет гнев «высших этажей» вузовской администрации.

Таким образом, политика образовательных организаций любыми способами «выпустить» студента с дипломом об их окончании является важным фактором, определяющим толерантное отношение к академической нечестности в образовательной среде вуза.

Конечно, необходимо упомянуть и другие факторы. Одним из них является общий уровень этического сознания общества. Академическая среда в образовательных организациях при всей их институциональной специфике, в той или иной мере является отражением этического сознания общества в целом. Социологические исследования показывают, что российское общество переживает недостаток нравственных ориентиров вкупе с правовым нигилизмом и снисходительным отношением граждан к нарушениям правовых норм [1, 2, 5]. Более того, как отмечает Н. Н. Седова, в обществе «поведение, основанное на моральном релятивизме, приобретает характер общественно-одобряемого» [4, с. 94]. Что касается академической честности, необходимо упомянуть недостаточное уважение авторского права в нашей стране и распространение «пиратства» в отношении объектов интеллектуальной собственности.

Еще одним фактором толерантности к академической нечестности является низкий профессионализм педагогов. Система образования, как и многие сферы общественного производства, испытывает недостаток высококвалифицированных кадров. Причины этого недостатка разнообразны: невысокий средний уровень заработной платы, недостаточная престижность профессии, профессиональные деформации работающих педагогов и мн. др. Современные российские реалии таковы, что в вузах могут преподавать педагоги, имеющие фактически «купленные» ученые степени, или те, в чьих научных работах сами студенты без труда могут обнаружить плагиат и другие этические нарушения.

В настоящее время многие российские университеты развернули политику реального повышения качества образования, а некоторые из них поставили себе задачи существенно продвинуться в мировых рейтингах вузов. Данная работа не может вестись в отрыве от решения проблемы академической нечестности внутри образовательной организации.

Повышение уровня академической честности в образовательной среде требует применения системного подхода. Системообразующим элементом системы управления академической честностью может стать создание особой структуры – комиссии (комитета) по академической этике [3, 6] с функциями:

- выработки профессионально приемлемых этических стандартов учебной, педагогической и научно-исследовательской деятельности;
- распространения и популяризации данных стандартов в академической среде образовательной организации;

- мониторинга соблюдения принципов и норм академической честности участниками образовательного процесса;
- разбора случаев нарушения академической честности.

Как показывает мировая практика, комиссии (комитеты) по этике являются действенным средством борьбы с академической нечестностью. Важное условие успешности деятельности комиссии (комитета) по академической этике – это достижение консенсуса между педагогами и административным блоком образовательной организации в отношении необходимости соблюдения базовых принципов академической честности. Данный консенсус должен выразиться в принятии коллегиальным органом управления организацией (например, Ученым советом) соответствующего этического кодекса или Положения об академической честности, важной составной частью которого будет признание равной ответственности участников образовательного процесса за его нарушение.

Следует также продумать систему санкций за академическую нечестность и поощрений за проявления честности.

Особое внимание следует уделить профилактике этических нарушений в академической среде. С момента поступления в образовательное учреждение до обучающихся следует донести принципы и нормы академической честности, которые разделяются членами образовательной организации. Делать это необходимо в увлекательной и доступной для обучающихся форме. С педагогической точки зрения, упор при этом должен быть сделан не на «морализаторство», а на демонстрацию практической пользы от академической честности – репутационных бонусов. Полезным может стать введение в учебные планы образовательных программ специальных предметов, посвященных академической честности, а также внесение в рабочие программы учебных дисциплин пунктов, связанных с этическими аспектами деятельности обучающихся.

Список использованных источников

1. Абросимова, О. К. Взаимодействие права и морали в современном российском обществе : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / О.К. Абросимова. – Саратов, 2001. – 26 с.
2. Костина, К. А. Правовой нигилизм как черта российской правовой культуры / К. А. Костина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – Вып. 10 (114). – С. 333–340.
3. Сбруев, Н. Обеспечение добросовестности научных исследований: опыт университетов США / Н. Сбруев // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 4 (18). – С. 32–38.
4. Седова, Н. Н. Морально-нравственные ориентации и социальная активность: (опыт социологического исследования) / Н. Н. Седова // Социологические исследования. – 2004. – № 8. – С. 88–94.
5. Смоленский, М. Б. Правовая культура как элемент социокультурного пространства: перспективы становления в современной России : автореф. дис. ... докт. социол. наук / М. Б. Смоленский. – Ростов-на-Дону, 2003. – 48 с.

6. Юдин, Б. Г. Этические комитеты в России: проблемы их организации, статуса и функционирования [Электронный ресурс] / Б. Г. Юдин. – Режим доступа : <http://www.msu.ru/bioetika/doc/sec/judin.doc> (дата обращения: 27.09.2018).

В содержание

УДК 37.2
ББК 74.2

ФИЗИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ: ОЦЕНКА И РЕКОМЕНДАЦИИ

ИВАНОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией образовательных инфраструктур института системных проектов
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия, ivanovaev@mgrpu.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физическое пространство школы, комфортное образовательное пространство, образовательная среда, оценка образовательной среды, шкалы SACERS.

АННОТАЦИЯ. В статье представляется проблема устаревшего физического пространства школы и потребность в его изменении как необходимого элемента образовательной среды школы. В качестве критериев оценки школьного пространства оценивается расположение помещений в школе, места для уединения, комьюнити, двигательной и активной деятельности, доступ к дополнительным образовательным услугам, помещения для личного пользования и индивидуальной работы педагогов. Исследование данных параметров проведено с использованием международной шкалы SACERS. Полученные данные содержательно раскрывают специфику показателей и критериев школьного физического пространства и возможностей для его изменения. В статье также представлены рекомендации по созданию современных условий и редизайну школьного пространства.

PHYSICAL SPACE OF SCHOOL: ASSESSMENT AND RECOMMENDATIONS

IVANOVA ELENA VLADIMIROVNA

Ph. D (psychology), docent, Head of the Laboratory
of Educational Infrastructures of the Institute of System projects
Moscow City University, Moscow, Russia

KEY WORDS: physical space of school, comfortable educational space, educational environment, assessment of educational environment, SACERS scales.

ABSTRACT. In article the problem of outdated physical space of school and the need for his change as necessary element of the educational environment of school is represented. As criteria for evaluation of school space the arrangement of rooms at school, places for a privacy, by community, motive and vigorous activity, access to additional educational services, rooms for private use and indi-

vidual work of teachers is estimated. The research of these parameters is conducted with use of the international scale of SACERS. The obtained data substantially disclose specifics of indicators and criteria of school physical space and opportunities for his change. Recommendations about creation of modern conditions and redesign of school space are also presented in article.

Вопросы изучения такого феномена как образовательная среда, школьное пространство на современном этапе развития образования являются актуальными и перспективными и выходят на первый план. Международное экспертное сообщество фиксирует целый ряд параметров образовательной среды, без которых нельзя достичь современного уровня качества образования.

Среда должна обеспечивать возможность работы с современными информационными технологиями, пространства школы должны быть трансформируемые под решения разнообразных образовательных задач, учебное пространство начинает занимать всё пространство школьной территории, выводя образовательный процесс на улицу и даже за пределы школы – в социокультурную среду города, появляются универсальные классы, в которых могут проходить любые уроки, выделяется место под фаблабы, обучение проходит в образовательных кластерах.

Это неполный перечень того, что делает образовательную среду школы современной, актуальной, повышает мотивированность обучающихся и вовлеченность педагогов в образовательный процесс.

Но помимо инновационных решений, которые необходимо внедрять в современную школу, целый ряд параметров является актуальным для обучающихся и он играет существенную роль при оценке детьми школьный пространств, образовательной среды.

Эти параметры связаны с удовлетворением физиологических потребностей детей (столовая, гардеробы, туалетные комнаты), навигационные решения, повышающие понятность пространства, безопасная среда, дающая истинную безопасность (снижение буллинга, агрессивных проявлений, неадекватных коммуникаций), визуальная коммуникация, говорящая с ребенком в пространстве школы на понятном и доброжелательном языке (следы деятельности обучающихся, их включенности в пространство школы, информационные плакаты, понятные объявления, интересные информационные знаки).

Методика SACERS предполагает исследование образовательной среды образовательных организаций, реализующих начальное и основное общее образование и состоит из семи шкал: «Внутреннее пространство и меблировка», «Здоровье и безопасность», «Активная деятельность и времяпровождение», «Взаимодействие», «Учебный процесс», «Развитие персонала», «Специальные нужды». В настоящей статье мы остановимся на результатах, полученных по шкале «Взаимодействие» [1].

В сфере нашего исследовательского интереса - шкала «Пространство и меблировка» представлена 11 показателями: внутреннее пространство, пространство для подвижной активной деятельности, пространство для уединения, расположе-

ние помещений, мебель для повседневного использования (в столовой, для хранения детских вещей, гардероб, индивидуальные шкафчики и т.д.), мебель для реализации учебного процесса и отдыха, мебель для расслабления и комфорта, мебель для активной деятельности, доступ к дополнительным образовательным услугам (факультативы, секции, кружки), помещения для личного пользования персонала школы, помещения для индивидуальной работы персонала школы и раскрывает различные аспекты обустройства и использования физического пространства школы.

Исследование образовательных условий московских школ для обеспечения равного доступа к качественному образованию с применением шкал SACERS проводилось в 2018 году на рандомной выборке (58 структурных подразделений образовательных организаций города Москвы).

При обработке полученных данных вычислялась описательная статистика исследуемых групп: средние, дисперсии, стандартные отклонения, медиана.

Данные, полученные в ходе исследования, показали, что по шкале «Пространство и меблировка» среднее значение – 4,78 балла. Это одно из самых низких значений по шкале в целом. Ниже данные по шкале «Специальные нужды» (таблица 1).

Таблица 1

Значения качества компонентов образовательной среды московских школ

Шкалы	<X>min	<X>max	<X>	б(X)
Пространство и меблировка	4,64	4,93	4,78	1,90
Здоровье и безопасность	5,08	5,42	5,25	1,88
Активная деятельность и времяпровождение	4,65	5,00	4,83	1,89
Взаимодействие	5,81	6,09	5,95	1,51
Учебный процесс	5,34	5,72	5,53	1,68
Развитие персонала	5,63	6,08	5,85	1,48
Специальные нужды	4,30	4,85	4,5	1,89

Рассмотрим данные шкалы «Пространство и меблировка» более подробно (см. таблицу 2). Наибольшие значения по показателям шкалы выявлены в показателях: «Мебель для повседневного использования», «Доступ к дополнительным образовательным услугам», «Мебель для реализации учебного процесса» (6,07; 6,28; 5,4 баллов соответственно).

Наименьшие значения по сравнению с другими показателями шкалы выявлены в показателях «Помещения для индивидуальной работы персонала школы» (4,36 балла), «Мебель для активной деятельности» (4,29), «Пространство для уединения» (4,05). При этом доверительный интервал по этим показателям имеет разброс от 3,11 до 4,3 баллов по показателю «Мебель для расслабления и комфорта», от 3,12 до 4,12 по показателю «Расположение помещений». Как правило, низ-

кие показатели по шкале «Пространство и меблировка» связаны со старым типом здания, в котором находится школа, не позволяющим по иному трансформировать пространство, с недостаточными знаниями администрации и педагогического коллектива в вопросах редизайна и реновации школьных пространств, с ограничениями при выполнении текущего и капитального ремонта, обусловленными 44-ФЗ, с особенностями закупок оборудования и мебели для повседневного использования, а также с непониманием возрастных особенностей обучающихся разных возрастов (высокая двигательная активность обучающихся начальной школы, потребность в помещениях для уединения, работы в малых группах, активного общения у старшеклассников).

Таблица 2

Средние значения показателей образовательной среды и величина стандартного отклонения $\sigma(X)$ по шкале «Пространство и меблировка»

№	Показатели	$\langle X \rangle$	$\sigma(X)$
1	Внутреннее пространство	4,93	1,90
2	Пространство для подвижной активной деятельности	5,29	1,23
3	Пространство для уединения	4,05	1,71
4	Расположение помещений	3,62	1,95
5	Мебель для повседневного использования	6,07	1,53
6	Мебель для реализации учебного процесса	5,40	1,35
7	Мебель для расслабления и комфорта	3,71	2,31
8	Мебель для активной деятельности	4,29	1,73
9	Доступ к дополнительным образовательным услугам	6,28	1,42
10	Помещения для личного пользования персонала школы	4,62	1,62
11	Помещения для индивидуальной работы персонала школы	4,36	1,81

При условии, что большинство школ находится в зданиях 1960-90гг. постройки, имеющих стандартный тип расположения помещений, можно предложить ряд стратегий развития образовательных условий и школьных пространств в данном направлении.

При планировании капитальных и текущих ремонтных работ активнее использовать ряд руководств и разработок по редизайну школьных пространств, изданных за последние 3 года. Каждое из них может быть использовано как пособие и рекомендательный документ в процессе ремонта разного уровня и сложности, начиная от замены мебели и заканчивая сложным капитальным ремонтом с перепланировкой и даже строительством образовательной организации с нуля.

Кроме того, стоит обратить внимание на позитивные изменения, которые повысят комфортность школьных условий и изменят показатели по шкале «Про-

странство и меблировка». Это иные функции таких пространств, как школьные коридоры, холлы и рекреации.

Как правило, в российских школах эти пространства предназначены для передвижения детей между классами на переменах. Но если вспомнить, что лучший вид отдыха – это смена деятельности, то именно в этих местах можно организовать множество направлений активности: отдых и общение, малые пространства для внеурочной деятельности, коворкинг-центров, выставок, занятий спортом и творчеством на переменах. Например, обучающиеся могут сами разрисовать часть стен либо одну из стен покрыть краской для рисования маркерами или магнитной краской с возможностью крепления макетов и детских рисунков. Здесь также можно размещать индивидуальные шкафчики учеников, реализуя тем самым принцип персонализации школьного пространства и делая школу личностно-ориентированной через использование возможностей среды [2]. Подобные изменения повысят комфортность школьной среды, снизят утомляемость и нивелируют учебные нагрузки через смену деятельности на переменах.

Важным компонентом физического пространства школы можно также считать ее навигацию и визуальный язык. Указатели расположения помещений, лестницы на спуск и подъем, персональные кабинеты и временные графики занятости ряда кабинетов и залов помогают обучающимся чувствовать себя более уверенно в пространстве школы, а понятный визуальный язык улучшает ориентацию и снижает стресс от необходимости дополнительно узнавать про акции, внеурочную деятельность и внеклассную жизнь. Кроме того, правильный визуальный язык школы лучше информирует родителей и других пользователей пространства о ее деятельности, проводимых акциях, распорядке дня и регламентах работы.

В некоторых случаях достаточно совсем небольшого вмешательства в пространство для того, чтобы серьезно изменить его ощущение. Например, выделение одной из стен в рекреации под маркерно-меловую поверхность, приведение всех разнородных горшечных растений к одному стандарту, замена вертикальных жалюзи на рулонные шторы, установка в рекреации мобильных пуфов вместо тяжелых кожаных диванов – можно еще придумывать варианты, но по сути даже эти маленькие вмешательства уже заметно изменяют ситуацию к лучшему [2].

Необходимо проектировать школьное пространство таким образом, чтобы дети могли общаться между собой и с учителями вне классных кабинетов. Коридоры, холлы, школьные рекреации для установления новых социальных контактов и укрепления прежних, для создания активного комьюнити, для обучения вне стен школьных кабинетов. Школьные коридоры больше не просто промежуточное пространство – они обеспечивают центральный поток через всё школьное здание. Коридоры активны в течение дня, провоцируют коммуникативные связи с одноклассниками и учителями или обеспечивают возможности для комфортного отдыха.

Список использованных источников

1. Иванова, Е. В. Оценивание условий реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования с использованием международной шкалы SACERS / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – №4 (42). – С. 66–79.

2. Иванова, Е. В. Методические рекомендации по редизайну и трансформации школьных пространств / Е. В. Иванова // Методист. – 2017. – № 8. – С. 62–68.

3. Ivanova, E. V. Scales SACERS: Results of the Study of the Educational Environment of Moscow Schools / E. V. Ivanova, I. A. Vinogradova // European Journal of Contemporary Education. – 2018. –7(3). – P. 498–510.

В содержание

УДК 159.9:316.6(045)

ББК 88.5

ТРЕНИНГОВЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ

ИНЯВИНА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА

магистрант 3 курса

Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск,

педагог-психолог МОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения

«Наш дом» Люберецкого муниципального района Московской области,

г. Люберцы, Россия,

martinova94@mail.ru

КОНДРАТЬЕВА НАТАЛЬЯ ПАВЛОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,

институт им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,

kondrateva-np@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети-сироты; компетентность; тренинг; потенциальные приемные родители; Школа приемных родителей.

АННОТАЦИЯ: Данная статья посвящена организации подготовки потенциальных приемных родителей. Представлена структура тренинговой программы, направленной на развитие психолого-педагогической компетентности потенциальных приемных родителей.

TRAINING SESSIONS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF PSYCHO-

LOGICAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE ADOPTIVE PARENTS

INYAVINA ELENA VASILYEVNA

3 year master's degree student
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk,
teacher-psychologist MOU for orphans and children left without care "Our house"
Lyubertsy municipal district of Moscow region, Lyubertsy, Russia

KONDRATYEVA NATALIA PAVLOVNA

candidate of psychological sciences, associate professor of psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: orphans; competence; training; potential adoptive parents; school of adoptive parents.

ABSTRACT: This article is devoted to the organization of training of potential adoptive parents. The structure of the training program, directed to the development of psychological and pedagogical competence of potential adoptive parents, is presented.

Конец XX – начало XXI вв. отмечены увеличением количества детей-сирот. В России официально зарегистрировано около 650 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и более 5 000 организаций для их содержания и воспитания [7, с. 610].

В течение длительного времени основным местом пребывания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являлись социальные приюты, центры содействия семейному воспитанию, дома ребенка, реабилитационные центры, организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В государственных учреждениях России для детей-сирот созданы современные комфортные, психологически щадящие условия проживания, с ними работают высококвалифицированные педагоги и психологи, оказывая педагогическую, социальную, психологическую поддержку детям в их становлении. Но семья для осиротевшего ребенка – это источник получения эмоционального тепла. В семье дети растут и развиваются в других условиях, получая заботу, любовь и внимание. Семейная незащищенность негативно сказывается на внутренней личностной свободе ребенка, его творческих способностях, когнитивных и эмоциональных составляющих социального поведения [3, с. 425]. Именно поэтому лучший способ удовлетворить социальные потребности осиротевшего ребенка, создать условия для нормального развития – это устройство в семью [6, с. 6].

Семья, в которой детей воспитывают не биологические родители, называется замещающей. Замещающая семья предоставляет ребенку не только оптимальные возможности для формирования его личности, но и способствует развитию определенного набора качеств и способностей, которые необходимы для вступле-

ния в самостоятельную жизнь. В большинстве замещающих семей наблюдается положительная динамика физического и психологического состояния здоровья, развития и социальной адаптации детей.

В. Н. Ослон и А. Б. Холмогорова отмечают, что для России в настоящее время и ближайшие десятилетия профессиональная замещающая семья будет являться приоритетной формой устройства детей-сирот и оптимальным выходом в решении проблемы их интеграции в общество [5, с. 79].

В современном мире велика роль компетентности потенциальных замещающих родителей в вопросах воспитания, развития и обучения детей-сирот. Будущие родители должны обладать знаниями об особенностях ребенка-сироты, специфике той или иной формы семейного жизнеустройства ребенка, способах эффективного воспитания и заботы о нем [2, с.76].

Однако, как показывает практика, многие замещающие семьи не обладают достаточным запасом знаний о психологических особенностях детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. При организации адаптации ребенка к условиям семьи не учитывают его индивидуальные особенности, связанных с прошлым. У части потенциальных приемных родителей отмечается негативная реакция по отношению к членам биологической семьи ребенка. Некоторые кандидаты в замещающие родители нуждаются в ободрении и поддержке, их беспокоит, как сложатся дальнейшие взаимоотношения с ребенком; могут присутствовать нереалистичные несоизмеримые с возможностями детей ожидания. Все это говорит о том, что зарождающейся замещающей семье требуется повышение её педагогического потенциала. В связи с этим возникает вопрос о профессиональной психолого-педагогической подготовке кандидатов в замещающие родители. В ходе такой подготовки потенциальные приемные родители смогут научиться устанавливать гармоничные детско-родительские отношения и организовывать процесс воспитания, опираясь на качества личности и приобретенные значимые умения, навыки в области педагогики и психологии.

В соответствие с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 13.03.2015 № 235 «Об утверждении порядка организации и осуществления деятельности по подготовке лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей», на территории Российской Федерации стали функционировать Школы приемных родителей, которые осуществляют психолого-педагогическую подготовку лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Работу по подготовке потенциальных приемных родителей необходимо проводить профессионально и качественно, осознавая, что это очень ответственный и нужный труд. Специалистам важно понимать, что от того, в какую семью попадет ребенок и насколько эта семья будет подготовлена к принятию ребенка, зависит дальнейшее психологическое благополучие приемного ребенка и замещающих родителей [1, с. 52].

Курс подготовки в Школе приемных родителей подразумевает теоретическую и практическую составляющие. Практическая часть проводится в форме тренинговых занятий.

Тренинг – игровое моделирование разнообразных ситуаций, которые могут возникнуть в жизни, в целях развития компетентности и совершенствования различных психологических качеств, умений и навыков у людей, включенных в эти ситуации. [4, с.73];

Чаще всего тренинг проводится в групповой форме, которая имеет ряд преимуществ:

1) в групповом тренинге потенциальным приемным родителем осваиваются новые способы установления социальных контактов, приобретаются полезные коммуникативные умения;

2) в процессе групповой тренинговой работы, в отличие от индивидуальной, продуктивнее осуществляется обратная связь. Это связано с тем, что участники имеют возможность получить поддержку от людей со сходными вопросами и проблемами;

3) работа в группе способствует самораскрытию и самопознанию участников, позволяет сравнивать свои ощущения, действия и поведение с ощущениями, которые описывают другие участники группы;

4) при групповой форме работы участникам необходимо постоянно быть в тесном контакте друг с другом, что держит их в напряжении, которое является предпосылкой для эффективной работы, в процессе которой проясняются и решаются разнообразные психологические проблемы;

5) групповой тренинг, в отличие от индивидуального, позволяет задействовать большее количество участников, в связи с чем является более доступным, а результаты, достигнутые в группе, являются более заметными.

Учитывая все особенности групповой тренинговой работы, разработана структура тренинговых занятий для повышения психолого-педагогической компетентности потенциальных приемных родителей.

Цель: развитие психолого-педагогической компетентности потенциальных приемных родителей.

Задачи:

1) создать эмоционально благоприятную атмосферу в тренинговой группе для осознания кандидатами в замещающие родители своих мотивов и возможностей, достоинств и недостатков, а также ожиданий и опасений относительно принятия решения взять в свою семью ребенка на воспитание;

2) поместить кандидатов в замещающие родители в специально созданные условия, находясь в которых у них будет возможность в игровой форме столкнуться с проблемами, которые могут возникнуть в процессе воспитания приемного ребенка, и ощутить ответственность за свои действия;

3) проинформировать потенциальных приемных родителей об индивидуаль-

ных и возрастных особенностях и специфике развития детей, которые имели опыт проживания в неблагополучной кровной семье и пребывали в государственных учреждениях.

Участники программы: потенциальные приемные родители.

Структура программы: 1) установочный этап; 2) основной этап; 3) заключительный этап.

Тренинг включает в себя 9 развивающих занятий. Средняя продолжительность одного занятия 6 часов. В течение двух месяцев каждую неделю проводится по одному такому занятию. Средства развития: беседа, развивающие упражнения, ролевые игры, дискуссия, творческие задания, мозговой штурм.

Тренинговые занятия строятся по следующей схеме:

1) установочный этап:

- ритуал приветствия;
- представление программы (на первом занятии);
- проведение упражнений на знакомство, создание благоприятного психологического климата, сближение участников тренинговой группы и принятие ими правил проведения развивающих занятий и т. п.;

2) Основной этап: перечень тем, рассматриваемых на занятиях:

- этапы развития ребенка;
- компетенции замещающих родителей;
- процесс адаптации ребенка в условиях замещающей семьи;
- потребности приемного ребенка; мотивация потенциальных приемных родителей;
- особенности ребенка, оставшегося без попечения родителей;
- трудное поведение приемного ребенка, навыки управления им;
- особенности воспитания в соответствии с полом ребенка.

3) заключительный этап (подведение итогов проведенной работы).

Некоторым замещающим родителям кажется, что обязательный курс обучения создает лишь дополнительные сложности и без того нелегкой процедуре усыновления или оформления приемной семьи. Да, на это уходит немало времени, требуется приложить определенные усилия. Однако уже состоявшиеся усыновители, прошедшие подготовку в Школе приемных родителей, признают: если бы они получили такую информацию раньше, удалось бы избежать многих ошибок, спокойнее относиться к некоторым сложным, но, как выясняется, типичным ситуациям.

Участие потенциальных приемных родителей в предлагаемой тренинговой программе поможет не только улучшить детско-родительские отношения в семье, но и избежать принятия взрослыми решения о возврате некогда принятого в семью ребенка в учреждения для детей-сирот, тем самым уменьшить риск возникновения такого феномена как вторичное сиротство.

Список использованных источников

1. Боенкина, Е. А. Организация работы по подбору и подготовке кандидатов в замещающие родители / Е. А. Боенкина // Современные тенденции в науке и образовании. – М. : «АР-Консалт», 2014. – 163 с.
2. Кондратьева, Н. П. Особенности мотивационно-ценностного компонента психолого-педагогической компетентности потенциальных приемных родителей / Н. П. Кондратьева, Е. В. Инявина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения [Электронный ресурс] : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «54-е Евсевьевские чтения», 28–29 марта 2018 г. / под науч. ред. Ю. В. Варданян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – С. 74–79.
3. Конева, И. А. Психологические особенности семейных отношений и семейного воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи / И. А. Конева, А. Н. Щербакова, Ю. Е. Калягина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-2. – С. 422–425.
4. Никандров, В. В. Психологическая сущность тренингов / В. В. Никандров // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2003. – № 22. – С. 71–85.
5. Ослон, В. Н. Замещающая профессиональная семья как одна из наиболее перспективных моделей решения проблемы сиротства в России / В. Н. Ослон, А. Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 79–91.
6. Сидорова, Л. К. Обретение надежды : методическое пособие по организации устройства детей-сирот на воспитание в семью / Л. К. Сидорова. – Домодедово, 2015. – 39 с.
7. Суслина, Т. В. Социально-педагогическая подготовка замещающих родителей к воспитанию приемного ребенка / Т. В. Суслина, В. А. Попов // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 610–612.

В содержание

УДК 37(075)

ББК 85.046

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

КАЛЫБЕКОВА АСМА АХМЕТОВНА

академик АГН РК, доктор педагогических наук, профессор
Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова,
г. Шымкент, Казахстан, kalubekov@list.ru

АЙТЖАНОВА АКМАРАЛ БИТЕМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент
Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова,
г. Шымкент, Казахстан

МУСАХАНОВА ГУЛЬМИРА МАРАТОВНА

докторант
Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова,
г. Шымкент, Казахстан

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: народная педагогика, этнопедагогика, инновационная деятельность, интерактивные методы, будущий учитель.

АННОТАЦИЯ: В статье описывается опыт работы кафедры «Общей педагогики и музыкального образования» ЮКГУ им. М. Ауэзова по подготовке будущего учителя к инновационной деятельности на идеях народной педагогики казахов в процессе обучения.

FUTURE TEACHER'S PREPARATION TO INNOVATIVE ACTIVITIES IN THE PROCESS OF TRAINING

KALYBEKOVA ASMA AKHMETOVNA

academician AHS RK, doctor of pedagogical sciences, professor of department "General pedagogics and musical education"
M.Auezov South-Kazakhstan state university,
Shymkent, Kazakhstan

AITZHANOVA AKMARAL BITEMIROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
"General pedagogics and musical education"
M.Auezov South-Kazakhstan state university,
Shymkent, Kazakhstan

MUSAKHANOVA GULMIRA MARATOVNA

doctorate PhD
M.Auezov South-Kazakhstan state university,
Shymkent, Kazakhstan

KEY WORDS: folk pedagogics, ethnopedagogy, innovation, interactive methods, future teacher.

ABSTRACT: The article describes the department's experience of "General pedagogics and musical education" of the SKSU named by M. Auezov in preparing the future teacher for innovative activities on the ideas of the folk pedagogics of the Kazakhs in the process of training.

В программной статье Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева «Взгляд в будущее – модернизация сознания» поставлены конкретные задачи в формировании казахстанской идентичности и единства. Принципиальное условие подобной модернизации – сохранение своей духовной культуры, собственного кода, опора на свою историю, обычаи и традиции [1, с. 2].

Поднятая Главой государства тема укрепления национального духа, переосмысления нашего наследия и формирование на их основе духовного единства в Южно-Казахстанской области которая уже имеет значительные успехи. Стоит отметить, сегодня в ЮКО 845 населенных пунктах проживает около трех миллионов человек. Этническую палитру региона составляют представители более сотни этносов, национальные особенности которых призваны крепить и развивать 20 областных этнокультурных объединений.

Все это требует анализа и исследования региональных особенностей развития духовной культуры нашего региона.

В условиях роста национального самосознания, возрождения культурных и духовных традиций, языка возникает необходимость основательного, более глубокого знакомства школьников с духовными ценностями своего народа, с его национальной культурой, обычаями и традициями, т. е. скрепляющим элементом должна быть духовная связь между *прошлым, настоящим и будущим*, ее носителями являются – *образование, учителя, традиции*.

Каждая нация должна «вырасти», т. е. осознать необходимость национального образования, участвовать в создании инфраструктуры для организации обучения родному языку, литературе, искусству, в целом приобщении учащихся к своей национальной культуре.

Многое из того, что происходит в последнее время в нашем обществе, вселяет надежду, что наступит время, когда особенно острой будет потребность в массовом приобщении молодого поколения к идеям народной педагогики казахов. Элементы старинной обрядности все активнее включаются в сегодняшние обычаи и ритуалы.

Сейчас заметны движение и интерес молодежи к народным обычаям и традициям своих предков, к исконно национальному музыкально-поэтическому, хореографическому, изобразительному творчеству, к народным казахским костюмам, жилищу, к народному миропониманию. Все это следует рассматривать как стремление к духовному возрождению. Главное – не упустить этот момент. Помочь подрастающему поколению узнать «свои корни», развить интерес и потребность к истории своей национальной культуры – вот в чем задача всех, кто призван воспитывать, и, прежде всего, учитель. Именно **учитель** должен дать и привить подрастающему поколению знания о сложившихся веками традициях и обрядах казахского народа, переплетенных ярким орнаментом пословиц и поговорок, постичь всю самобытную красоту и мудрость народного гения, над которым не властны ни время, ни суровые жизненные обстоятельства, развить чувство гордости за героические свершения своих предков. Ведь только зная свои национальные корни, уходящие в глубь веков, можно воспитать у детей и молодежи уважение к достоянию прошлого, искреннюю любовь к родной земле и вырастить из них истинных патриотов своей Родины, которые сохранят и бережно передадут накопленные знания будущим поколениям.

Эффективное осуществление этих задач в процессе обучения во многом зависит от подготовленности учителей к реализации дидактического потенциала идей народной педагогики.

Кафедрой «Общей педагогики и музыкального образования» была поставлена задача – теоретически обосновать и апробировать модель этнокультурного образования в свете статьи Президента «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания».

Разработать модель этнокультурного образования ориентированную на сохранение самобытности духовной культуры казахского народа и одновременно освоение ценностей стандартов других культур в подготовке будущего учителя.

Разработать региональную программу этнокультурного образования, с учетом роста национального самосознания, возрождения культурных и духовных традиций казахского народа, а также используя особенности этнического состава населения ЮКО.

Изучение и пропаганда ценностей национальной духовной культуры нашего народа, она связана с воплощением программы патриотического направления «Туған жер», связана с проведением краеведческой работы, с изучением региональной истории, культуры, восстановлением культурно-исторических памятников и культурных объектов малого масштаба и описание их истории.

Школа в идеале должна представлять собой общественный институт, передающий молодому поколению духовную культуру своего народа, национальный облик, нравы, быт, культуру народа, общепризнанные приемы, средства и методы, которые использовались в воспитании и обучении детей и молодежи предыдущими поколениями.

Для реализации данных задач привлекались студенты, магистранты, все преподаватели других кафедр, которые были ориентированы на новые перспективные инновационные технологии активизирующие познавательную деятельность будущих учителей, одновременно осуществляется индивидуальная исследовательская деятельность студентов. Все это требует широкого привлечения будущих учителей, прежде всего, к научно-исследовательской деятельности, эффективно использовать самостоятельную работу студентов.

Разработка региональной программы этнокультурного образования с использованием образцов духовной культуры казахского народа с учетом особенностей этнического состава населения ЮКО.

В основу нашего проекта будут положены исследования по реализации программы «Туған жер», которая даст возможность узнать и изучить какую поддержку оказывают крупные бизнесмены, чиновники, интеллигенция, молодежь ЮКО «малой родине», какое влияние оказывают воспитанию патриотизма и любви к родной земле.

Программа «Сакральная география Казахстана» в нашем проекте мы будем изучать и анализировать общенациональные «святые места» Южного региона,

возможности их использования в процессе воспитания и обучения молодежи, а также в развитии инфраструктуры туризма в стране.

Участие исследователей в проекте «Современная казахстанская культура в глобальном мире» ставит задачу – изучить таланты ЮКО, которые через свое творчество прославили нашу Южно-Казахстанскую область.

Наконец, проект «100 новых имен Казахстана» обеспечить популяризацию наших современников ЮКО достигших выдающихся успехов в своей сфере, которые станут ярким примером для патриотического воспитания молодежи. Научное обоснование данных проблем закрепят незыблемость принципов межнационального и межконфессионального согласия в нашей стране.

Проведение на территории Южного Казахстана этнографических исследований казахской национальной духовной культуры, этномузыкальной, праздничной и обрядовой культуры, изучение возможностей использования казахских народных традиций в семейном воспитании, игр, физических упражнений в формировании здорового образа жизни, возрождение национальной культурно-досуговой деятельности; а также изучение педагогического наследия в письменных источниках на территории ЮКО.

Изучение архивных материалов, рукописей, других источников по определению истоков, выявлению особенностей казахской духовной культуры, изучение педагогического наследия в письменных источниках на территории ЮКО.

Классификация и определение содержания и особенностей казахской национальной духовной культуры, а также разработка, апробация и методика их использования в процессе воспитания подрастающего поколения. Реализация данного проекта был посвящен методологический семинар.

Практические задания в системе методической работы в последние годы приобретают все более активные формы: деловые, ролевые игры, игры-практикумы, организационно-деятельностные игры, различного рода тренинги. Кафедрой «Общей педагогики и музыкального образования» ЮКГУ им. М. Ауезова был организован выездной методологический семинар «Связь вуза и школы в этнопедагогической подготовке учителей» на базе этнопедагогической школы-лицея № 24 им. С. Ерубаетова г. Шымкента. «Без прошлого невозможно создать будущее» – именно эта известная фраза стала лейтмотивом семинара. Участники семинара были ознакомлены с основными направлениями этнопедагогических исследований, их результатами, основное внимание было обращено на необходимость совершенствования этнопедагогической подготовки будущих учителей. Многие учителя имеют представление о технологии использования элементов народной педагогики на уроках гуманитарного цикла, но у них большой интерес вызвали панорамные уроки по математике (5 класс), физике (10 класс), химии (9 класс) с применением элементов народной педагогики

(фенологические наблюдения, эмпирический опыт народа, загадки, пословицы, поговорки и т. д.).

Так, при демонстрации фрагмента урока химии учительница Н. Жумабаева, поделив учеников на две команды, провела соревнование. Применяя в качестве дидактического материала украшения и кухонную утварь, изготовленные из различных металлов, ученики соревновались, кто больше и лучше, используя в своей речи пословицы и поговорки, загадки расскажет о том, из каких металлов изготовлены украшения и какие химические процессы происходят при их изготовлении. В игровой форме ученикам было легче выводить и запоминать химические формулы и реакции. Доклады, подготовленные магистрантами Э. Аязхановой, Ш. Ермахановой по формированию и развитию народно-музыкального творчества и декоративно-прикладного искусства казахов, сопровождались песнями, музыкальными композициями и красочными народными танцами казахов в исполнении детских коллективов школ. Семинар завершился театрализованным показом казахского народного обряда «Заплетание кос девочки, достигшей первого мушел жаса» – 13 лет.

Бесспорное достоинство таких форм состоит в вариативности проигрываемых ситуаций, моделировании ситуаций, максимально приближенных к реальной практике, возможности коллективного обсуждения актуальных проблем и др.

Таким образом, все это подчеркивает необходимость квалифицированного руководства инновационной деятельностью будущих учителей по использованию идей народной педагогики казахов с целью сохранения духовной связи между *прошлым, настоящим и будущим*, носителями которых является *образование, учителя, традиции*.

Список использованных источников

1. Назарбаев, Н. А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания / Н. А. Назарбаев // Егемен Казахстан. – № 70. – 12.04.2017 г.

В содержание

УДК 378.1

ББК 74.48

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОР- ГАНИЗАЦИЙ *

* Исследование выполнено в рамках внутривузовского гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности (ШГПУ – ЮУрГГПУ), тема работы «Формирование жизнестойкости у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций».

КАРАТАЕВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики дошкольного образования
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск, Россия, natalya_karataeva73@mail.ru

ЗАБОЕВА МАЙЯ АЛЕКСЕЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики дошкольного образования
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск, Россия, zaboyevi@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: жизнестойкость, педагог, дошкольная образовательная организация, совладание, стрессовая ситуация, вовлеченность, контроль, принятие риска.

АННОТАЦИЯ: в статье обоснована актуальность проблемы формирования жизнестойкости у будущих педагогов системы дошкольного образования и представлены результаты исследования по определению показателей жизнестойкости у студентов.

THE STUDY OF INDICATORS OF RESILIENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

KARATAYEVA NATALIA ALEXANDROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of theory and methods of preschool education
Shadrinsk State Pedagogical University,
Shadrinsk, Russia

ZABOEVA MAYA ALEKSEEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of theory and methods of preschool education
Shadrinsk State Pedagogical University,
Shadrinsk, Russia

KEYWORDS: resilience, teacher, preschool educational organization, coping, stressful situation, involvement, control, risk acceptance.

ABSTRACT: the article substantiates the relevance of the problem of the formation of resilience among future teachers of the preschool education system and presents the results of a study to determine the indicators of resilience among students.

Реформирование системы высшего образования, введение компетентного подхода к обучению, повышение доли самостоятельной работы в овладении студентами необходимыми компетенциями диктуют необходимость пересмотра

специфики обучения в вузе. В образовательном процессе вуза особое значение приобретает формирование субъектных свойств личности, активности, инициативности, способности действовать по собственному убеждению, выбирать собственную образовательную траекторию и нести ответственность за свой выбор. Будущий педагог дошкольной образовательной организации в условиях постоянных изменений в дошкольном образовании, отсутствия четких ориентиров в образовательной политике должен научиться преодолевать возникающие противоречия, уметь справляться с перегрузками информационного и эмоционального характера.

Будущему педагогу дошкольного образования необходимо не только уметь приспосабливаться к изменению требований к качеству профессиональной деятельности, но и культивировать в себе способности выходить за границы данных требований, творчески решать поставленные задачи, прогнозировать возможные изменения в образовательном пространстве будущего. В этой ситуации возрастает значимость осознанного и адекватного выбора стратегии возможного ответа на складывающиеся стрессовые ситуации. Такие стратегии преодоления рассматриваются в рамках исследований совладающего поведения (Т. Л. Крюкова, Л. Лазарус, С. Хобфолл и др.). Оценка эффективности стратегий совладания личности со стрессовыми ситуациями является в такой же степени важным, в какой и до сих пор неразрешенным вопросом.

Существующие критерии эффективности стратегий совладания связываются исследователями с благополучием субъекта и определяются снижением уровня невротизации [3]. Об эффективности стратегий совладания свидетельствует ослабление чувства уязвимости к стрессам. В исследованиях Л. А. Александровой, А. А. Лебедевой, Д. А. Леонтьева подчеркивается, что оценка эффективности стратегии совладания должна происходить с учетом специфики проблемной ситуации [1]. При этом должны быть приняты во внимание субъект преодоления, свойства и ресурсы его личности. Человек, имеющий большой ресурсный потенциал, будет выстраивать стратегии поведения, наиболее результативные и адекватные стратегии, отвечающие сути ситуации. Поведение человека, обладание «ресурсным потенциалом» детерминировано, в большей мере, целями саморазвития и, в меньшей мере, необходимостью защиты от стресса.

В данном контексте личностный ресурс становится дополнительным критерием, обеспечивающим эффективность стратегии совладания и обеспечивающим возможность успешного, безболезненного выхода из стрессовой ситуации. Основным ресурсом личности, обеспечивающим совладание, является жизнестойкость, рассматриваемая как системная, интегральная характеристика личности, позволяющая справляться с трудными жизненными ситуациями, актуализирующаяся и проявляющаяся в процессах самодетерминации личности.

В зарубежной психологии автором концепции жизнестойкости является американский психолог С. Мадди. В его концепции жизнестойкость – это ключе-

вая личностная переменная, опосредующая влияние стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности. По мнению С. Мадди, жизнестойкость представляет собой систему убеждений или установок, диспозицию, состоящую из трех компонентов: вовлеченности, контроля и принятия риска. Как считает С. Мадди, присутствие у личности жизнестойкости в целом или выраженность этих компонентов препятствуют возникновению внутреннего эмоционального напряжения в ситуациях стресса. Наличие жизнестойкости обеспечивает совладание со стрессами и способствует восприятию стрессовой ситуации как менее значимой.

Итак, в структуре личности жизнестойкость представлена как ключевой ресурс, определяющий выбор стратегий совладания и, следовательно, успешность преодоления стрессовых ситуаций. Высокий уровень жизнестойкости служит критерием для оценки эффективности применяемых личностью стратегий поведения.

Нами было осуществлено исследование уровня сформированности жизнестойкости и ее компонентов у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций. В качестве респондентов в исследовании выступили студенты очной и заочной форм обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование» в количестве 41 человека. Возраст студентов варьировался от 19 до 41 года. Методика организации исследования предполагала определение степени выраженности структурных компонентов жизнестойкости с помощью теста-опросника жизнестойкости С. Мадди, модифицированного Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой [2].

Для определения уровня сформированности всех аттитюдов жизнестойкости у студентов очного и заочного отделений респондентам было предложено оценить 45 пунктов опросника, разработанного Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой на основе теста жизнестойкости С. Мадди. Полученные данные сравнивались со средними статистическими. Было опрошено 22 студента заочного и 19 студентов очного отделений.

Следует отметить различие между исследуемыми группами по критерию возраста. Возраст студентов заочного отделения варьировался от 22 до 41 года, а очного – от 19 до 28 лет.

Уровень жизнестойкости у студентов заочного отделения составил в среднем 78,7 балла (таблица 1).

Таблица 1

Показатели жизнестойкости у студентов заочного отделения (средние)

Показатели	Кол-во баллов	Нормы	
		Средние	Стандартное отклонение
Жизнестойкость	78,7	80,72	18,53
Вовлеченность	36,5	37,64	8,08
Контроль	27,2	29,17	8,43

Принятие риска	15	13,91	4,39
----------------	----	-------	------

Кроме того, нами были определены показатели жизнестойкости и ее компонентов с учетом критерия возраста (до 35 лет включительно и старше 35 лет). Полученные данные отражены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели жизнестойкости у студентов заочного отделения по критерию возраста (средние)

Показатели	≤ 35 лет (N = 18)	> 35 лет (N = 4)
Жизнестойкость	79,05	77,25
Вовлеченность	35,61	40,5
Контроль	27,77	24,75
Принятие риска	15,67	12

Данные свидетельствуют о том, что студенты более старшего возраста меньше склонны к контролю и риску, у них существенно выше показатель вовлеченности.

Уровень жизнестойкости у студентов очного отделения составил в среднем 67,3 балла (таблица 3), что ниже, чем средний показатель жизнестойкости у студентов заочного отделения.

Таблица 3

Показатели жизнестойкости у студентов очного отделения (средние)

Показатели	Кол-во баллов	Нормы	
		Средние	Стандартное отклонение
Жизнестойкость	67,3	80,72	18,53
Вовлеченность	28,1	37,64	8,08
Контроль	23,42	29,17	8,43
Принятие риска	15,78	13,91	4,39

Обращает на себя внимание высокий средний уровень принятия риска у студентов очного отделения (как и у обследованных нами ранее студентов заочного отделения в возрасте, не превышающем 35 лет).

Полученные нами данные об уровнях развития жизнестойкости у студентов очного и заочного отделений, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование» свидетельствуют о том, что развитие жизнестойкости личности – процесс длительный, неравномерный.

Таким образом, очевидна необходимость разработки методического обеспечения процесса развития жизнестойкости у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций как ключевого ресурса формирования личности.

Список использованных источников

1. Александрова, Л. А. Стратегии совладания: попытка системной характеристики / Л. А. Александрова, А. А. Лебедева, Д. А. Леонтьев // Психология совладающего поведения : материалы II Международной научно-практической конференции, Кострома, 23–25 сент. 2010 г. В 2 т. Т. 2 / отв. ред. : Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – С. 176–177.
2. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
3. Nakano, K. The role of koping strategis on psycholocal and physical well-being // J. Psychol. Res. – 1991. – V. 33. – № 4. – P. 160–167.

В содержание

УДК 159.9:316.6(045)
ББК 88.5

ИССЛЕДОВАНИЕ СКЛОННОСТИ ПОДРОСТКОВ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИ- ТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

КЕЧИНА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

старший преподаватель кафедры психологии

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, kechina22@rambler.ru

НЕДОЛУГА МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ

зам. директора по воспитательной работе

Детский санаторно-оздоровительный комплекс «Криница»,
г. Геленджик, Краснодарский край, sir.nedoluga@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интернет-зависимость, подросток, детский оздоровительный лагерь, профилактика, киберкоммуникативная зависимость, субъективное ощущение одиночества.

АННОТАЦИЯ: В статье приведены экспериментальные данные исследования склонности подростков к Интернет-зависимости, рассматриваются возможности детского оздоровительного лагеря для проектирования и реализации профилактической деятельности зависимости подростков в киберпространстве.

A STUDY OF THE PROPENSITY OF TEENS TO INTERNET ADDICTION IN TERMS OF THE CAMP

KECHINA MARINA ALEKSANDROVNA

senior lecturer, department of psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

NEDOLUGA MIKHAIL YURYEVICH

deputy director of educational work
Children's sanatorium and recreation complex «Krinitsa»
Gelendzhik, Krasnodar Territory

KEY WORDS: internet addiction, adolescent, children's camp, prevention, cyber-communicative addiction, subjective feeling of loneliness.

ABSTRACT: The article presents experimental data on the study of the tendency of adolescents to Internet addiction, discusses the possibilities of a children's recreation camp for the design and implementation of preventive activities of adolescents' dependence in cyberspace.

В настоящее время отмечается значительное количество подростков, длительное время пребывающих в Интернет-сети. Негативными последствиями этого пребывания являются нарушения психологического здоровья, ухудшение физического состояния, увеличивается риск возникновения таких личностных изменений, как повышенный уровень тревожности и агрессивности. В связи с этим у таких подростков нарушается эмоциональная и коммуникативная сфера, они необщительны, агрессивно реагируют на замечания и критику взрослых, виртуальные группы в которых они состоят, являются для них весомыми, инструкции, пожелания администраторов этих групп выполняются подростками беспрекословно и некритично. Серьезными проблемы возникают в семье, система «родитель-подросток» становится дизгармоничной, отношения теряют доверительно-интимный характер.

Основной чертой Интернет-игр, в которые подростки активно погружены часто является их социально-деструктивный характер. Данные изменения отражаются в первую очередь на развитии современных подростков, на формировании их смысложизненных и ценностных ориентаций [3]. Утрачивается чувство времени, ответственное отношение к учебной деятельности, пропадает интерес к художественным, спортивным и другим видам деятельности, отмечается перепады настроения.

Подростки чаще всего испытывают трудности в установлении доверительных межличностных отношений, в принятии своего физического «Я» [5]. Многих подростков не устраивает их внешний вид, зачастую формируется комплекс неполноценности, появляется неуверенность в общении со сверстниками. Виртуальное пространство позволяет подростку позиционировать себя положительно,

подросток выступает «дизайнером» своего личного профиля в социальных сетях, там у него появляются друзья, которые по его мнению способны его поддерживать, сопереживать ему, так как он этого не находит в близком его окружении.

В связи с этим, сегодня важную роль в профилактике Интернет-зависимости подростков играет разработка психологических механизмов защиты подростков от действия отрицательных факторов современных киберугроз [1].

Кроме того, подростки, обладающие тем или иным типом зависимости склонны попадать под влияние различных киберугроз, например, как: *кибербуллинг*, который характерен в большинстве случаев для подростков; *веб-сайты суицидального характера*, где существуют просуицидальные сайты демонстрирующие свидетельства смерти и фотографии совершенных суицидов. Имея склонность к подверженности мнению деструктивных реальных и виртуальных групп, подросток, соглашается с групповым мнением, не имея собственных взглядов, выступает марионеткой (например, группы смерти «Синий кит», «Тихий дом», различного рода делинквентные группы, провоцировавшие подростков и юношей на так называемые «Игры смерти», «Разбуди меня в 4.20» «Беги и умри»).

Говоря о роли, детского оздоровительного лагеря (ДОЛ) в исследовании и профилактики склонности подростков к Интернет-зависимости важно заметить, что если в школе ценность имеют знания, точность выполнения задания, то в лагере ключевым фактором является способность выстраивать позитивные межличностные отношения (коммуникабельность, практичность, мобильность)[2]. Существенным является подготовка подростка к жизни в свободном обществе, умении быть ответственным за себя и за других, что во многом обеспечивается наличием лидерских качеств [4], интенсивное формирование которых происходит в ДОЛ.

На базе ООО «Детского санаторно-оздоровительного комплекса Криница» нами совместно со студентами был организован психологический кружок «Познай себя». Работа этого кружка включала в себя несколько направлений деятельности, среди них профилактика Интернет-зависимости. В связи с этим, нами проведена диагностическая программа, целью которой являлось выявление подростков, имеющих повышенную склонность к Интернет-зависимости.

В экспериментальном исследовании участвовало 18 подростков, в возрасте от 14–16 лет.

Первоначально нами был использован опросник «Киберкоммуникативная зависимость» А. В. Тончевой [6]. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели диагностики Интернет-зависимости подростков

Склонность подростков к Интернет-зависимости	Показатели склонности к Интернет-зависимости подростков	
	Абс.	%
Отсутствие склонности	8	44,4

к Интернет-зависимости		
Склонность к Интернет-зависимости	7	38,9
Присутствие признаков Интернет-зависимости	3	16,7

Анализ результатов таблицы 1 показывает, что у 8 (44,4%) испытуемых не выявлена склонность к Интернет-зависимости, 7 (38,9%) испытуемых имеют склонность к Интернет-зависимости, 3 (16,7%) испытуемых имеют признаки Интернет-зависимости.

Исходя из этого, необходимо отметить, что для большинства испытуемых характерна склонность к Интернет-зависимости, проявляющаяся в длительном пребывании в сети, частичном отказе от общения со сверстниками в отряде, низкая активность участия в отрядных и общелагерных мероприятиях.

Результаты диагностики позволят за период смены в летнем оздоровительном лагере сформировать у таких подростков: коммуникативную компетентность, преодолеть замкнутость, боязнь и внутреннюю тревогу в установлении положительных межличностных отношений со сверстниками и взрослыми людьми, обучить способам противостояния психологическим угрозам в современном киберпространстве, развить навыки информационно-психологической культуры.

Затем мы использовали методику субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона [6]. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики одиночества подростков

Уровни одиночества подростков	Показатели одиночества подростков	
	Абс.	%
Высокий	4	22,2
Средний	8	44,4
Низкий	6	33,4

Анализ результатов таблицы 2 показывает, что высокий уровень одиночества имеют 4 (22,2 %) подростков. Эти подростки замкнуты, тревожны, некоммуникативны. Средний уровень одиночества имеют 8 (44,4 %) подростков. Такие подростки имеют неустойчивые дружеские отношения в отряде, отличаются конфликтностью. Низкий уровень одиночества – 6 (33,4 %) подростков. Они коммуникабельны, активно проявляют себя в творческой деятельности, отличаются высокими организаторским и лидерскими способностями.

Полученные данные свидетельствуют, о высоком проценте подростков имеющих средний уровень субъективного одиночества, что присутствуетограни-

ченность социальных контактов, имеются трудности в формировании дружеских отношений в отряде, значительное место в общении занимают виртуальные группы в социальных сетях, онлайн-игры, ведение электронных записей, комментариев, дневников на личном профиле.

Важно при психолого-педагогическом сопровождении таких подростков выяснить причины их субъективного ощущения одиночества, обучить способам его конструктивного преодоления в условиях временного детского коллектива. Активное участие подростков в творческих, спортивных, культурно-массовых мероприятиях, экскурсиях, познавательных квестах, кружках, тренинговых психологических занятий позволит им развить лидерские, организаторские способности, умения аргументировать собственную точку зрения, осознавать личностную значимость в отряде, формировать положительный эмоционально-коммуникативный опыт взаимоотношений.

На основании выше изложенного необходимо отметить, что полученные результаты требуют выработки эффективной профилактической стратегии в условиях летнего оздоровительного лагеря, способствующей предупреждению возникновения и снижения склонности подростков к Интернет-зависимости. Разработка комплексной профилактической модульной программы, включающей в себя: оздоровительную, спортивную творческую деятельность подростков, организацию и реализацию мероприятий, направленных на психологически комфортное и безопасное их пребывание в детском оздоровительном лагере будет способствовать предупреждению социальных девиаций различного рода, в том числе и Интернет-зависимости.

Список использованных источников

1. Авазов, К. Х. Влияние Интернет-зависимости на личность подростка / К. Х. Авазов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 4 (6). – С. 71–74.
2. Быкова, Н. П. Возможность летнего оздоровительного лагеря в развитии коммуникативных компетенций / Н. П. Быкова, Н. А. Вдовина // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. – № 1. – С. 156–161.
3. Вдовина, Н. А. Исследование смысложизненных ориентаций подростков / Н. А. Вдовина, А. Э. Паляница // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения [Электронный ресурс] : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения», 9–10 февраля 2017 г. / под науч. ред. Ю. В. Варданян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 120–124.
4. Вдовина, Н. А. Развитие лидерского потенциала подростков в условиях детского оздоровительного лагеря / Н. А. Вдовина, Г. А. Жутина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения [Электронный ресурс] : сборник трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения», посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне «Наука и образование: актуальные психологические про-

блемы и опыт решения», 14–15 мая 2015 г. / под науч. ред. Ю. В. Варданян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 110–115.

5. Шутова, Н. В. Использование арттерапевтических возможностей музыки в коррекции негативных эмоциональных проявлений подростков, имеющих Интернет-зависимость / Н. В. Шутова, Ю. М. Баранова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 1526.

6. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

В содержание

УДК 159.9:316.6(045)

ББК 88.5

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

КЕЧИНА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

старший преподаватель кафедры психологии

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, kechina22@rambler.ru

САРЫЧЕВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

инспектор отделения по делам несовершеннолетних отдела участковых уполномоченных полиции и по делам несовершеннолетних межмуниципального отдела МВД «Козельский»

г. Козельск, Калужская область, desantura_1992@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: отклоняющееся поведение, подросток, детский оздоровительный лагерь, самоповреждающее и саморазрушающее поведение, аддиктивное поведение, агрессия, насилие, волевой контроль эмоциональных реакций, деликвентное поведение.

АННОТАЦИЯ: В статье рассмотрена проблема отклоняющегося поведения подростков, выделены его психологические проявления в условиях летнего оздоровительного лагеря (ДОЛ), приведены экспериментальные данные исследования склонности к отклоняющемуся поведению, подчеркиваются возможности ДОЛ для проектирования и реализации профилактической деятельности отклоняющегося поведения подростков.

STUDY OF THE DIFFERENT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF CHILDREN'S HEALTH CAMP

KECHINA MARINA ALEKSANDROVNA

senior lecturer, department of psychology

SARYCHEVA EKATERINA ALEXANDROVNA

Inspector of the juvenile affairs department of the precinct police and juvenile department of the inter-municipal department of the Kozelsky Ministry of the Interior Kozelsk, Kaluga Region

KEY WORDS: deviant behavior, adolescent, children's camp, self-damaging and self-destructive behavior, addictive behavior, aggression, violence, volitional control of emotional reactions, delicate behavior.

ABSTRACT: The article discusses the problem of deviant behavior of adolescents, highlights its psychological manifestations in the summer camp, provides experimental data on the tendency to deviate behavior, emphasizes the potential of DOL for designing and implementing preventive activities of deviant adolescent behavior.

Одной из актуальных проблем в настоящее время является отклоняющееся поведение современных подростков. Во многом его составляют систематические конфликты, нарушения дисциплины, совершение краж, плохая успеваемость, дисгармоничные отношения с семьей и сверстниками, употребление наркотических средств, алкоголя, курение, использование нецензурной лексики в общественных местах и т. д. Во многом решение данной проблемы зависит от работы нескольких служб: психологической, юридической, административной, социальной. Подростки в силу своих психологических особенностей являются ярким социальным маркером, характеризующим проблемные стороны развития современного общества [5]. Субкультуры, средства массовой информации способствуют деформации личности, в структуре которой искаженность ценностно-нормативной сферы [2]. Подросток зачастую сам не понимает, что с ним происходит, у них усиливается вызывающее поведение по отношению к взрослым [1]. Кроме того, зачастую формируется искаженное понимание взрослости и персональной ответственности за совершение правонарушений.

В детский оздоровительный лагерь (ДОЛ) приезжает значительное количество подростков, имеющие те или иные проявления отклоняющегося поведения, в курсе этого первоначально стоит задача раннего выявления склонности подростков к отклоняющемуся поведению с целью организации профилактических мероприятий на территории ДОЛ.

Психологическими проявлениями отклоняющегося поведения подростков выступает демонстративный характер поведения, потребность привлечь к себе внимание окружающих, игнорирование эмоциональных переживаний других людей, отсутствие доверия к миру, лживость, изворотливость, стремление подать информацию в выгодном для себя свете, чувство отчужденности, обособленности от окружающих людей, склонны винить внешние обстоятельства случившемся [3]. Особое беспокойство вызывает жестокость, нарушение эмоциональных меж-

личностных связей с окружающими, агрессивность, суицидальные формы поведения [4].

На базе ООО «Детского санаторно-оздоровительного комплекса Криница» нами совместно со студентами был организован психологический кружок «Познай себя». Работа этого кружка включала в себя несколько направлений деятельности педагога-психолога, среди них осуществление исследования и профилактики отклоняющегося поведения подростков совместно с инспектором по делам несовершеннолетних. В связи с этим, нами была проведена диагностическая программа, целью которой являлось выявление типов отклоняющегося поведения подростков и разработка мероприятий по профилактике.

Диагностика отклоняющегося поведения подростков позволяет оптимизировать процесс индивидуального развития подростка, обеспечить эффективное определение качественных личностных изменений [6]. Ранее выявление подростков группы «риска» в условиях ДОЛ способствует внесению изменений в воспитательный план работы, психолого-педагогический календарь мероприятий с учетом психофизиологических особенностей подростков, прибывших на оздоровление и отдых.

В экспериментальном исследовании участвовало 20 подростков, в возрасте от 13–15 лет.

Для диагностики типов отклоняющегося поведения подростков мы использовали опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» А. Н. Орела [7, с. 253]. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Полученные результаты диагностики склонности подростков к отклоняющемуся поведению

Тип отклоняющегося поведения подростков	Показатели склонности к отклоняющемуся поведению подростков					
	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Суицидальное	1	5	3	15	16	80
Аддиктивное	6	30	9	45	5	25
Агрессивное	2	10	8	40	10	50
Волевой контроль	5	25	8	40	7	35
Деликventное	2	10	8	40	10	50

Проанализировав результаты таблицы 1, полученные в процессе диагностики отклоняющегося поведения подростков свидетельствуют, что высокий уровень склонности к суицидальному поведению диагностирован у 1 (5 %) подростка, средний уровень суицидального поведения характерен для 2 (10 %) испытуемых, низкий уровень выявлен у 16 (80 %). Большинство подростков, имеют низкий

уровень склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Присутствует незначительная часть подростков, у которых выявлен высокий и средний уровни. Для них характерны суицидальные мысли, представления, демонстративный характер их проявления в негативных ситуациях имеющих высокий эмоциональный характер, повышенный уровень социальной изолированности, пониженный уровень стрессоустойчивости.

Высокий уровень склонности подростков к аддиктивному поведению характерен 6 (30%) подростков, средним уровнем обладают 9 (45%) подростков, низкий уровень имеют 5 (25%) подростков. Значительная часть подростков обладают высоким и средним уровнем склонности к аддиктивному поведению. Данные подростки характеризуются повышенным интересом к курению, алкоголю, постоянным времяпрепровождением к Интернет-сети.

Высокий уровень склонности к агрессии диагностирован у 2 (10 %) подростков, средний уровень наблюдается у 8 (40 %) подростков, низкий уровень имеют 10 (50 %). Исходя из этого, значительное количество подростков, имеют высокий и средний уровень склонности к агрессивному поведению. Данная группа подростков характеризуется повышенным уровнем конфликтности, проявлением агрессии в межличностных отношениях, именно ее подростки считают альтернативным способом решения возникающих трудностей.

Высокий уровень склонности к волевому контролю диагностирован у 5 (25 %) подростков, средний уровень характерен для 7 (35 %) подростков, с низким уровнем характерен для 8 (40 %). Большинство подростков, имеют средний и низкий уровень склонности к волевому контролю эмоциональных реакций. Данная группа подростков характеризуется сниженным уровнем волевого контроля в эмоциональной сфере, деятельности, общении. Чаще всего такие подростки произносят нецензурные речевые выражения, громко выражают свои эмоции, плохо контролируют свои действия, у них снижена личностная рефлексия.

Высокий уровень склонности деликвентному поведению выявлен у 2 (10 %) подростков, средний уровень – 8 (40 %) подростков, низкий уровень – 10 (50 %) подростков. Большинство подростков, имеют высокий и средний уровень склонности к деликвентному поведению. Данная группа подростков характеризуется повышенным уровнем нарушения норм и правил, внутреннего распорядка детского оздоровительного лагеря, совершению правонарушений (например, драки, кражи).

Таким образом, большинство подростков, имеющие отклоняющееся поведение характеризуются повышенным и умеренным уровнем социальной изолированности, для них характерно ограниченность социальных контактов, низкий уровень коммуникативности, высокий уровень конфликтности, в большей степени они отдают предпочтение социальным сетям, недостаточно активно участвуют в творческих, спортивных мероприятиях.

В детском оздоровительном лагере таких подростков необходимо активно вовлекать в мероприятия, создавать атмосферу творчества, создавать ситуации успеха, мотивировать к участию в тренинговых занятиях, направленных на повышение самооценки, снижение агрессивности и тревоги, обучение психологически безопасным способам преодоления кризисных ситуаций, способствовать выработке позитивным моделям поведения в социуме, формирование эмоционально-коммуникативной компетентности, положительного «Я-образа».

На основании выше изложенного необходимо отметить, что полученные результаты требуют разработки профилактической программы межведомственного взаимодействия в условиях летнего оздоровительного лагеря, способствующей предупреждению и снижению уровня отклоняющегося поведения подростков. Проектирование и реализация программы должны включать в себя: совместные профилактические мероприятия педагога-психолога, участковых уполномоченных, инспекторов по делам несовершеннолетних, формирование представлений о юридической ответственности подростков за совершение тех или иных проступков, разъяснение значимости соблюдения норм, правил, внутреннего распорядка ДОЛ, обеспечение и развитие психологически безопасных условий будет способствовать предупреждению отклоняющегося поведения.

Список использованных источников

1. Вдовина, Н. А. Проявление агрессивности в подростковом возрасте / Н. А. Вдовина, Н. Г. Власкина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения [Электронный ресурс] : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения», 9–10 февраля 2017 г. / под науч. ред. Ю. В. Варданян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – 2016. – С. 39–42.
2. Вяткин, А. П. Методы психокоррекции личности несовершеннолетних в системе раннего предупреждения их преступного поведения / А. П. Вяткин, Т. Х. Невструева, Т. А. Терехова, Л. В. Санина // Всероссийский криминологический журнал. – 2016. – Т. 10. – № 3. – С. 487–498.
3. Ефанова, М. И. Образ «Я» подростков со склонностью к отклоняющемуся поведению / М. И. Ефанова, А. В. Букова // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2015. – № 13 (2). – С. 131–132.
4. Казаева, Е. А. Условия психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением в детских оздоровительных лагерях / Е. А. Казаева, В. В. Мишарин // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 4. – С. 107–112.
5. Мачурина, Т. Н. Причины возникновения отклоняющегося поведения у детей и подростков / Т. Н. Мачурина // EUROPEAN RESEARCH. – 2016. – № 12(23). – С. 106–109.
6. Мищенко, В. И. К вопросу о превенции отклоняющегося поведения несовершеннолетних / В. И. Мищенко // Успех современной науки. – 2016. – Т. 7. – № 12. – С. 80–82.
7. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

В содержание

УДК 159.9-053.6(045)

ББК 88.4

ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ДОСТИЖЕНИЮ УСПЕХА СТАРШЕКЛАСНИКОВ

КОПНОВА МАРИЯ НИКОЛАЕВНА

магистрант 3 курса факультета психологии и дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск,

специалист по социальной работе

Городской ресурсный центр семейного устройства детей-сирот и детей, оставших-

ся без попечения родителей «Спутник»,

г. Москва, Россия, kopnova-mariya@mail.ru

ВДОВИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, natalex-15@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мотивация, достижение успеха, старшеклассники, тренинговая программа, эксперимент.

АННОТАЦИЯ: В статье автор актуализирует проблему развития мотивации к достижению успеха старшеклассников с помощью тренинговой программы. Приводятся данные теоретического анализа проблемы, а также методические аспекты проектирования тренинговой программы развития мотивации достижения успеха старшеклассников, а также отражены результаты апробации программы тренинга по развитию мотивации достижения успеха старшеклассников.

RESEARCH AND DEVELOPMENT OF MOTIVATION TO ACHIEVE SUCCESS OF SENIOR PUPILS

KOPNOVA MARIA NIKOLAYEVNA

undergraduate course 3 faculty of psychology and defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk,

social work specialist City resource center for family placement of orphans and children

left without parental care «Sputnik», Moscow, Russia

VDOVINA NATALYA ALEXANDROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor

KEYWORDS: motivation, success, high school students, training program, experiment.

ABSTRACT: In the article the author actualizes the problem of development of motivation to achievement of success of senior pupils by means of the training program. The data of the theoretical analysis of the problem, as well as methodological aspects of designing a training program for the development of motivation to achieve success of high school students, as well as the results of testing the training program for the development of motivation to achieve success of high school students.

Формирования мотивации достижения успеха у старших школьников, является актуальной по причине сильного влияния на учебную мотивацию, на процессы их личностного и профессионального самоопределения. Влияние на мотивационную сферу старшеклассников посредством психологического тренинга считается одним из наиболее эффективных методических приемов формирования мотивации достижения успеха. К сожалению, при достаточной разработанности проблемы в целом, в практике обучения старшеклассников вопросы разрешения обозначенной проблемы представлены недостаточно, до настоящего времени отсутствуют четкие единые требования к проектированию тренинговых программ на развитие мотивации к достижению успеха и данные апробации тренинговых программ.

Мотивация достижения – это, прежде всего, стремление к успеху, к высоким результатам в своей деятельности. Мотив достижения старшеклассников характеризуется направленностью субъекта на достижение успеха, чтобы повысить или сохранить самоуважение, самооценку, уважение окружающих. Кроме этого для старших школьников характерна развитость мировоззрения, самостоятельность суждений, формирование собственной самооценки, стремление к самовоспитанию, индивидуальный стиль учебно-профессиональной деятельности, становление профессионального и личностного самоопределения. Проблема развития мотивации достижения успеха старшеклассников обусловлена, с одной стороны ее влиянием на личностное, профессиональное развитие школьников и непостоянством мотивации на успех учащихся с другой стороны [1; 2; 5].

Тренинг как метод активного социально-психологического обучения в настоящее время представляет собой один из наиболее востребованных и динамично развивающихся видов психологической практики. Данный метод позволяет эффективно решать задачи, связанные с развитием мотивации стремление к успеху старшеклассников [3; 6].

С целью изучения сформированности мотивации к достижению успеха старшеклассников было проведено эмпирическое исследование, состоящее из трех этапов:

1) первичная диагностика испытуемых с целью выявления уровня развития их мотивации к достижению успеха (констатирующий этап);

2) проектирование и реализация тренинговой программы по формированию мотивации к достижению успеха школьников (формирующий этап);

3) анализ результатов реализации тренинговой программы по формированию мотивации к достижению успеха испытуемых (контрольный этап).

Эксперимент проводился на базе МОУ «Гимназия № 19» г. о. Саранск. В исследовании приняли участие 45 учеников 11 класса в возрасте 16–17 лет.

Для реализации цели исследования был подобран комплекс методик: «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» (Т. Элерс), «Тест-опросник мотивации успеха и мотивации боязни неудачи» (А. А. Реан), опросник «Потребность в достижении цели» (Ю. М. Орлов), «Диагностика мотивации достижения» (А. Мехрабиан, модификация М. Ш. Магомед-Эминова).

Данные констатирующего эксперимента показали, что 43,3 % старшеклассникам характерен низкий уровень мотивации достижения успеха. Эти школьники стремятся не брать на себя ответственность, планируют свою деятельность на относительно короткие сроки, меньше стремятся к достижению успеха по итогам выполняемой деятельности. У 36,7 % учащихся выявлен средний уровень мотивации достижения успеха. Высокий уровень мотивации достижения успеха выявлен у 20 % учащихся. Для учащихся с такими показателями характерна инициативность, настойчивость в достижении цели, стремление выполнять деятельность лучше, чем раньше. Дети, получившие низкие оценки в уровне развития заявленных показателей, с целью решения исследовательской задачи представили экспериментальную группу.

С целью развития мотивации к достижению успеха была спроектирована тренинговая программа «Хочу быть успешным!» [4]. Проектирование психологического тренинга представлено совокупностью следующих этапов: предпроектный, проектный, этап реализации, послепроектный этап. На предпроектном этапе на основе первичной диагностики была обозначена проблематизация проекта: что максимальное количество учащихся в старшем школьном возрасте имеют низкий уровень мотивации стремление к успеху; выдвинута концепция проекта (предложение, что тенденция стремиться к *успеху* старшеклассников наиболее эффективно возникает посредством работы в тренинговых группах посредством активных методов обучения); «аудиторией» проекта выступили старшеклассники экспериментальной группы, имеющие низкий уровень мотивации достижения успеха; обозначена цель психолого-педагогической работы – развитие мотивации достижения успеха старшеклассников; цель раскрывалась в задачах, которые помогали ее детализировать, вели к намеченному результату (повышение показателей стремления к достижению успеха в собственной деятельности у старшеклассников); на проектном этапе была определена структура тренинга (организационный, основной, заключительный), объем программы (14 занятий), обозначены методы и приемы (диалоги, рисунок, рассказ, подвижные игры, груп-

повая дискуссия, развивающие упражнения и их обсуждение, метод незаконченных предложений, метод мозгового штурма, метод проблемных ситуаций и т. д.), технологии (технология создания ситуации успеха, технология коллективного обучения, портфолио достижений учащегося); этап реализации содержал характеристику субъект-субъектных отношений тренера и группы участников по исполнению замысла проекта (психологический такт, возможность самооценки достижений и неудач школьников, наставничество); послепроектный этап предполагал осуществление повторной диагностики с определением эффективности разработанной тренинговой программы.

После проведения формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика старших школьников экспериментальной группы. Методика проведения контрольного этапа исследования была аналогичной констатирующему этапу эксперимента. На последнем этапе исследования был использован метод математической обработки – Т-критерий Вилкоксона.

Согласно полученным данным контрольного эксперимента по «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» (Т. Элерс), в группе школьников после апробации психологического тренинга «Хочу быть успешным!» было отмечено увеличение количества школьников, имеющих средний уровень сформированности мотивации к достижению успеха (на 64,3 %), а также уменьшение количества детей, показавших низкий уровень стремления к успеху (на 64,3 %). Следовательно, у школьников сформировалось стремление к успеху, проявлялась настойчивость в достижении своих целей, стремление к саморазвитию, снизилась боязнь нового, стала выше готовность к риску.

По данным контрольного эксперимента по методике «Тест-опросник мотивации успеха и мотивации боязни неудачи» (А. А. Реан), после апробации психологического тренинга «Хочу быть успешным!» было отмечено увеличение количества школьников, имеющих мотивацию на успех (на 28,6 %), а также выраженность мотивационного полюса, с тенденцией к успеху (на 42,8 %), а также уменьшение количества детей, показавших мотивацию на неудачу (на 71,4 %). Следовательно, у школьников сформировалось стремление к успеху, проявлялась настойчивость в достижении своих целей, в основе активности лежала надежда на успех и потребность в достижении успеха.

После апробации психологического тренинга «Хочу быть успешным!» по методике «Потребность в достижении цели» (Ю. М. Орлов) было отмечено увеличение количества школьников, имеющих средний уровень сформированности мотивации к достижению успеха (на 57,2 %), а также уменьшение количества детей, показавших низкий уровень стремления к успеху (на 57,2 %). Пониженный уровень сформированности мотивации к достижению успеха остался неизменным. Следовательно, у школьников сформировалось стремление к успеху, проявлялась настойчивость в достижении своих целей,

настойчивость в достижении своих целей, склонность к планированию своей деятельности, настойчивость и стремление к выполнению любых трудностей.

Согласно полученным данным контрольного эксперимента, по методике «Диагностика мотивации достижения» (А. Мехрабиан, модификация М. Ш. Магомед-Эминова) после апробации психологического тренинга «Хочу быть успешным!» было отмечено уменьшение количества школьников, имеющих невыраженность мотивационной доминанты (на 71,4 %), а также увеличение количества детей, показавших мотивацию на успех и избегание неудачи (на 35,7 %). Следовательно, у школьников сформировалось стремление к успеху, активность, самоуверенность в своих силах, ответственность, инициативность и активность.

С помощью Т-критерия Вилкоксона были отмечены достоверные различия в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента в уровне сформированности мотивации к достижению успеха, достоверность различий прослеживается на 1%-ном уровне значимости. Это подтверждает эффективность влияния психологического тренинга на формирование мотивации к достижению успеха старшеклассниками. Следовательно, выдвинутая нами гипотеза о том, что специально организованные тренинговые занятия способствуют формированию мотивации к достижению успеха старшеклассников, доказана.

Список использованных источников

1. Богинская, Ю. В. Формирование мотивации достижений у современной молодежи [Электронный ресурс] / Ю. В. Богинская, Я. А. Глузман // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 4. – URL: http://publikacia.net/archive/uploads/pages/2016_1_4/03.pdf.
2. Болотова, В. Г. Особенности формирования мотивационной сферы старшеклассников в современных социокультурных условиях [Электронный ресурс] / В. Г. Болотова // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования : материалы II Международной научно-практической конференции (г. Ростов-на-Дону, 24-25 ноября 2011 г.). – Ростов-н/Дону, 2011. – URL: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/94-conference-internet-2014-april/part1/756-1-3>.
3. Варданян, Ю. В. Тренинг как средство развития мотивации достижения жизненного успеха подростков / Ю. В. Варданян, Е. А. Лежнева // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 78–84.
4. Вдовина, Н. А. Проектирование тренинговой программы развития мотивации к достижению успеха старшеклассников / Н. А. Вдовина, М. Н. Копнова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология : сборник научных трудов. – Ялта : РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 4. – С. 409–411.
5. Котельникова, И. А. Развитие мотивации достижения успеха как фактор стрессоустойчивости личности [Электронный ресурс] / И. А. Котельникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 30. – С. 16–20. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/55323.htm>.
6. Лежнева, Е. А. Модель тренинга жизненного успеха / Е. А. Лежнева // СИСП. – 2013. – № 9 (29). – С. 76–80.

В содержание

УДК 159.9

ББК 88.4

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

КУДАШКИНА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

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

БЕКЕЙКИНА АННА СЕРГЕЕВНА

воспитатель МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №13»,
г. Саранск, Россия, annabikiekina@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: развитие, социальная компетентность, старшие дошкольники, эмоциональное состояние, социальная активность, игровая деятельность.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема развития социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования социальной компетентности старших дошкольников.

FEATURES OF DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

KUDASHKINA OLGA VASILIEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
departments of psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
kudashkinao@yandex.ru

BEKEYKINA ANNA SERGEEVNA

educator MADOU «Child development center – kindergarten №13»,
Saransk, Russia, annabikiekina@mail.ru

KEYWORDS: development, social competence, older preschoolers, emotional state, social activity, play activity.

ABSTRACT: The article deals with the problem of the development of social competence in children of senior preschool age. The results of an experimental study of the social competence of senior preschoolers are presented.

В условиях смены образовательной парадигмы возрастает необходимость в компетентной личности. В связи с этим встает вопрос о подготовке подрастающего поколения к жизни, способного быстро адаптироваться к переменам и быть устойчивыми к воздействию негативных факторов внешней среды. Детство – это важный этап вхождения ребенка в общество взрослых людей, когда он раскрывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений. В этот период появляется достаточно осознанная система представлений об окружающих людях, о себе, о том, как строить конструктивные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми людьми. Непосредственно в дошкольном детстве закладываются основы социальной компетентности ребенка, устанавливая траектории развития и эффективной адаптации в меняющемся социуме.

Поэтому развитие социальной компетентности старших дошкольников рассматривается нами как одна из важных проблем системы дошкольного образования, решаемая в процессе организации игровой деятельности детей.

В психологической науке рассматриваются различные аспекты формирования социальной компетентности (А. Г. Асмолов, Г. Э. Белицкая, Е. В. Коблянская, В. Н. Куницына и др.); ее диагностики, пути и средства формирования социальной компетентности дошкольников (Н. И. Белоцерковец, О. Ф. Борисова, М. Е. Маслова, Т. И. Шульга, Г. М. Яппарова и др.).

Понятие «социальная компетентность» в отечественной психологии рассматривается как качество личности, которое проявляется в деятельности, общении и поведении (Т. Б. Беляева, Ю. Ф. Коротина и др.); как способность, которая обеспечивает адаптацию личности в системе социальных взаимоотношений (Н. И. Белоцерковец, Д. А. Почебут и др.); как совокупность социальных компетенций (И. А. Зимняя).

С. А. Учурова указывает, что «развитие социальной компетентности рассматривается в рамках социального развития, которое, в свою очередь, характеризуется как процесс целостного непрерывного психического, личностного, культурного, социального роста старшего дошкольника, накопления необходимых возможностей, ценностей и навыков общения и поведения для благополучной социальной адаптации в поликультурной среде» [4].

Г. М. Яппарова подчеркивает: «развитие социальной компетентности старшего дошкольного возраста – это необходимый компонент содействия успешной социализации ребенка в поликультурной среде, снижающий риск социальной дезадаптации и возникновения межэтнической напряженности отношений детей» [5].

М. И. Лисиной установлено, что степень сформированности навыков, характеризующих социальную компетентность старшего дошкольника, определяет успешность развития ребенка в будущем [2, с. 306].

С целью изучения социальной компетентности старших дошкольников было проведено опытно-экспериментальное исследование на базе МАДОУ «Центр раз-

вития ребёнка – детский сад №13» г. Саранска. В исследовании принимали участие 20 детей в возрасте 6–7 лет.

Для изучения умения детей понимать эмоциональное состояние людей и рассказывать о них была проведена методика «Комплексная диагностика социальной компетентности дошкольников» О. В. Дыбиной [1]. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные комплексной диагностики социальной компетентности старших дошкольников по методике О. В. Дыбиной

Компоненты социальной компетентности	Задания комплексной диагностики социальной компетентности	Уровни развития социальной компетентности					
		Низкий		Средний		Высокий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Эмоциональный	«Отражение чувств»	10	50	9	45	1	5
	«Зеркало настроений»	7	35	12	60	1	5
Когнитивный	«Интервью»	7	35	12	60	1	5
	«Необитаемый остров»	8	40	11	55	1	5
Поведенческий	«Помощники»	9	45	10	50	1	5
	«Не поделили игрушку»	10	50	9	45	1	5
Среднее значение		42,5		52,5		5	

Согласно полученным данным, при выполнении задания № 1 «Отражение чувств» низкий уровень развития эмоционального компонента социальной компетентности выявлен у 50 % испытуемых. Эта группа дошкольников затрудняется в определении эмоциональных состояний людей, изображенных на иллюстрациях. 45 % имеют средний уровень развития, они справились с заданием самостоятельно. 5 % испытуемых имеют высокий уровень развития, они установили эмоциональные состояния людей, объяснили причину и сделали прогноз дальнейшего развития ситуации.

При выполнении задания № 2 «Зеркало настроения» низкий уровень развития эмоционального компонента социальной компетентности выявлен у 35 % испытуемых. Дошкольники этой группы затрудняются в определении эмоциональных состояний детей, изображенных на картинках. 60 % испытуемых имеют средний уровень развития, но они определяют эмоциональные состояния только с помощью взрослого. Для 5 % дошкольников характерен высокий уровень развития эмоционального компонента, они старались самостоятельно и точно определять эмоциональные состояния сверстника в момент произнесения фразы; с помощью мимики, телодвижений передавали различные чувства и состояния.

При выполнении задания № 3 «Интервью» низкий уровень развития когнитивного компонента социальной компетентности выявлен у 35 % испытуемых,

они затруднялись в выполнении задания даже с помощью взрослого; 60 % испытуемых имеют средний уровень ее развития, они сформулировали 2 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняя логики интервью; для остальных 5 % испытуемых характерен высокий уровень ее развития, они охотно выполнили задание, самостоятельно сформулировали 3 развернутых вопроса согласно логике задания.

При выполнении задания № 4 «Необитаемый остров» низкий уровень развития когнитивного компонента социальной компетентности выявлен у 40 % испытуемых. Дошкольники не проявляют активности в общении, не высказывают своего мнения, не учитывают желания сверстников, настаивая на своем. У 55 % испытуемых средний уровень развития. У детей выявлена недостаточная, но положительная активность в общении, иногда они могут высказывать возражения и недовольства. Для 5 % испытуемых характерен высокий уровень развития когнитивного компонента. В общении такие дети проявляют инициативу, организаторские способности, умеют правильно организовать общение со сверстниками и согласовать с ним свои предложения.

При выполнении задания № 5 «Помощники» низкий уровень развития поведенческого компонента социальной компетентности выявлен у 45 % испытуемых, они не проявляют активности в организации взаимодействия; проявляют равнодушие к сверстникам; неспособны оказать действенную взаимопомощь; 50 % испытуемых имеют средний уровень его развития, они недостаточно инициативны, принимают предложения более активного сверстника; иногда возражают; могут нарушить нормы организованного взаимодействия; не всегда оказывают необходимую помощь при затруднениях сверстников; для остальных 5 % испытуемых характерен высокий уровень его развития, они берут на себя функцию организатора взаимодействия, распределяют обязанности; выслушивают сверстников, согласовывают с ним свои предложения; оказывают взаимопомощь и обращаются за ней.

При выполнении задания № 6 «Не поделили игрушку» низкий уровень развития поведенческого компонента социальной компетентности выявлен у 50 % испытуемых. Дошкольники этой группы часто провоцируют конфликт, не учитывают интересы других детей, не умеют спокойно высказать свое мнение, не прибегают к помощи взрослого. 45 % испытуемых имеют средний уровень развития поведенческого компонента, они не вступают в конфликты, чаще всего идут на уступки, не отстаивая свое мнение. Для 5 % испытуемых характерен высокий его уровень развития поведенческого компонента, они не провоцируют конфликт, стараются найти компромисс, иногда обращаются за помощью к взрослому.

Средние показатели социальной компетентности старших дошкольников по результатам комплексной диагностики свидетельствуют о том, что: низкий уровень характерен для 42,5 % испытуемых, средний – 52,5 % испытуемых, высокий – 5 % испытуемых.

С целью изучения проявления социальной активности старших дошкольников в различных видах игровой деятельности была проведена методика «Опросник для выявления типа социальной активности детей дошкольного возраста» В. Г. Маралова, В. И. Ситарова [3]. Согласно полученным данным, у старших дошкольников в игровой деятельности наиболее выражены инициативный тип (от 40% до 30 %) и исполнительный тип социальной активности (30 %), а наименее выражены исполнительно-инициативный тип (от 15 % до 20 %) и реактивный тип (от 15 % до 20 %).

Дошкольники с преобладанием инициативного типа в игровой деятельности проявляют инициативу, лидерские позиции, но не всегда способны их реализовать, поэтому часто возникают конфликтные ситуации.

Дети с доминированием исполнительности способны качественно выполнять задачи, самостоятельны, ответственны, но в игровой деятельности стараются не проявлять лидерских качеств.

Дети, проявляющие высокий уровень исполнительности и инициативности умеют организовывать детей, учитывать их интересы в игре и доводить ее до логического конца.

К реактивному типу социальной активности относят пассивных дошкольников. Они, как правило, не инициативны, медлительны, беспрекословно подчиняются лидерам, с нежеланием включаются в игру.

Таким образом, анализ полученных данных свидетельствует о том, что большинство старших дошкольников имеют низкий и средний уровень развития социальной компетентности, инициативный и исполнительный типы социальной активности, обладают недостаточной самостоятельностью, устойчивостью в игровой деятельности, поэтому необходимо проведение работы по ее развитию с использованием средств игровой деятельности.

Список использованных источников

1. Дыбина, О. В. Психолого-педагогическая диагностика компетентностей дошкольников (для работы с детьми 5–7 лет) : учеб.-метод. пособие / О. В. Дыбина, С. Е. Анфисова, А. Ю. Кузина, И. В. Груздова. – М. : Мозаика-Синтез, 2010. – 64 с.
2. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – М. : СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
3. Маралов, В. Г. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте: дошкольник – младший школьник / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – М. : Прометей, 1990. – 219 с.
4. Учурова, С. А. Развитие социальной компетентности в образовательном процессе : монография / С. А. Учурова. – Екатеринбург : УрФУ, 2011. – 195 с.
5. Яппарова, Г. М. Развитие социальной компетентности старших дошкольников в поликультурной среде / Г. М. Яппарова // Актуализация педагогического опыта : ФГОС – урок : Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 2016 г. / под общ. ред. М. П. Нечаева ; Экспертно-методический центр. – Чебоксары, 2016. – С. 155–159.

В содержание

УДК 37.01

ББК 74.04

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АДАПТАЦИОННЫЙ ТРЕНИНГ»

ЛИХАЧЕВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

соискатель кафедры педагогики

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, eklezzz@ya.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптация, студент, учебная деятельность, образовательные технологии.

АННОТАЦИЯ: В статье автор обращает внимание на то, что дисциплина «Адаптационный тренинг» создает возможности для стимулирования учебной деятельности студентов на первом году обучения в вузе. Показан опыт разработки и применения образовательных технологий, способствующий решению указанной задачи.

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES STIMULATE THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDY OF DISCIPLINE «ADAPTATION TRAINING»

LIKHASHOVA EKATERINA ALEKSANDROVNA

applicant of the department of pedagogics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: adaptation, student, educational activity, educational technologies.

ABSTRACT: in the article the author pay attention to the fact that the discipline «Adaptation training» create opportunities to stimulate learning activities of students in the first year of study in higher education. The experience of development and application of educational technologies promoting the solution of the specified task is shown.

Современное высшее образование нацелено не только на формирование необходимых для профессиональной деятельности компетенций, но и на развитие студента как субъекта деятельности. Современному вузу важно учитывать факторы, влияющие на возникновение учебных трудностей студентов и препятствующие успешной учебной деятельности, а, следовательно, и профессионального становления.

Трудности в учебной деятельности чаще всего возникают на этапе адаптации к вузу и «могут быть связаны с принятием новой социальной роли, вхождени-

ем в новую формальную группу и налаживанием взаимодействия с однокурсниками, установлением контакта с администрацией факультета и профессорско-преподавательским составом, знакомством с новыми формами деятельности (учебно-профессиональной, научно-исследовательской) и проведения занятий (лекционными, семинарскими, лабораторными), приобщением к профессии, соотношением своих ожиданий и реальной действительности» [2, с. 115]. Таким образом, проблема адаптации весьма актуальна для студентов первого курса. Ситуации неопределенности, возникающее напряжение, временные трудности, отрицательные эмоции могут привести к переносу негативных факторов на учебную деятельность студентов и снижению мотивации к ней.

Исследования Н. И. Мешкова и А. Н. Яшковой показали, что на результаты учебной деятельности студентов оказывают влияние интеллектуальные способности, успеваемость, наличие познавательных мотивов, важность учебных дисциплин и интерес к отдельным из них, качество их преподавания, пропуски аудиторных занятий, результативность самостоятельной работы и мониторинговых мероприятий, уровень учебной самоорганизации, организация образовательного процесса и другое [6].

Наряду с указанными причинами, ограничивающими факторами учебной деятельности выступают недостаточная ориентированность вуза на проблемы личности и слабо сформированная потребность студента в самообразовании. Вместе с тем ключевым моментом решения проблемы профессиональной подготовки выступает умение эффективно осуществлять учебную деятельность, понимание ее цели и стремление к достижению высоких результатов.

«Учебная деятельность – это один из видов деятельности, посредством которой осуществляется освоение (присвоение) обучающимися социального опыта. Главным отличием учебной деятельности является ее направленность на себя (на личностные приращения как главный результат) в процессе освоения других видов деятельности: общекультурной, социальной, практической, профессиональной» [7, с. 54].

Продуктом учебной деятельности выступают не только знания, но и внутренние мотивационно-ценностные и смысловые новообразования психики. Структурная организация, системность, прочность учебной деятельности определяют эффективность и успешность дальнейших деятельностей человека, в частности профессиональной [4].

Согласно теории контекстного образования «в процессе контекстно-компетентностного образования происходит последовательная трансформация учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста с постепенной трансформацией познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков, действий, средств, предмета и результатов в профессиональные» [3, с. 6].

Лежащие в основе учебной деятельности мотивы «окрашивают» ее и придают своеобразие. Неосознанные, несформированные мотивы, их отрицательный

«заряд», стремление избеганию неудачи ведут к трудностям в учении и ухудшению отношения к избранной профессии.

В. В. Кадакин и И. Б. Буянова указывают, что «основная задача вуза должна заключаться в формировании благоприятной учебной среды, обеспечивающей успешную профессиональную адаптацию студентов в вузе, непрерывный интенсивный рост и развитие будущих педагогов» [5, с. 158]. Ученые перечисляют факторы, которые необходимо учитывать при организации процесса адаптации студента, среди которых отмечаются «психологическая готовность к учебной деятельности, личностные способности к саморазвитию и самообразованию, особенности мотивационной сферы (учебная мотивация, интерес к профессии)» [там же, с. 159].

Для улучшения процесса адаптации первокурсника, а, следовательно, и оптимизации его учебной деятельности, вузу необходимо: оказывать помощь в организации и планировании учебной работы; закреплять навыки самостоятельной работы; активизировать когнитивные процессы студентов на занятиях; консультировать по вопросам межличностных отношений, личностных проблем; способствовать формированию потребности в самообразовании; обеспечивать коммуникативное взаимодействие преподавателей и студентов.

Стимулирование учебной деятельности и повышение интереса личности к обучению возможно с использованием современных образовательных технологий, которые способствуют взаимосвязанной работе преподавателя и обучающегося, проявлению его активности. Как считает К. А. Абульханова-Славская, через активность индивид согласует объективные и субъективные факторы своей деятельности, таким образом, мобилизуя активность в необходимой ему форме, в специально выбранное время, действуя по собственному побуждению и используя все свои способности [1].

«Адаптационный тренинг» входит в состав вариативной части профессионального цикла дисциплин. Она введена для студентов I курса направления подготовки Психолого-педагогическое образование. Основными задачами дисциплины являются: развитие учебных умений и навыков (конспектирования, подготовки к практическим занятиям, работы в среде Инфо-вуз, создания проектов и т. д.); знакомство с требованиями и спецификой обучения в институте и на факультете; формирование активной жизненной стратегии и умения конструктивно решать возникающие проблемы.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование способности к самоорганизации и самообразованию, развития рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий, формирования психологической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности.

При организации занятий по дисциплине «Адаптационный тренинг» использовались различные образовательные технологии стимулирования учебной деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

«Организация групповой работы». «При активной работе обучающихся в группах развиваются личностно-мотивационные компетенции, компетенции в области планирования деятельности, компетенции в области принятия решений, самоконтроля и коррекции результатов деятельности» [9, с. 50]. Поэтому для стимулирования учебной деятельности первокурсников нами активно использовалась работа в микрогруппах. Например, в составе микрогруппы студентам предлагалось составить перечень трудностей, с которыми сталкивается человек при адаптации к новым условиям (на примере поступления на 1 курс вуза). Далее студенты рассуждали, как эти трудности влияют на учебную деятельность и как их можно преодолеть. Или же, в составе микрогруппы студенты выбирали одно из личностных свойств, влияющих на качество адаптации к деятельности (мотивацию учения, познавательные способности, свойства характера, самооценку и др.) и оценивают способность этого качества помочь достичь успехов в учебной деятельности.

Дискуссия. Надежное усвоение знаний и их использование в деятельности невозможно без обсуждения, рассмотрения проблемы с разных точек зрения. Студентам предлагалось обсудить следующие темы: «Эффективные способы получения и переработки информации», «Мои опасения и ожидания от обучения в вузе», «Самообразование – это залог успешности личности?», «Что важнее в учебной деятельности: мотивация или интеллект?», «Идеальные условия для обучения» и др.

Технология игровой деятельности. При использовании игровых технологий повышается мотивация студентов, стимулируется их активность, а учебная деятельность сопровождается высоким эмоциональным подъемом, устойчивым познавательным интересом. На занятиях проводились деловые и ролевые игры: «Преподаватель и студент», «Один день из жизни студента», «Нужен ли психолог в системе образования?» и др.

Технология портфолио. Студенты предоставляли портфолио, составленные за период школьного обучения и рассказывали о наиболее значимых достижениях в учебной деятельности, а также разрабатывали критерии оценки портфолио. Также студенты составляли эссе «Мои будущие учебные достижения», прогнозировали желаемые успехи за период вузовского обучения, что помогало нацелить их на результативность в учебной деятельности, четче определить направления своего развития.

Моделирование ситуаций и их анализ. Студенты моделировали и анализировали модели поведения студента с различными характеристиками учебной деятельности и отношением к ней (активной / пассивной, положительной / отрицательной, нацеленной на достижение успеха / избегания неудачи, высокой / низкой успеваемостью).

Выполнение и демонстрация проектов, способствующих развитию у студента таких качеств, как рефлексии, ответственности, самостоятельности. Студенты выполняли проекты на темы: «Вчера я – школьник, сегодня – студент, а завтра

– профессионал», «Мои учебные и профессиональные цели» «Путь моих достижений» и др.

Применение образовательных технологий стимулирования учебной деятельности студентов в процессе изучения дисциплины «Адаптационный тренинг» позволило конкретизировать их представления о себе и однокурсниках как субъектах учения, понять значение собственной активности и ответственности за результаты учебной деятельности, сформировать потребность в самообразовании и ценностное отношение к учебной деятельности.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Варданян, Ю. В. Тренинг как средство профилактики дезадаптации студента в процессе формирования мотивационной основы его профессиональной стратегии / Ю. В. Варданян, Е. А. Лежнева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 11-2. – С. 113–117.
3. Вербицкий, А. А. Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста / А. А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 4. – С. 2–8.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2010. – 448 с.
5. Кадакин, В. В. Профессиональная адаптация студентов как фактор становления карьеры будущего специалиста / В. В. Кадакин, И. Б. Буянова // Российский научный журнал. – 2013. – № 5 (36). – С. 157–165.
6. Мешков, Н. И. Мотивационная сфера обучающихся высшей школы / Н. И. Мешков, А. Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – № 2 (34). – С. 92–97.
7. Рыбакина, Н. А. Учебная деятельность контекстно-компетентностного типа в системе непрерывного образования / Н. А. Рыбакина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 54–58.
8. Чернявская, А. П. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии / под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 311 с.

В содержание

УДК 159.9(091)(045)

ББК 88.1

СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

МАНУКЯН СОНА ТИГРАНОВНА

соискатель кафедры психологии,

Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна, г. Ереван, Армения, sona0077@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интеллект, эмоция, эмоциональный интеллект, социальный интеллект, оценка эмоций, выражение эмоций.

АННОТАЦИЯ: Недавние психологические исследования эмоционального интеллекта подчеркивают его важность для развития личности, успеха и прогресса в разных сферах жизни. Это связано с растущим интересом к эмоциональному интеллекту, продвижению и оценке.

THE STRUCTURE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

MANUKYAN SONA TIGRANI

applicant of the Department of Psychology,
Armenian Pedagogical State University after Kh. Abovyan,
Yerevan, Armenia

KEY WORDS: intelligence, emotion, emotional intelligence, social intelligence, evaluation of emotions, expression of emotions.

ABSTRACT: Recent psychological research on emotional intelligence emphasizes the importance of emotional intelligence for personality development, success, and progress in different areas of life. This is due to the growing interest to emotional intelligence, promotion and evaluation.

Более ста лет когнитивный интеллект считается самым важным фактором индивидуального личного успеха. Однако со временем исследователи пришли к выводу, что помимо когнитивного интеллекта в человеческой жизни существуют разные индивидуальные факторы, а его роль недвусмысленна. Среди этих исследователей Д. Гоулман, Дж. Мэйер, П. Сэловей и др. В этом контексте внимание исследователей привлек эмоциональный интеллект.

Как новое понятие в психологии, эмоциональный интеллект был результатом взаимосвязи когнитивных и эмоциональных сфер. Эмоциональный интеллект – это отношение мудрости и эмоциональности, поскольку человек является не только когнитивным или эмоциональным существом, но и комбинацией этих двух интеллектов, поэтому согласованность с индивидуумом, его окружением и стабильностью жизненных вопросов зависит от сочетания его эмоций и интеллектуальных способностей. Человек живет в социальной среде и является эффективным и естественным условием для обеспечения развития личности. В этом процессе подчеркивается важность эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект побуждает осознавать реальность, в этой системе человек принимает новые методы, выполняет много обязанностей, решает задачи.

В настоящее время концепция «эмоционального интеллекта» возникла на основе исследований социального интеллекта, отраженных в работах Г. Айзенка, Дж. Гилфорда, Э. Торндайка. Изучение эмоционального интеллекта в современный период является самостоятельным направлением. «Эмоциональный интеллект» Д. Гоулман привел к большому признанию, как отдельной области интеллекта.

Термин «эмоциональный интеллект» введен в психологию П. Сэловеем и Дж. Мэйером, обозначающими с его помощью способность человека отражать эмоции (собственные или принадлежащие другим людям) путем их восприятия, распознавания и понимания, регуляции процесса их переживания и выражения. Ими также разработана первая модель структуры эмоционального интеллекта. В то время они начали разрабатывать методы обучения эмоциональному интеллекту. Понятие «эмоциональный интеллект» ориентирует на изучение двух компонентов: интеллекта и эмоций [3].

За последние годы была проведена большая исследовательская работа по изучению эмоций и когнитивных изменений. Эмоции меняют менталитет по-разному. Например, настроение людей может изменить ум. Область познавательных и практических навыков включает в себя исследования эмоциональной уверенности в себе. Вызывает определенный интерес изучение способности чувствовать эмоции, регулировать и передавать их, выявление того, как они влияют на эмоциональное и интеллектуальное развитие личности, поскольку это позволяет определить, как сочетаются с интеллектом и эмоциями не только эмоциональные, но и умственные процессы.

Структура эмоционального интеллекта близка к социальному интеллекту. Учитывая это, П. Сэловей и Дж. Мэйер выделили в структуре эмоционального интеллекта способность управлять своими эмоциями [4]. Они предложили три категории эмоционального интеллекта:

1. Ценить и выражать эмоции.
2. Настраивать эмоции.
3. Применять эмоции в мышлении и деятельности.

Несколько позже П. Сэловей, Дж. Мэйер и Д. Карузо разработали модель, в которой эмоциональный интеллект включает познавательные способности, связанные с развитием эмоциональной информации. Эти способности описывают четыре «ветви» эмоционального интеллекта.

1. Идентификация эмоций – способность точно воспринимать чувства и сопереживать, умение выражать, идентификация чувств, умение точно распознавать чувства.
2. Эмоциональное стимулирование мышления, способность создавать эмоции, которые будут способствовать решению интеллектуальных проблем.
3. Понимание эмоций, способность понимать сложные эмоции, перейти от одного этапа эмоций к другому и понять их причины.
4. Управление эмоциями – способность поддерживать или изменять эмоциональное состояние того или иного человека.

Характеризуя тест Мэйера–Сэловей–Карузо (MSCEIT V2.0) и его русскоязычную адаптацию, Е. А. Сергиенко и И. И. Ветрова [5] уточняют, что авторы указанного теста рассматривают эмоциональный интеллект как способность человека распознавать и чувствовать эмоции (свои и других людей), воспринимать и

понимать их, выражать и регулировать их проявление. Особая заслуга этих авторов состоит в том, что они разработали первую и самую популярную модель структуры эмоционального интеллекта.

П. Сэловей различает эмоциональный интеллект по пяти измерениям:

1. Познание собственных эмоций, самопознание, понимание эмоций.
2. Управление собственными эмоциями.
3. Повышение эффективности процессов самомотивации и управления своим поведением путем регуляции эмоций.
4. Признание эмоций.
5. Укрепление отношений, взаимоотношений с крупными группами.

Д. Гоулман связывает эмоциональный интеллект с возможностью поддерживать мотивацию, задерживать удовольствие от разрыва, с возможностью наслаждаться и облегчать других. Рассмотрим модель эмоционального интеллекта, разработанную в исследовании Д. Гоулмана, в которой выделены следующие компоненты и подкомпоненты:

1. Самосознание – эмоциональная самооценка, точное управление самооценкой, уверенность в себе, признание ее сильных и слабых сторон, способность устанавливать цели и жизненные ценности.

2. Самовладение – контроль эмоций, инициативы, оптимизма и социальных навыков.

3. Социальная чувствительность – способность жить, практическое осознание, способность предупреждать.

4. Управление взаимоотношениями – вдохновение, влияние, способность к самосовершенствованию, способность изменять изменения, способность к разрешению конфликтов, способность улучшать межличностные отношения, совместную работу и возможности совместной работы.

Эмоциональный интеллект заставляет осознавать реальность. Д. Гоулман разработал ряд положений, которые привлекли значительное внимание педагогов и общественных деятелей. Он занимался отношениями между эмоциональным интеллектом и социальным поведением. Эмоциональный интеллект считался одним из более эффективных способов добиться успеха в жизни, чем интеллект. Эмоциональный интеллект стал основой образования, воспитания [2]. Эмоциональный интеллект способствует эффективному использованию учебной программы. Образовательные программы ориентированы на такие цели, как искренность, истина, попытки руководства и многое другое. По высказываниям Д. Гоулмана, Бар-Он продолжил интерпретацию термина «эмоциональный интеллект». Модель эмоционального интеллекта Бар-Он была построена со следующим вопросом: «Почему некоторые люди способны достичь в жизни больше, чем другие?». Поиск ответа привел к обоснованию концепции эмоционального коэффициента, который может быть выявлен по характеристике степени владения рядом компетенций, реализуе-

мых в следующих областях: самопознания, межличностного общения, адаптации, управления конфликтами, настроения.

Д. Гоулман также обращает внимание на работы Д. Люси, в которых эмоциональный интеллект определяется как способность понимать и управлять эмоциями других. Он подчеркивает, что Д. Люси выделяет два типа эмоционального интеллекта в соответствии с их формой и механизмом выражения: межличностный и внутриличностный [2]. И способность выражать эмоции, и способность контролировать эмоции могут быть как собственными, так и принадлежащими другим людям, то есть мы можем говорить не только о межличностном, но и внутриличностном эмоциональном интеллекте. Д. Люси считает, что эмоциональный интеллект является психологическим образованием, которое формируется в результате влияния ряда факторов на жизнь человека, обуславливая при этом уровень эмоционального интеллекта и личностных признаков.

В работе Г. Гарднера рассмотрены исследования М. Селигмана, которые показали, что успех человека зависит не только от его интеллекта и способности, но и от способности противостоять трудностям и неудачам. Те, кто не могут организовать свою эмоциональную деятельность, всегда находятся в битве, что мешает этим людям сосредотачиваться на их работе или мышлении, решение проблем и принятие правильных решений [1].

По утверждению Дж. Мэйер и П. Сэловей, эмоциональный и когнитивный интеллект связаны друг с другом, а эта связь обеспечивает единство эмоций и интеллекта. Такой подход предлагал Д. Ушаков, подразумевая, что социальный интеллект становится параллельным с другим типом интеллектом, формируя вместе с ним высокий познавательный уровень умений. Интеллект как адаптационная функция дает преимущество ориентации в окружающей среде и активной деятельности. Как отмечает Г. Гарднер, такой подход, по Ж. Пиаже, более актуален в случае эмоционального интеллекта, который связан с общим и интеллектом и когнитивно-познавательными умениями [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что в разное время исследователи интерпретировали концепцию эмоционального интеллекта по-разному. Структура эмоционального интеллекта соответствует всем интеллектуальным стандартам, которые составляют эмоциональный интеллект и развиваются вместе с возрастом. Высокий эмоциональный уровень интеллекта является необходимым условием позитивного поведения. Такие люди растут в социальной среде, вмещающей условия эмоционального опыта; они оптимистичны; у них есть эстетические, моральные, религиозные чувства; возможна их низкая социальная дезадаптация, которая вызвана негативными факторами.

Список использованных источников

1. Гарднер, Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М., СПб., К. : Вильямс, 2007. – 800 с.

2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
3. Готтман, Д. Эмоциональный интеллект ребенка / Д. Готтман, Д. Деклер. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 288 с.
4. Сергиенко, Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): руководство / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова. – М., 2010. – 176 с.
5. Сергиенко, Е. А. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо (MSCEIT V2.0) [Электронный ресурс] / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова // Психологические исследования. – 2009. – № 6(8). – Режим доступа : <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.09.2018).

В содержание

УДК 373.33
ББК 51.1ж

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ МОСКОВСКИХ ШКОЛ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕЖДУНАРОДНОЙ ШКАЛЫ SACERS: ЗДОРОВЬЕ СБЕРЕЖЕНИЕ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ

МАЯКОВА ЕЛИЗАВЕТА ВЛАДИМИРОВНА

канд. педагогических наук, старший научный сотрудник,
лаборатория образовательных инфраструктур, институт системных проектов,
ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия, mayakovaev@mgpu.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ФГОС НОО и ООО, условия развития образовательных организаций, информационно-методические, материально-технические и психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы начального общего и основного образования (ООП НОО и ООО), шкалы SACERS, охрана здоровья, обеспечение безопасности, шкала «Здоровье и безопасность», зоны развития, зоны благополучия, дорожная карта

АННОТАЦИЯ: Реализация основных образовательных программ начального и основного общего образования учитывает качественные условия организации образовательной среды. В данной статье описывается процедура оценивания образовательных условий московских школ с использованием международной шкалы SACERS. Автор статьи говорит о том, что в качестве оценки здоровье сбережения и обеспечения безопасности в московских школах могут быть использованы показатели шкалы «Здоровье и безопасность», которые соотносятся с информационно-методическими, материально-техническими и психолого-педагогическими условиями реализации ООП НОО и ООО. Результаты оценки определяют зоны благополучия и помогают определить зоны развития конкретной образовательной организации в сфере здоровье сбережения и обеспечения безопасности.

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL CONDITIONS OF MOSCOW SCHOOLS USING THE INTERNATIONAL SCALE SACERS:

AND SAFETY

MAYAKOVA ELIZABETA VLADIMIROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Laboratory of Educational Infrastructures, Institute of System Projects
Moscow City Teacher Training University,
Moscow, Russia

KEY WORDS: conditions for the development of educational organizations, SACERS, health protection, safety assurance, scale «Health and Safety», development zones, well-being zones, roadmap

ABSTRACT: The implementation of the basic educational programs of primary and basic general education takes into account the qualitative conditions of the organization of the educational environment. This article describes the procedure for assessing the educational conditions of Moscow schools using SACERS international scale. The author of the article says that indicators of the scale “Health and Safety” can be used as an assessment of health savings and safety in Moscow schools. The results of the assessment reveal zones of well-being and help determine the areas of development of a particular educational organization.

Реализация основных образовательных программ начального и основного общего образования учитывает качественные условия организации образовательной среды. В Федеральном государственном стандарте начального и основного общего образования говорится о том, что интегративным результатом реализации указанных требований должно быть создание комфортной развивающей образовательной среды, ... гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся, их физического развития, [9,10]

В данной статье описывается инструментарий «международные шкалы SACERS» [1], помогающий провести процедуру оценивания образовательных условий московских школ, в общем, и определить уровень сформированности качества условий в области здоровье сбережения и обеспечения безопасности, в частности, на основе показателей шкалы «Здоровье и безопасность» [2, 3, 5].

Шкала «Здоровье и безопасность» предполагает оценивание образовательной среды по 8-ми показателям: инструкции по охране здоровья, охрана здоровья, правила при чрезвычайных ситуациях и по охране здоровья, мероприятия по безопасности, посещаемость, отправление домой, еда / закуски, личная гигиена. Содержание каждого показателя включает в себя от 8 до 16 индикаторов (характеристик) оценки, которые позволяют оценить показатель по 7-ми бальному уровню: недостаточный уровень (1 балл), минимальный (3 балла), хороший (5 баллов) и отличный (7 баллов). При подсчете баллов определяются также промежуточные баллы: 2, 4, 6 (рис. 1) [4].

Содержание показателей коррелирует с информационно-методическими, материально-техническими и психолого-педагогическими условия реализации ООП НОО и ООУ.

Вопросам безопасности в образовательных организациях уделяется внимание, как в зарубежных, так и в отечественных школах [7]. На развитие образовательных условий школ влияет само здание, его архитектура и дизайн [6, 8].

	Недостаточно		Минимально		Хорошо		Отлично	
	1	2	3	4	5	6	7	
19.Личная гигиена	1.1. Не уделяется внимания личной гигиене педагогического коллектива и обучающихся (например, пренебрегают мытьем рук перед едой или после туалета). 1.2. Салфетки, бумажные полотенца, мыло, вода находятся в недоступном месте. 1.3. Туалетные комнаты грязные.		3.1. Личной гигиене уделено недостаточное внимание (например, педагоги начальной школы иногда следят за мытьем рук перед приемом пищи, после прогулок). 3.2. Салфетки, бумажные полотенца, мыло, вода находятся в зоне доступа. 3.3. Туалетные комнаты чистые (например, использованные салфетки и бумажные полотенца в мусорных баках, вода в туалете слита).		5.1. Мытье рук - это часть ежедневной процедуры перед едой, после спорта и отдыха, игры на свежем воздухе и туалета. 5.2. Сотрудники периодически проверяют туалетные комнаты на предмет чистоты и наличия расходных материалов.		7.1. Личная гигиена является частью программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни (например, имеется и выполняется план мероприятий по личной гигиене обучающихся).	

Рисунок 1. – Показатель и индикаторы «Личная гигиена» шкалы «Здоровье и безопасность»

Для обеспечения качественных условий в области здоровья сбережения и обеспечения безопасности в образовательных организациях рекомендуется учитывать некоторые специфически важные для этой области требования.

Так, ФГОС НОО И ФГОС ООО прописывает требования к материально-техническим условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования, обращает внимание на соблюдение: санитарно-гигиенических норм образовательного процесса (требования к водоснабжению, канализации, освещению, воздушно-тепловому режиму и т. д.); санитарно-бытовых условий (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены и т. д.); социально-бытовых условий (наличие оборудованного рабочего места, учительской, комнаты психологической разгрузки и т. д.); создания и использования информации и т. д. [9, 10]. Используя показатели и индикаторы шкалы «Здоровье и безопасность», есть возможность оценить такие условия по присутствию медсестры в медицинском кабинете, по наличию планов работ по своевременной изоляции ребенка, по проведению специфической и неспецифической сезонной профилактике гриппа и ОРВИ, по проведению прививок, согласие / несогласие родителей на ту или иную медицинскую процедуру. Следует обратить внимание на наличие плана оздоровления, с которым родители могут ознакомиться под подпись.

Дополнительно можно уточнить вопросы: о наличие медицинских карт, о медицинском осмотре для педагогов и обучающихся, о том, кто сообщает родителям, если ребенок заболел? Есть ли инструкции как действовать, если ребенок заболел? Доводится ли информация до сведения родителей? Даются ли рекомендации для обращения за специализированной помощью?

Важным для обеспечения безопасности является наличие: письменных инструкций по безопасности при чрезвычайных ситуациях, где за определенными сотрудниками закреплена соответствующий функционал; отметки в паспорте готовности образовательной организации; журнала учета инструктажа; журнала выезда детей на экскурсии; журнал обхода; журнала проведения учебных эвакуаций.

Еще один значимый момент безопасности и охраны здоровья является организация дежурства учителей и обучающихся школы; расположение телефона экстренной службы рядом с телефонным аппаратом и аптечки в классах, которая должна находиться в недоступном для детей месте, в которой есть, например, вата, бинт, зеленка, пластырь и перекись водорода; информирование родителей об аварийных ситуациях.

Для развития информационно-методических условий в области охраны здоровья и безопасности необходимо наличие журнала проведения учебных эвакуаций (2 раза в год); письменного плана мероприятий по ознакомлению обучающихся с правилами безопасности; плана работы с семьей по безопасности. В качестве ознакомления родителей с информацией по правилам безопасности следует рассматривать данные, представленные на сайте образовательной организации.

Реализация психолого-педагогических условий, организуется благодаря сопровождению участников образовательных отношений (сохранение и укрепление психологического благополучия обучающихся; формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни и т. д. Для оценивания таких условий необходимо уточнять у медицинского работника и педагогов о навыках выявления признаков болезни, жестокого и халатного обращения с детьми, об умении распознавать разные состояния детей, о наличии протоколов / рекомендаций / бесед с сотрудниками о выявлении признаков насилия, о выдаче письменных правил, о том, как решаются вопросы, связанные со здоровьем школьников, с которыми персонал не может справиться?

Для обеспечения безопасного пребывания в школе следует обратить внимание на систему турникетов; об уведомлении родителей о приходе детей в школу; об оповещении родителей об отсутствии или постоянных опозданиях ребенка; на то, как сотрудники обсуждают проблемы посещаемости с родителями и работают вместе над достижением стабильной посещаемости.

Для развития условий организации отдыха и питания в образовательном комплексе необходимо ознакомиться с режимом питания в столовой и меню. Также обратить внимание на сопровождение детей педагогами начальной школы во время приемов пищи и рассадку детей. Дополнительно следует рассматривать информацию по питанию, представленную на сайте образовательной организации.

Для развития санитарно-бытовых условий в образовательной организации необходимо наблюдение в столовой за мытьем рук перед едой, а также за наличием воды, мыла и полотенца для этой процедуры, необходимо осмотреть туалетные комнаты на предмет наличия бумаги и моющих средств в течении всего дня,

чистоты, а также наличия или отсутствия химических моющих средств (во всех туалетных комнатах), которые могут быть опасны для детей.

Для обучающихся на ступени начального общего образования обеспечение здоровья, безопасности и бережливости могут обеспечиваться через процедуру отправления домой и наблюдением за тем, как дети уходят домой, как учителя сопровождают детей, кто забирает детей домой, присутствуют ли учителя и как они помогают детям собраться домой. Уровень здоровья, бережливости и безопасности будет повышаться, если будут использоваться: альтернативные способы того, чтобы забрать обучающегося с учебных занятий; предварительные разрешения для выхода из школы; «безопасный маршрут» движения до дома, представленный в виде рисунка обучающегося начальной школы. Очень важно иметь отработанную процедуру отправления домой заболевшего ребенка (при ситуации экстренной болезни обучающегося: находится ли он один у выхода, ожидая родителей, или находится с медицинским работником или с дежурным педагогом), а также иметь план мероприятий по правилам безопасного отправления домой.

Все приведенные выше критерии или индикаторы прописаны в шкале SACERS раздел «Здоровье и безопасность».

Весной 2018 года лабораторией образовательных инфраструктур института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ было проведено исследования по оцениванию развития условий образовательной среды 22 школьных комплексов г. Москвы (58 структурных подразделений) с использованием международной шкалы SACERS, которое констатирует, что среднее значение по шкале «Здоровье и безопасность» составляет 4,52 балла. Это говорит о «хорошем» уровне развития образовательных условий московских школ в области безопасности и охраны здоровья. Средние значения по показателям варьируется от 4.12 до 6.76 баллов. Это объясняется тем, что в настоящее время у образовательной организации есть достаточно возможностей организации полноценного питания обучающихся и деятельности медицинского персонала в соответствии с потребностями обучающегося (рис. 2).



Рисунок 2. – Среднее значение по шкале «Здоровье и безопасность»

Проведенное исследование позволило установить самые высокие результаты по показателю «Посещаемость» (среднее значение 6,76 балла). Такие результаты можно объяснить тем, что все школы оборудованы турникетами, родители заранее оповещают педагогов об отсутствии ребенка, сотрудники образовательной организации (включая социального педагога) обсуждают проблемы посещаемости с родителями и работают вместе над достижением стабильной посещаемости (рис. 2).

Самый низкий результат определен по показателю «Личная гигиена» (4,12 балла). Это обусловлено, прежде всего, тем, что личной гигиене уделяется достаточное внимание, салфетки, бумажные полотенца, мыло, вода находятся в зоне доступа, туалетные комнаты чистые. Но эксперты не наблюдали проверку туалетных комнат и мест для мытья рук на предмет чистоты и наличия расходных материалов. В течение дня все гигиенические принадлежности заканчиваются, и их недостаток не восполняется (рис. 3).

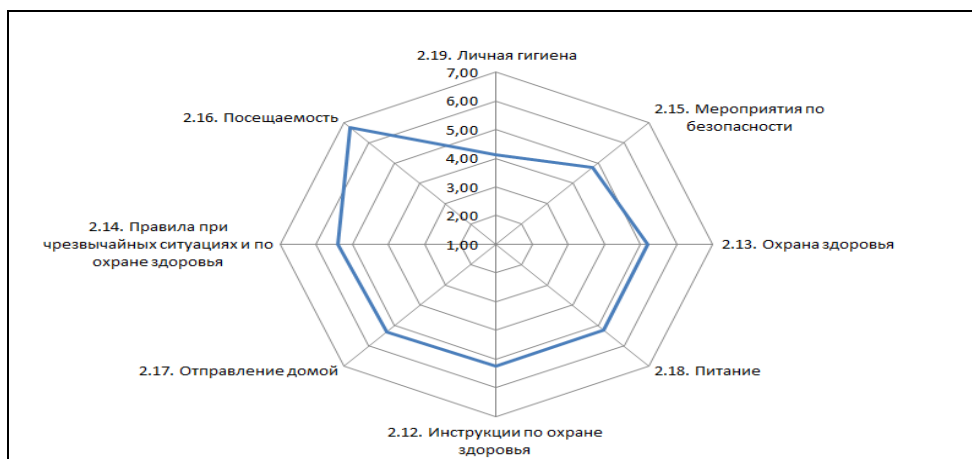


Рисунок 3. – Профиль качества шкалы «Здоровье и Безопасность» (вся выборка)

Полученные результаты, отраженные в профиле качества, определили зоны развития и зоны благополучия, которые прогнозируют дальнейшее развитие образовательной организации в частности, и комплекса, в целом (рис.3, таблица 1).

Таблица 1

Зоны развития и зоны благополучия

Зоны развития	Зоны благополучия
Личная гигиена	Посещаемость
Мероприятия по безопасности	Правила при чрезвычайных ситуациях и по охране здоровья
Охрана здоровья	Отправление домой
Питание	
Инструкции по охране здоровья	

Как видно из приведенной таблицы, можно сделать вывод о том, что необходимо обращать внимание на санитарно-бытовые условия и санитарно-гигиенические нормы (показатель «Личная гигиена»), создавать и использовать информацию о здоровом образе жизни и правильном питании (показатель «Питание», «Личная гигиена»), иметь информацию в школе или классе о мерах безопасности (показатель «Мероприятия по безопасности»).

На основе анализа зон развития совместно с администрацией школы составляется дорожная карта по развитию образовательных условий конкретной московской школы с использованием международной шкалы SACERS: здоровье сбережение и обеспечение безопасности, где прописывается: наименование мероприятия, ожидаемый результат, ответственные и сроки исполнения. Затем дорожная карта направляется к руководителю организации и утверждается (таблица 2).

Таблица 2

Дорожная карта

п/п	Наименование мероприятия	Ожидаемый результат	Ответственные за реализацию	Срок исполнения

Таким образом, как показала практика, показатели и индикаторы шкалы SACERS (раздел «Здоровье и безопасность») могут быть использованы в качестве дополнительного инструмента по развитию образовательных условий московских школ, как достоверный и надежный инструмент, помогающий наметить основные пути или линии развития конкретного образовательного комплекса в области здоровья сбережения и обеспечения безопасности.

Список использованных источников

1. School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS) Updated Edition / Thelma Harms, Ellen Vineberg Jacobs, and Donna Romano White. Pub Date: November 2013, 72 p.
2. Виноградова, И. А. Модель развития условий реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования с использованием международной шкалы SACERS / И. А. Виноградова, Е. В. Иванова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № V4. – С. 12–20. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186030.htm>.
3. Иванова, Е. В. Возможности исследования образовательной среды школы с использованием шкалы SACERS / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова // Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сборник статей научно-практической конференции (4-5 декабря 2017, Москва) / сост. : М. О. Мдивани, В. И. Панов, Ю. Г. Панюкова. – М. : Перо, 2017. – С. 236–240.
4. Иванова, Е. В. Оценивание условий реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования с использованием международной шкалы SACERS / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 4 (42). – С. 66–79.

5. Иванова, Е.В. Безопасная и здоровьесберегающая среда московских школ: результаты экспертного оценивания / Е. В. Иванова, Е. В. Маякова // Здоровьеформирующая среда в современной школе : сборник научных статей по итогам межрегиональной научно-практической конференции ; сост. и отв. ред. И. В. Рябова. – 2018. – С. 62–72.

6. Иванова, Е. В. Международный инструментарий оценки качества образовательной среды/ Е. В. Иванова, Е. В. Маякова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы Международной научно-практической конференции. Н. В. Рябова (отв. ред.). – Саранск, 2017. – С. 194–202.

7. Иванова, Е. В. Практики зарубежного опыта построения пространства образовательной организации [Электронный ресурс] / Е. В. Иванова, Е. В. Маякова // IV Международная научно-практическая конференция «Личность в изменяющихся социальных условиях», 25–26 октября 2017 г. / Е. В. Гордиенко (отв. ред.). – Красноярск. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – С. 201–201.

8. Маякова, Е. В. Безопасность в зарубежной школе / Е. В. Маякова // Сборник «Безопасная образовательная среда в современной школе» Материалы научно-практической конференции. – 2016. – С. 162–168.

9. Маякова, Е. В. Практика современных российских школ по организации образовательного пространства как универсального ресурса / Е. В. Маякова, Е. В. Иванова // Материалы научно-практической конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса», 7 апреля 2017 г. / ред.-сост. А. И. Савенков. – М. – С. 124–130. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29883747>

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL : минобрнауки.рф (дата обращения: 06.07.2018).

11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL : минобрнауки.рф (дата обращения: 06.07.2018).

В содержание

УДК 159.9(045)

ББК 88.4

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ МОСКОВСКИХ ШКОЛ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАВНОГО ДОСТУПА ДЕТЕЙ С ОВЗ К КАЧЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ С ПРИМЕНЕНИЕМ ШКАЛ SACERS

НЕСТЕРОВА ОКСАНА ВАЛЕРЬЕВНА

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

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: качество образование; образовательные условия; дети с ограниченными возможностями здоровья.

АННОТАЦИЯ: В статье представлены результаты исследования образовательных условий по обеспечению равного доступа детей с ОВЗ к качественному образованию. Установлено, что основным потенциалом для развития условий обеспечения равного доступа к качественному образованию для детей с ОВЗ выступают созданные условия для взаимодействия обучающихся с детьми с ОВЗ (во внеурочное время) и способность педагогов стимулировать общение между всеми обучающимися.

STUDY OF EDUCATIONAL CONDITIONS OF MOSCOW SCHOOLS FOR ENSURING EQUAL ACCESS OF CHILDREN WITH DISABILITIES TO QUALITY EDUCATION WITH THE APPLICATION OF SACERS SCALE

NESTEROVA OKSANA VALERYEVNA

Ph.D. in Psychology, Leading researcher of the Laboratory of Educational Infrastructures of the Institute of System Projects, The Moscow City Teachers' Training University, Moscow, Russia

KEYWORDS: quality education; educational conditions; children with disabilities.

ABSTRACT: The article presents the results of a study of educational conditions to ensure equal access of children with disabilities to quality education. It has been established that the main potential for developing conditions for ensuring equal access to quality education for children with disabilities is the created conditions for interaction of teachers with children with disabilities (after school hours) and the ability of teachers to stimulate communication between all students.

Исследование образовательных условий по обеспечению равного доступа детей с ОВЗ к качественному образованию было проведено с использованием международной шкалы SACERS.

Методика SACERS [2] представлена семью шкалами, каждая из которых имеет свои индикаторы:

1. Внутреннее пространство и меблировка. Данная шкала предполагает оценку внутреннего пространства и расположения помещений, наличие возможностей для подвижной активной деятельности и для уединения, помещений для личного использования и индивидуальной работы персонала, мебели для реализации учебного процесса, для расслабления и активной деятельности.

2. Здоровье и безопасность. Шкала предполагает оценивание образовательной среды по показателям обеспечения безопасности, охране здоровья, организации питания и личной гигиены.

3. Активная деятельность / времяпровождение. Данная шкала представлена показателями, характеризующими организацию внеурочной деятельности и дополнительных образовательных услуг: изобразительное искусство и технология; конструирование; музыка и танцы; театрализованная деятельность, наука и учебно-исследовательская деятельность и т. д.

4. Взаимодействие. Шкала отражает параметры, связанные со взаимодействием и коммуникациями между обучающимися, обучающихся с педагогами и педагогов между собой.

5. Учебный процесс. Показатели данной шкалы включают в себя характеристики организации учебного процесса в первой и второй половине дня.

6. Развитие персонала. Данная шкала содержит показатели, оценивающие деятельность педагогов, управление этой деятельностью со стороны администрации образовательной организации и возможности для их профессионального развития.

7. Специальные нужды. Шкала представлена показателями, характеризующими создание условий для взаимодействия и обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья:

1) создание специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);

2) учет индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ»;

3) обучение учащихся с ОВЗ;

4) создание условий для взаимодействия обучающихся с детьми с ОВЗ (во время внеурочной деятельности);

5) стимулирование общения между обучающимися и детьми с ОВЗ.

Каждый из показателей оценивается по 7-балльной шкале. Уровни качества для 1, 3, 5 и 7 баллов описаны через качественные характеристики в виде отдельных индикаторов (описаний наблюдаемых действий или объектов).

Данные, полученные в ходе исследования на рандомной выборке московских школ, показали, что по шкале «Специальные нужды» имеются самые низкие значения из семи шкал SACERS – 4,57 балла.

При этом количество школ, в которых была произведена оценка условий обеспечения равного доступа к качественному образованию для детей, имеющих специальные нужды, составляет 63 % (36 из 58) от общей выборки. Это объясняется тем, что экспертное оценивание по данной шкале осуществляется только при обучении детей с ОВЗ в образовательной организации. Следовательно, третья часть московских школ не реализуют образовательные программы по начальному и основному общему образованию для детей с ОВЗ в силу отсутствия такой категории обучающихся.

Наибольшие значения по данной шкале выявлены в показателях: «Стимулирование общения между обучающимися и детьми с ОВЗ» (5,36 балла) и «Создание условий для взаимодействия обучающихся с детьми с ОВЗ (во время внеурочной деятельности)» (5,14 балла).

Наименьшие значения по сравнению с другими показателями шкалы выявлены в показателе «Учет индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ» (3,86 балла). Как правило, ограничением, не позволяющим достичь более высокого уровня для данного показателя, являются: сложности в создании условий для

участия обучающихся с ОВЗ в учебной и игровой деятельности; ограниченное применение форм инклюзии; отсутствие специально оборудованных помещений для работы с такими обучающимися - как правило, для обучения детей с ОВЗ используется пространство класса, где находятся все остальные обучающиеся.

Средние значения по сравнению с другими показателями шкалы выявлены в показателях «Обучение учащихся с ОВЗ» (4,19 балла), «Создание специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)» (4,31 балла). Это показывает, что в основном педагогические коллективы московских школ используют некоторые (но не все) возможности для обучения таких детей в специально организованных мероприятиях; применяют в своей работе (хотя и не всегда) специальные методы, обеспечивающие детям с ОВЗ обучение в среде сверстников; в пространстве школ и учебном оборудовании учтены отдельные потребности обучающихся с ОВЗ.

Величина стандартного отклонения $\sigma(X)$ по шкале «Специальные нужды» равна 1,89. Это свидетельствует о разнородности условий обеспечения равного доступа к качественному образованию для детей с ОВЗ в московских школах.

Величина стандартного отклонения $\sigma(X)$ по отдельным показателям шкалы «Специальные нужды» находится в пределах от 1,40 до 2,16. Наибольшие различия в образовательных условиях (разнородность условий) обнаружены по показателю «Создание специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Это свидетельствует о том, что в пространстве московских школ и их учебном оборудовании проблема учета потребностей обучающихся с ОВЗ решается с разной степенью успешности. Если в одних школах г. Москвы созданы вполне комфортные условия для данной категории обучающихся, то в других школах этому вопросу уделяют недостаточно внимания.

Таким образом, в московских школах основным потенциалом для развития условий обеспечения равного доступа к качественному образованию для детей с ОВЗ выступают созданные условия для взаимодействия обучающихся с детьми с ОВЗ (во внеурочное время) и способность педагогов стимулировать общение между всеми обучающимися.

Исходя из проведенного анализа ситуации, сложившейся в настоящее время в московских школах, выявленных сильных сторон и дефицитов, стратегия развития условий обеспечения равного доступа к качественному образованию для детей с ОВЗ должна ориентироваться на индивидуализацию образовательного процесса, учет индивидуальных потребностей и особенностей обучающихся с ОВЗ.

Результатом эффективной реализации данной стратегии будет являться проектирование и реализация гибкого, индивидуализированного подхода к созданию специальных условий обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ, выражаемый:

– в разработке вариативного индивидуального образовательного маршрута каждого ребенка с ОВЗ в рамках образовательной организации;

– в разработке программы коррекционной работы в структуре начальной и основной общеобразовательной программы, адаптированной образовательной программы и/или индивидуального учебного плана;

– в создании инклюзивной образовательной среды, специальных образовательных условий, соответствующих потребностям разных категорий детей с ОВЗ.

Реализация выбранной стратегии должна осуществляться в следующих направлениях [1]:

Организационное обеспечение. Данное направление работы предполагает формирование пакета нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность образовательной организации и привлеченных внешних специалистов в части построения образовательного процесса обучающихся со специальными нуждами. К таким документам относятся следующие локальные акты образовательной организации: Положения об организации образования детей с ОВЗ и Положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения. Для организационного обеспечения необходимо заключение договоров со сторонними организациями, с которыми сотрудничает образовательная организация с целью создания наиболее оптимальных условий для каждой категории обучающихся, имеющих специальные нужды (Договор о сотрудничестве с ППМС-центром, Договор о сотрудничестве со специальным (коррекционным) образовательным учреждением, Договор с учреждением (-ями) здравоохранения и т. д.).

Материально-техническое обеспечение. В структуре материально-технического обеспечения должна быть отражена специфика требований к: организации пространства, временного режима обучения, рабочего места ребенка; техническим средствам обеспечения комфортного доступа к средствам обучения.

Психолого-педагогическое обеспечение. Для этого необходимо: привлечение специалистов психолого-педагогического сопровождения для детей со специальными нуждами (по штатному расписанию или по договору со сторонней организацией); организовать деятельность специалистов в форме консилиума для разработки адаптированной образовательной программы; в соответствии с данной программой организовать процесс сопровождения детей.

Кадровое обеспечение. Для эффективной организации работы с детьми, имеющими специальные нужды, построения их индивидуального образовательного маршрута необходимо наличие в образовательной организации специалистов психолого-педагогического сопровождения каждой из категорий детей, имеющих специальные нужды. К таким специалистам относятся психологи, дефектологи, логопеды, тьютеры и т. д. При их отсутствии образовательная организация должна выстраивать систему комплексного сетевого взаимодействия с другими образовательными, социальными, медицинскими организациями с целью восполнения недостающих кадровых ресурсов. При поступлении в школу ребенка с ОВЗ определенной категории обязательным является освоение дополнительных профессио-

нальных образовательных программ в области коррекционного обучения данной категории детей руководящими лицами, специалистами и педагогами школы.

Важным условием разработки проектов по созданию условий индивидуализации образовательного процесса, учета индивидуальных потребностей и особенностей обучающихся, имеющих специальные нужды, является привлечение всех субъектов образовательной деятельности и заинтересованных лиц (педагогов, родителей и т. д.). Вовлечение обеспечивается с помощью методов и технологий соучаствующего проектирования.

Список использованных источников

1. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство : методические материалы для руководителей образовательных организаций (Серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова, Т. Ю. Сунько, Е. В. Самсонова. – М. : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 147 с

2. Иванова, Е. В. Оценка условий реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования с использованием международной шкалы SACERS / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 4 (42). – С. 66–79.

В содержание

УДК 37.013

ББК 74.0

НЕПРОТИВОРЕЧИВАЯ ИДЕЯ ЕДИНСТВА СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

НИКУЛИНА АННА СЕРГЕЕВНА

аспирант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия, NikulinaAS@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социализация, индивидуализация, коммуникативная компетентность, целостное мышление, коммуникативная деятельность, осознание.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются возможности единства социализации и индивидуализации в процессе формирования коммуникативной компетентности обучающихся. А также обосновываются предпосылки интеграции социализации и индивидуализации в образовательном процессе.

THE NONCONTRADICTIONARY IDEA OF SOCIALIZATION

AND INDIVIDUALIZATION UNITY IN THE FORMATION PROCESS OF LEARNERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

NIKULINA ANNA SERGEEVNA

postgraduate student,
Saratov national research state university, Saratov, Russia

KEY WORDS: socialization, individualization, communicative competence, holistic thinking, communicative activity, awareness.

ABSTRACT: The article considers the possibilities of socialization and individualization unity in the formation process of learners' communicative competence. Besides, the prerequisites of socialization and individualization integration in the educational process are proved.

В настоящее время человечество переживает период перехода к эпохе единения индивидуального и коллективного разума, возрастанию значимости целостного мышления, эмоционального интеллекта и духовности ценностного мировосприятия, способствующих человеку в реализации возможностей саморегуляции, самоопределения, самопродвижения.

Значительная ответственность за воспитание целостного мышления и сознания человека возлагается на образование. Оно должно способствовать формированию у обучающихся умений самостоятельно решать задачи, делать свой выбор на основе полученного социального опыта, отвечать в дальнейшем возможностям и запросам современного общества, а, значит, становиться компетентными специалистами.

Под компетентностью многими учеными понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [4, 5, 6].

Включение обучающихся в коммуникативную деятельность посредством активного диалога с субъектами образовательного процесса зависит от сформированности коммуникативной компетентности.

Обращаясь к проблеме коммуникативной компетентности, британский психолог Дж. Равен напрямую связывает ее успешное формирование с участием обучающихся в совместной деятельности [8]. Следовательно, это свидетельствует о том, что освоение ими при этом межличностного опыта происходит на базе процессов социализации и индивидуализации.

Изучение процесса социализации находится в фокусе внимания многих исследователей: Т. Парсонса, Б. Д. Парыгина, П. И. Пидкасистого, А. Н. Сухова, Г. Тарда, Р. М. Шамионова, И. С. Якиманской и др.

Социализация в представлении П. И. Пидкасистого это двусторонний процесс, представляющий собой, с одной стороны, воздействие на человека со сторо-

ны социума, а с другой, освоение личностью внешних влияний на индивидуальной основе [7, с. 39].

Из этого следует, что при решении данного противоречия необходимо принять во внимание интегрирующие возможности образовательного процесса в качестве наиболее эффективного способа формирования коммуникативной компетентности. Обучение и воспитание позволяют активизировать возможности для реализации внутреннего потенциала обучающегося при условии его самостоятельного продвижения по индивидуальной образовательной траектории на пути к самоутверждению в системе межличностных отношений с субъектами образовательного процесса.

Такого же мнения придерживается и сторонница личностно-ориентированного обучения И. С. Якиманская, по мнению которой «основные функции образования заключаются в организации единого пространства социального познания и индивидуализации обучающегося» [16, с. 9].

Особый интерес для нас при изучении проблемы социализации личности представляет определение, предложенное Р. М. Шамионовым. Социализация, по словам ученого, служит не только целям усвоения социокультурного опыта, но и предполагает процесс его «встраивания в целостную структуру личности, благодаря чему и происходит ее становление» [12]. Сделав это уточнение, можно утверждать, что в процессе социализации осуществляется развитие самосознания личности. Самосознание – это не только способность человека оценить свои мысли, чувства и поступки, а также потенциальные возможности, но и одновременно работа по преобразованию своего внутреннего мира, скорректированная в результате взаимоотношений с другими людьми [3, с. 195–196].

Социализация – процесс активный, важную роль при этом играют установки, стереотипы, ценности, способствующие избирательности личности. Здесь следует полагать, что ученые имеют в виду направленность социализации личности и, в конечном счете, ее самоопределение [9]. Известный психолог З. Фрейд в свое время отмечал, что жизнь преследует высшую цель, а именно совершенствование человеческого существа [11].

В этом ракурсе особое значение приобретает высказывание ранее упомянутого нами Р. М. Шамионова: «как субъект личность устанавливает отношения с социальным миром и к социальному миру и в немалой степени преобразует себя саму, расширяя поле своих отношений и изменяя их» [13, с. 6].

Процесс социализации как носитель гуманистического смысла направлен на личностный рост, удовлетворение «потребности в самореализации» (А. Маслоу) и на достижение индивидуальности. Человек не только общественное существо, но и индивидуальное, обладающее самосознанием и правом свободы выбора.

Проблема личности и индивидуальности волновала многих ярких представителей русской и зарубежной философии: Н. А. Бердяева, Л. Н. Толстого, А. Шопенгауэра, Д. Юма и др. Так, по словам Н. А. Бердяева, человек является доста-

точно многогранной личностью, но при этом актуализировано в его личности лишь индивидуально-особенное [1, с. 14].

Из этого следует, что развитие своих способностей обучающемуся удастся реализовать только исходя из собственной индивидуальности. «...В человеке мощно выступает индивидуальность: у каждого свой особый характер, поэтому один и тот же мотив не оказывает одинакового влияния на всех...» [14, с. 187].

Рассматривая каждого отдельно взятого человека как часть целого общества, З. Фрейд в то же время допускал возможность формирования у него самостоятельности и оригинальности [11, с. 133].

Следовательно, эффективность образовательного процесса будет складываться не столько от применяемых форм и методов, сколько от личности самого обучающегося, его склонностей и интересов, индивидуального стиля деятельности.

Отношение к обучающемуся как индивидуальности позволяет формировать отношения на основе взаимоуважения и взаимной ответственности, взаимного признания участниками образовательного процесса интересов друг друга и их возможности влиять на образовательный процесс.

Таким образом, чтобы добиться значительных успехов в процессе формирования коммуникативной компетентности, необходимо способствовать формированию в обучающихся:

- осознанного целеполагания и усвоения социокультурного опыта посредством практической деятельности. Любые практики развития должны осмысливаться как практики развития мыследеятельности [15]. Правильнее говорить не о развитии человека, а необходимости развития мыследеятельности, оставляя людям право самоопределяться, таким образом, принимая на себя риски, связанные с формированием коммуникативной компетентности;

- интерактивного характера обучения. Согласованные действия субъектов, их сотрудничество и опыт творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций преобразуют их в процессе взаимодействия. Совместная коммуникативная деятельность обучающихся создает возможности для развития индивидуальности при активном взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса при условии диалогической направленности в коммуникативной деятельности;

- эмоциональной грамотности. Позитивные мысли обучающихся при участии в коммуникативной деятельности выражаются в оптимистическом настрое, доброжелательном и уважительном отношении к другим обучающимся и педагогам, вызывая у них взаимную ответную реакцию посредством «эмоционального заражения» и способствуя, таким образом, результативности коммуникативной деятельности.

Ориентация образовательного процесса на реализацию идеи индивидуализации подтверждает значимость педагогического сопровождения обучающихся.

В контексте нашего исследования, педагогическое сопровождение обучающихся содействует индивидуальному развитию и саморазвитию, самоопределению и самореализации, успешному самопродвижению обучающихся на пути к коммуникативной компетентности.

Подводя итог, отметим, что проблема осознания человеком своего места в мире остается вечной проблемой человеческого существования. Но для того, чтобы «найти себя» в мире, необходимо осознать себя как личность. Как справедливо заметил Л. Н. Толстой, сознание предоставляет человеку уникальную возможность познать себя, других и все разнообразие человеческих отношений [10, с. 116].

Воссоединение личностного, социального и образовательного пространства через сохранение и преумножение его истинно гуманистического потенциала – это подлинная составляющая преодоления многомерного кризиса современности [2, с. 180].

Список использованных источников

1. Бердяев, Н. А. Самопознание: Опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. – СПб. : Азбука-Аттикус, 2015. – 416 с.
2. Маслова, Н. В. Ноосферное образование. Как превратить обучение в естественное познание мира : пособие для учителя / Н. В. Маслова. – М. : Концептуал, 2017. – 248 с.
3. Матяш, Т. П. Основы философии : учебник / Т. П. Матяш, Л. В. Жаров, Е. Е. Несмеянов ; под ред. Т. П. Матяш. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2017. – 314 с.
4. Никитина, Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
5. Педагогика и психология высшей школы : учебн. пособ. / под ред. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 512 с.
6. Педагогика : учебн. пособ. / И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2008. – 576 с.
7. Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2011. – 502 с.
8. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 400 с.
9. Сухов, А. Н. Социальная психология : учебн. пособие для студентов вузов / А. Н. Сухов, М. Г. Гераськина, А. М. Лафуткин ; под ред. А. Н. Сухова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 615 с.
10. Толстой, Л. Н. Исповедь. О жизни / Л. Н. Толстой. – СПб. : Азбука-Аттикус, 2016. – 288 с.
11. Фрейд, З. Психология масс и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд ; пер. с нем. Я.М. Когана, И. Д. Ермакова. – СПб. : Азбука-Аттикус, 2016. – 192 с.
12. Шамионов, Р. М. Личность и ее становление в процессе социализации / Р. М. Шамионов. – Саратов : Изд-во Сар. пед. ин-та, 2000. – 200 с.
13. Шамионов, Р. М. Социализация личности в контексте со-бытия с Другими / Р. М. Шамионов // Социальная психология и общество. – № 4. – 2012. – С. 5–14.

14. Шопенгауэр, А. Мир как воля и представление. Афоризмы житейской мудрости. Эристика, или Искусство побеждать в спорах: [перевод с немецкого] / А. Шопенгауэр. – М. : Издательство «Э», 2017. – 560 с.

15. Щедровицкий, П. Г. Педагогика свободы / П. Г. Щедровицкий // Журнал «Кентавр». – № 1. – 1993. – С. 18–24.

16. Якиманская, И. С. Основы личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 220 с.

В содержание

УДК 159.9(045)

ББК 88.4

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

НОВИКОВ ПЕТР ВАСИЛЬЕВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, pet68713266@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психическое развитие; личность учащегося; развивающее обучение; учебная деятельность; мотивационная сфера личности; теоретическое мышление; субъект учебной деятельности,

АННОТАЦИЯ: Рассматривается проблема развития личности учащихся в современных условиях. Отмечается, что ключевая задача школьного образования – превращение учащегося из объекта в субъекта деятельности, формирование у школьников способность учить себя самостоятельно. Подчеркивается важность развития теоретического мышления у обучающихся. Перечислены основные показатели теоретического мышления. Показано, что проблема развития личности учащихся может быть решена только комплексным подходом.

DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF STUDENTS IN MODERN CONDITIONS

NOVIKOV PETER VASILIEVICH

candidate of psychological sciences, associate professor
department of pedagogics
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: mental development; student's personality; developmental training; educational activity; motivational sphere of the personality; theoretical thinking; subject of educational activity.

ANNOTATION: The problem of the development of the personality of students in modern conditions is considered. It is noted that the key task of school education is the transformation of a student from an object into a subject of activity, the formation of the ability of students to teach themselves independently. The importance of developing theoretical thinking in students is emphasized. The main

indicators of theoretical thinking are listed. It is shown that the problem of development of the personality of students can be solved only by an integrated approach.

Двенадцать лет назад, на 8-ом съезде Российского союза ректоров много говорилось о качестве образования. В частности, ректор Московского госуниверситета им. М. В. Ломоносова В. Садовничий в своем выступлении отмечал, что качество школьного образования снизилось. У специалистов по образованию много вопросов вызывает уровень подготовки по базовым школьным предметам физике, математике, русскому языку, химии, биологии. Именно данные предметы являются основой школьного образования. Плохая подготовленность в школе понижает и уровень высшего образования. В настоящее время, снижение качества современного образования тревожит не только педагогов, но и общество в целом.

Насущная потребность современного общества необходимость кардинального обновления содержания образования. Задача педагогической практики на данном этапе – разработка условий благоприятных для самоизменения обучающихся. Стремление к личностному и профессиональному росту, высокий уровень социальной адаптации и профессиональной мобильности, не шаблонное, гибкое мышление – важные составляющие будущего педагога.

Согласно Л. С. Выготскому, обучение ведет за собой психическое развитие ребенка. Поэтому уровень формирования личности школьника полностью зависит от продуктивности процессов обучения. Экспериментальные разработки показывают, что низкий уровень психологической подготовки и игнорирование психологических знаний в педагогической практике сильно понижают эффективность педагогического процесса.

В последние годы образование рассматривается не только как процесс, результат и система, но и как огромная ценность и личностная, и общественная. Поэтому в новых условиях необходимо по новому воспринимать и относиться к образованию. На вопросы: «Что вам дает образование?», «Что вы хотите получить от образования?» выпускники школ (и студенты, в том числе и старших курсов) отвечают: «Получить знания и умения. Получить профессию...». Обучающиеся не связывают образование с внутренними психологическими изменениями своей личности и, прежде всего, с формированием фундаментальных качеств и способностей, которые будут способствовать и приобретению будущей профессии, и возможностью быстро самообучаться в новых изменившихся условиях.

Новое восприятие и понимание назначения образования связано с радикальными изменениями, преобразованиями личности обучающихся и важное значение при этом отводится формированию не шаблонного (инновационного) мышления и соответствующей мотивации обучающихся.

Мотивация является ведущим компонентом в личности. В тоже время личность – целостное системное образование и все составляющие личности тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Теоретический анализ психологических исследований показывает, что главным фактором в формировании мотивационной сферы школьников являются интеллектуальные способности [4].

Какая мотивация у учащихся, в частности выпускных классов? В первую очередь для них важно сдать ЕГЭ на высокий балл, чтобы успешно поступить в вуз. Какой вуз, какой факультет будут определять набранные за ЕГЭ баллы. Если не хватает баллов для поступления на желаемый факультет, то поступают на другой факультет. Администрация школы тоже заинтересована в высоких баллах своих выпускников. Но полученные высокие баллы на экзаменах (а ЕГЭ проводятся в виде тестов) не говорят о важных сформированных умственных способностях, компетенциях обучающегося (например, освоены ли им в полной мере универсальные учебные действия). В последние годы по разным опросам самые востребованные профессии – это IT-специалисты. А самые востребованные профессии для подработки – операторы ПК. В тоже время конкурс на эти специальности в вузах небольшой. Абитуриенты не идут на эти специальности потому что «там много математики», «там трудно учиться», «нужно решать сложные задачи» и т. п. Недостаточное развитие мыслительных действий у учащихся, часто становится барьером для выбора востребованных профессий в том или ином регионе.

Мышление является ведущим компонентом в структуре когнитивных способностей. Основы нового типа мышления (инновационного) нужно начинать целенаправленно и систематически формировать с дошкольного возраста. Дошкольный возраст очень сенситивен для формирования и творческих составляющих личности ребенка. В психологии мышления выделяют множество видов мышления. Однако в педагогической практике принято в конце дошкольного возраста начинать формировать, как правило, основы логического типа мышления. И в школе (начальные, средние, старшие классы) в целом, педагогический процесс направлен на формирование логического мышления. Однако, психологические исследования учащихся школ показывают что данный вид мышления развивается у обучающихся «слабо». Но если мы говорим о развитии личности, о развивающем обучении, то необходимы и новые развивающие технологии, формирующие необходимые будущему специалисту качества, способности, компетенции.

В школьную педагогическую практику в 90-е годы прошлого века стали активно внедряться идеи концепции развивающего обучения, разработанной под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [2]. В данной концепции речь идет о другом типе мышления – теоретическом. Многие исследователи именно этот тип мышления считают инновационным, способным изменить всю структуру

личности. В таблице 1 даны сравнительные характеристики теоретического и логического типов мышления.

Таблица 1

Основные характеристики теоретического и логического мышления

Характеристики	Тип мышления	
	Логическое мышление	Теоретическое мышление
Начало формирования у детей	С 6-ти лет	С 7-ми лет
Компоненты	Мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, абстрагирование	Компоненты: содержательный анализ, внутренний план действия, содержательная рефлексия
Формируемые знания (понятия)	эмпирические	теоретические

По нашему мнению, развитие психологического, личностного потенциала учащихся нужно осуществлять с помощью теоретического мышления. Для этого необходимы существенные преобразования в самом образовательном учреждении и формирование мотивации учителей, администрации, родителей и самих школьников.

Мотивационная система представляет собой сложное структурное образование, которое зависит от многих внешних ситуаций. В исследованиях [4] показано, что в учебной деятельности учащихся выделяются мотивы, включающие и отношение к профессии, и к учебной деятельности, и к педагогическому процессу в целом. Но позитивное влияние на продуктивность обучения оказывает внутренняя мотивация школьников.

Изменение мотивации учащихся, тесно связано с развитием субъектности личности [1]. Глобальная задача школьного образования связана именно с процессом «превращения» учащихся из объектов педагогического воздействия в субъектов учебной деятельности. Сам процесс «превращения» обучающегося в субъекта должен составлять главное направление школьной педагогической практики. Критика современного образования вызвана, прежде всего, его неспособностью обеспечить оптимальное формирование личности обучающегося, превращение его в субъекта учебной деятельности и общения.

Для подлинного субъекта учебной деятельности характерно самостоятельное ее осуществление. Что собой представляет развитое умение учиться, т. е. самостоятельно приобретать и преумножать свои знания, совершенствовать свои качества и способности?

Чтобы обучать и изменять себя, учащемуся необходимо знать о недостающих условиях, о своей ограниченности в чем-либо («о своем незнании») и уметь все

это преодолевать. Эти компоненты умения учиться являются составляющими рефлексивных способностей, помогающие обучающемуся рассматривать основания своих предметных и умственных действий. Развитие рефлексивных способностей у учащихся наиболее оптимально решается в рамках развивающего обучения. Сформированное теоретическое мышление у обучающегося – это, прежде всего, высокий уровень развития рефлексивных составляющих умения учиться.

Очень ярко мыслительные, рефлексивные действия проявляются тогда, когда человек сталкивается с неизвестной, ранее не знакомой ситуацией или проблемой. Как правило, на предметных уроках учащиеся демонстрируют учебные навыки и умения, которые формируются при многократном решении однотипных задач. Хорошим критерием оценки умственных действий является решение непредметных (психологических) задач, для успешного решения которых нужны сформированные фундаментальные способности: рефлексивные, аналитические и другие. Сам процесс решения нестандартных ситуаций можно считать условно и диагностической процедурой [5].

Для школы, формирующей фундаментальные основы современной личности и инновационное мышление нужны современные развивающие психологические технологии, обеспечивающие эффективность педагогического процесса и формирование у обучающихся соответствующих личностных и познавательных компетенций [2]. Нужно подчеркнуть, что в школьной практике сам термин «развивающее обучение» не новый. Огромное количество развивающих технологий используется и в учебной и во внеклассной деятельности. Но само по себе развивающее обучение неоднородно [2; 3]. В общетеоретическом плане любое обучение можно назвать развивающим. Основные проблемы заключаются в том, что конкретно развивают данные технологии (или виды обучения) и соответствует ли при этом наблюдаемое личностное развитие возрастным возможностям обучающихся.

Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает наличие у выпускника школы умения ставить цели, формулировать и решать исследовательские, практические и профессиональные задачи, что возможно лишь при высоком уровне развития теоретического мышления.

В тоже время анализ содержания Федерального государственного образовательного стандарта показывает его недостаточную ориентированность на системное развитие умственных действий в учебном процессе. Кроме того, содержание вузовских учебников и учебных пособий не нацелено на формирование целостного мыслительного компонента в структуре личности студентов, как будущих педагогов. В вузах, при подготовке будущих педагогов практически отсутствуют спецкурсы, дисциплины по выбору, посвященные развитию мышления. Поэтому многие учителя предметники не владеют технологиями развития интеллектуального потенциала учащихся. И речь идет,

прежде всего, о развитии логического мышления. Именно высокий уровень логического мышления – тот предел, на который направлен школьный учебный процесс. Мы же говорим о развитии теоретического мышления, которое принципиально отличается от логического.

Развитие мотивационной сферы обучающихся тесно связано с насыщением образовательного процесса психологическими знаниями и технологиями развития. Формирование системы ЗУНов у учащихся – это педагогическая задача. А развитие мотивации, личностных качеств, способностей – это психологическая задача. В настоящее время в школьной педагогической практике усиливается потребность в психологических знаниях. Слабая психологическая подготовка педагогов, игнорирование психологического аспекта приводит к тому, что школа не в полной мере реализует свой развивающий и образовательный потенциал.

Поэтому перед вузовской школой стоят срочные и сложные задачи, во-первых, повышения психологической подготовки будущих педагогов, развитие у них соответствующей мотивации и современного мышления, овладение будущими педагогами технологиями интеллектуального, творческого, мотивационного, эмоционального, коммуникативного, волевого развития личности, во-вторых, переподготовки и повышения квалификации учителей, методистов, организаторов образования и непрерывное повышение профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава вузов.

Список использованных источников

1. Брушлинский, А. В. Проблема психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Наука, 1994. – 320 с.
2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544с.
3. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент». – 1995. – 176 с.
4. Мешков, Н. И. Мотивационная сфера обучающихся высшей школы / Н. И. Мешков, А. Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – № 2 (9). – 92 – 98.
5. Новиков, П. В. Творческие задания как средство активизации познавательной активности учащихся / П. В. Новиков // Международный научно-исследовательский журнал. International research journal. – 2017. – No 03 (57). – Часть 1. – С. 122–125.

В содержание

УДК 378(045)
ББК 74.58

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ВОЗДЕЙСТВИЕ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

ОХРИМЕНКО ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА

аспирант

Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия,
tatyana_okhri@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психолого-педагогическое взаимодействие, психолого-педагогическое воздействие, субъект взаимодействия, объект взаимодействия.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются различные взгляды на соотношение понятий психолого-педагогического взаимодействия и воздействия.

INTERACTION AND IMPACT: THE RATIO IN THE PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY CONTEXT

OKHRIMENKO TATYANA ALEKSEEVNA

graduate student

Voronezh State University, Voronezh, Russia

KEY WORDS: psychology pedagogical interaction, psychology pedagogical impact, subject of interaction, object of interaction.

ABSTRACT: The article examined different views on the concept ratio psychology pedagogical interaction and impact.

В современной психолого-педагогической литературе понятия «психолого-педагогическое взаимодействие» и «психолого-педагогическое воздействие» встречаются довольно часто, образуя ядро научных и практических знаний в данной области. Однако, подходы к пониманию взаимосвязи взаимодействия и воздействия разнятся. Их детальное рассмотрение дает понимание форм, методов процесса выстраивания эффективных взаимоотношений между воспитанником и воспитателем, учителем и учеником с учетом особенностей каждой из сторон и специфики образовательного процесса в целом.

Практическое значение исследования соотношения категорий психолого-педагогическое «взаимодействие» и «воздействие» состоит в первую очередь в возможности применения сущности данных понятий в процессе выстраивания образовательного процесса, то есть между учителем и учеником, воспитателем и воспитанником, а также между взрослыми и детьми в рамках родительно-детских отношений. Последнее в виду изменившихся ценностных ориентиров имеет особое значение. Выстраивание границ между взаимодействием и воздействием помогает в адаптации ребенка к нормам, правилам в рамках освоения содержания образования и личностного саморазвития.

Анализ психолого-педагогической литературы дает увидеть три основные тенденции: разграничение понятий «взаимодействие» и «воздействие», их взаимодополнение и детерминацию.

Наиболее часто встречается противопоставление категорий. И. А. Зимняя рассматривает воздействие как действия субъекта на объект, который при этом занимает пассивную, страдательную позицию и неизбежно разрушается при этом. Взаимодействие выглядит как субъект-субъектные отношения, где оба (ученик и учитель) проявляют активность. «Это, во-первых, интеллектуальная активность (выдвижение гипотез, формирование стратегий, прием, обработка и оценка поступающей информации по каналам прямой и обратной связи и т.д.). Во-вторых, это моторно-эффекторная активность человека, проявляющаяся в процессе восприятия при построении модели воздействующего на него объекта (процесса, явления)... В-третьих, это общеповеденческая активность, проявляющаяся во всем многообразии ее (вербальных, невербальных) поведенческих и деятельностных форм. В силу того, что активность характеризует обе стороны взаимодействия, они обе имеют качество субъектности» [4, с. 307]. Субъект-субъектные отношения между учителем и учеником приходят на смену субъект-объектным, где ученик выступает только как объект, на который производится воздействие, при этом не имеющий возможности обратных действий.

Похожей точкой зрения можно считать представление о взаимодействии как взаимные воздействия сторон коммуникации, взаимные влияния и изменения. Исследователь З. П. Баранова рассматривает воздействие как часть взаимодействия, определяющего новый этап отношений в системе учитель-ученик [1]. Воздействуя на ученика, учитель видит реакцию, по которой понимает, было ли взаимодействие эффективным или нуждается в корректировке.

К схожему взгляду можно отнести трактовки взаимодействия как совокупности таких характеристик, как взаимопознание, взаимоотношение, взаимопонимание, взаимные действия и взаимовоздействия. Причем реализуются они именно в совокупности, а не каждая в отдельности. За педагогом остается ведущая роль в построении общения. Однако эффективным можно назвать его только в том случае, если оба участника (и ученик, и учитель) стремятся к сотрудничеству и воздействуют друг на друга.

Для выстраивания эффективного взаимодействия, по мнению А. В. Бондаренко, необходим учет следующих положений: «признание ценности и уникальности личности учащегося, выбор форм и методов воспитания, диалоговое взаимодействие, ориентация педагогического взаимодействия на самореализацию обучающегося» [3, с. 43]. Кроме того, учитель должен задумываться о социализации ученика, то есть вписывание его поступков и намерений в систему общечеловеческих ценностей. Оба участника образовательного процесса должны видеть в нем лишь средство для индивидуальной линии развития.

Добавляет в понимание взаимодействия и воздействия идея о взаимном дополнении категорий. Исследователь Н. В. Басалаева говорит, что «под взаимодействием понимается сложный многообразный процесс, в котором изменение субъектов происходит не просто взаимосвязано, а взаимообусловлено. Суть взаимо-

действия процессов профессионально-творческого саморазвития учащихся и педагогов состоит в органичном сочетании взаимных воздействий: каждый из процессов выступает причиной другого и одновременно следствием обратного влияния профессионально-творческого саморазвития партнера; «изолированные» личностные процессы интегрируются в единый процесс профессионально-творческого саморазвития субъектов» [2, с. 13].

В рамках рассмотрения взаимодействия и воздействия как дополняющих друг друга категорий, важно отметить, что внешнее воздействие вступает в противоречие с внутренней активностью субъектов. Оно разрешимо при использовании интенсификации и оптимизации процессов обучения. Под интенсификацией понимают повышение эффективности образовательного процесса в единицу времени. Например, «мера интенсификации – усиление целенаправленности образовательного процесса» [2, с. 14]. То есть то, что ученик может самостоятельно ставить цели обучения, добывать материалы для самообучения, актуализировать собственные знания и проводить рефлексию обучения. Второй процесс, оптимизация, означает выбор не «наилучшего», а наиболее подходящего воздействия субъектов друг на друга. Оптимизация зачастую носит ситуативный характер и напрямую зависит от педагогического мастерства учителя. Например, мерами оптимизации могут выступать: выделение приоритетов развития и выбор наиболее целесообразных условий и стратегий взаимодействия и воздействия, осознанный отбор целесообразных задач обучения и развития, самоанализ и взаимный анализ действий, выбор подходящих стилей общения и др. [7].

Ряд исследователей (Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева, Т. М. Попова) включают в структуру психолого-педагогического взаимодействия в том числе и воздействие. Последнее в свою очередь вызывает ответную реакцию [6]. Единство различных ответных реакций (эмпатия, переработка, игнорирование и т. д.) обеспечивается за счет освоения содержания образования, взаимодействия на уровне личных отношений или самообразования.

Заслуживает особого внимания выделение воздействия как первичной, самостоятельной категории, предшествующей психолого-педагогическому взаимодействию. «Воздействие – отдельный операционный акт, обращенный к ребенку в общем контексте взаимодействия с ним. Это элементарная единица последующего взаимодействия» [8, с. 326]. Воздействию присущи такие черты, как: поиск методов для развития способности ребенка быть субъектом собственной жизни; наличие отношения к окружающей реальности (ценностный вектор); содержание в себе модели взаимоотношений двух субъектов. Воздействие не рассматривается как подавление, разрушение, а наоборот, как возможность передачи ученику отношений к объектам, используемым в процессе обучения. При этом в традиционную схему взаимодействия субъект-субъект включается объект взаимодействия, и она выглядит как: Sp-O-Sp, где Sp- субъект педагог, O- объект окружающего мира (музыкальное или литературное произведение, математические формулы и т. д.),

Sp- субъект ребенок. «Это взаимодействие с объектом обуславливается воздействием педагога, процесс такого воздействия называется деятельностью. Поэтому можно сказать, что педагогическое воздействие обуславливает деятельность ребенка как фактор его развития. Конечным итогом данного взаимодействия с объектом становится отношение к объекту как к ценности: Sp-O» [8, с. 330].

Последовательное прохождение всех стадий воздействия: подготовки, обращения к ученику, положительное подкрепление, благодарность и подготовка последующего взаимодействия, дает педагогу значительное уменьшение противостояния ученика. Такое взаимодействие начинает носить более гуманный характер, а значит, становится предпосылкой для самоактуализации и саморазвития всех участников образовательного процесса. Более того, понимание, что через объект обучения ученик приходит к построению собственного ценного отношения к нему, развивается социализация как понимание и отношение к социальным нормам, правилам, ценностям.

При анализе психолого-педагогического воздействия как отдельной категории, виден её индивидуальный характер. Невозможно воздействовать на всех детей одинаковым способом. К каждому ребенку взрослый подбирает собственную совокупность приёмов для наиболее комфортного сотрудничества в рамках решения педагогических задач. Долгое время основой методов воздействия служили угрозы, неявные наказания, неодобрения ученика. Однако в современной обучающей среде они становятся не только отдаляющими участников процесса взаимодействия друг от друга, но и неэффективными. С целью полного, разностороннего развития ребенка, педагог может применять следующие формы воздействия: «просьба взамен решения, доверительная беседа взамен допроса, акцент на достоинствах вместо критики, эмпатия взамен ярлыка, проекция результата вместо угрозы, встать на позицию воспитанника вместо нравоучений, возложений полномочий взамен гиперопеки, акцент на результате деятельности вместо акцента на личностном успехе» [8, с. 344].

Рассмотрев соотношения категорий «психолого-педагогическое взаимодействие» и «психолого-педагогическое воздействие», выявлен ряд противоречий. Одни авторы противопоставляют эти понятия, говоря о том, что воздействие относится к субъект-объектному взаимодействию, нежелательному в современных образовательных условиях. Другие – о том, что взаимодействие и воздействие дополняют друг друга в рамках реализации образовательного процесса. Третьи, напротив, выделяют воздействие отдельной, первичной категорией, без которого невозможно выстроить эффективное взаимодействие между учеником и учащимся.

Выявленные противоречия в соотношении понятий «взаимодействие» и «воздействие» в психолого-педагогическом контексте дают нам понимание многогранности и важности данных понятий для формирования отношений между педагогом и учеником. Для системы взаимоотношений взрослый-ребенок важным яв-

ляется понимание того, что воздействие может иметь разные формы и обратные связи и в том числе быть элементом эффективного взаимодействия, формируя ценностные ориентиры к объекту взаимодействия.

Список использованных источников

1. Баранова, З. П. Факторы и условия эффективного образовательного процесса / З. П. Баранова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – №1 – С. 40–42.
2. Басалаева, Н. В. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса : учеб. пособие / Н. В. Басалаева. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2015. – 127 с.
3. Бондаренко, А. В. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса / А. В. Бондаренко // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 5. – С. 42–44.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 384 с.
5. Микляева, Н. В. Инновационные методы коррекционно-педагогической деятельности как средство развития языковой способности детей дошкольного возраста / Н. В. Микляева, Т. Б. Соломатина // Инициативы XXI века. – 2013. – № 3. – С. 41–44.
6. Микляева, Н. В. Дошкольная педагогика. Основы теории и практики специального обучения : учебное пособие / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. – М. : Владос, 2008. – 263 с.
7. Шаршов, И. А. Ведущие тенденции и принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе в условиях модернизации и повышения конкурентоспособности российского высшего образования / И. А. Шаршов // Вестник ТГУ. – 2013. – № 11. – С. 74–84
8. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учебное пособие / Н. Е. Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.
9. Minin, A.V. From the history of interaction between family and public education / A. V. Minin // Management preschool educational institution. – М. : Creative Centre Sphere Publisher. – 2013. – № 6. – P. 30–33.

В содержание

УДК 159.9(045)
ББК 88.4

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТРЕНИНГА МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОВАЛЯЕВА НИНА ГРИГОРЬЕВНА

ассистент кафедры психологии

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия, Nina4114@rambler.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная направленность, тренинг, бакалавры, психолого-педагогическое образование, мотив, мотивация.

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается проблема мотивации профессиональной направленности, ее особенности у бакалавров психолого-педагогического образования. Обосновано значение и возможности использования тренинга, нацеленного на развитие профессиональной направленности бакалавров психолого-педагогического образования.

THE DESIGN OF THE TRAINING AND MOTIVATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF BACHELORS IN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION

POVALYAEVA NINA GRIGORIEVNA

assistant Professor of psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: professional orientation, training, professional inclinations.

ABSTRACT: The problem of professional orientation, especially in her bachelors psychopedagogical education. It is proved the value and feasibility of training aimed at developing the professional orientation of the Bachelor of psycho-pedagogical education.

Проблема мотивации профессиональной направленности является актуальной в исследованиях зарубежных и отечественных ученых, поскольку ей принадлежит ведущая роль в профессиональном становлении личности.

Профессиональная мотивация может быть представлена как процесс стимулирования себя и других людей к достижению определенных профессиональных успехов. Мотивация студентов напрямую зависит от интереса к выбранной профессии. В процессе обучения мотивация может меняться от внешнего к внутренним. Мотив – это внутренние побудители к определенной деятельности. К внешним мотивам можно отнести, престиж профессии, высокая заработная плата и т. д., к внутренним мотивам относится направленность личностных особенностей к достижению определенных успехов в рамках выбранной профессии.

Целенаправленное развитие профессиональной направленности бакалавров является одной из главных задач высшего профессионального образования.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, по данной проблеме мы видим, что нет единого мнения в определении профессиональной направленности. Чаще всего мотивация профессиональной деятельности рассматривается как проявление общей направленности личности в непосредственный труд, которая приобретает при этом неповторимые особенности; как свойство личности, характеризующее отношение человека к выбранной профессии, оказывающее воздействие на подготовку и успешность профессионального самоопределения [1]. В настоящее время наиболее продуктивным считается подход к определению профессиональной направленности, утверждающий активность самого субъекта [3].

Рассмотрим определение мотивации профессиональной направленности, данное в психологическом словаре: «Профессиональная направленность личности

– это интегральная характеристика мотивации профессиональной деятельности студента, определяемая всеми побуждениями в мотивационной сфере и в особой мере выражающаяся в интересах, отношениях, целенаправленных усилиях» [2, с. 19].

В структуру профессиональной направленности входят когнитивный и эмоционально-волевой компоненты; интересы, склонности, мотивы, ценностные ориентации, профессиональные намерения; мотивы, коллективистская направленность.

Профессиональная направленность основывается на широком круге потребностей, интересов, идеалов, установок человека. Чем полнее профессиональная направленность, тем более многосторонний смысл имеет для человека выбор данного вида деятельности, тем разностороннее удовлетворение, получаемое от реализации данного намерения. Выбор профессии напрямую зависит внешних и внутренних мотивов. В основе каждого из них, лежи интерес и ценностная ориентация самого человека.

Необходимое условие развития мотивации профессиональной направленности состоит в возникновении избирательно-положительного отношения человека к профессии или к отдельной ее стороне. Профессиональная подготовка, профессиональное обучение открывает качественно новый этап в становлении профессиональной направленности личности на основе ее преобразования.

Период профессиональной подготовки в вузе связан с нарастанием тенденции к индивидуализации во всех компонентах профессиональной направленности, поскольку закладывается профессионально-психологический тип на основе развития самосознания и качеств, важных для профессионала. Итогом развития профессиональной направленности выступает осмысление своей будущей профессии и себя в ней, возникновение определенного отношения к своему труду, а также готовности к активной самостоятельной деятельности в профессиональной сфере и стремление к совершенствованию в ней.

Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента по изучению особенностей профессиональной направленности бакалавров психолого-педагогического образования, обучающихся в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева». В исследовании приняли участие 26 студентов первого курса, факультета психологии и дефектологии. Исходя из цели исследования, были подобраны следующие диагностические методики: профессиональной направленности Дж. Голланда, опросник склонностей личности к различным сферам деятельности Л. А. Йовайши.

В ходе диагностики профессиональной направленности по методике Дж. Голланда были получены следующие результаты: у большей части бакалавров (46 %) был выявлен предприимчивый тип профессиональной направленности личности. Чуть меньшей части испытуемых (34 %) характерен конвенционный тип. Социальный тип проявляется у 19 % студентов. Для равного количества

участников эксперимента (11 %) характерен интеллектуальный и художественный тип профессиональной направленности. У меньшей части студентов (3 %) выявлен реалистичный тип. Таким образом, большинство исследуемых бакалавров ориентированы на активную преобразовательную деятельность, предпочитают работу, дающую относительную свободу, самостоятельность, обеспечивающую положение в обществе (предприимчивый тип) и предпочитают работать с документами, текстами, цифрами, в том числе с использованием компьютерных средств (конвенционный тип). Меньше всего студентов-бакалавров, предпочитаемых работу, дающую ощутимые результаты для себя и для других.

По результатам диагностики склонностей личности к различным сферам профессиональной деятельности (Л. А. Йовайши) было выявлено, что у значительного количества студентов (50 %) выражена сфера материальных интересов. Меньшая часть исследуемых (34 %) склонна к сфере искусства. Сферу работы с людьми предпочитают 23 % участников. Для 11 % бакалавров характерна сфера умственного труда. У одинакового количества студентов (7 %) проявилась сфера технических интересов и физического труда.

Сравнив результаты проведенных методик, отметим, что большинство бакалавров психолого-педагогического образования имеют выраженный предприимчивый тип профессиональной направленности и склонны к сфере материальных интересов. Только небольшая часть первокурсников ориентирована на сферу работы с людьми. Исходя из полученных данных, следует сделать вывод о необходимости целенаправленной работы по формированию мотивации профессиональной направленности бакалавров психолого-педагогического образования.

Одним из эффективных методов развития профессиональной направленности личности является социально-психологический тренинг. В ходе групповой работы формируется интерес, положительное и осознанное отношение к будущей профессии, в основе которых лежат, внутренние мотивы.

Нами был разработан проект программы тренинга профессиональной направленности бакалавров психолого-педагогического образования. Целью тренинга является развитие профессиональной направленности бакалавров психолого-педагогического образования. Основные задачи тренинга: формирование мотивов профессиональной деятельности; склонностей на будущую профессию; позитивных установок и интереса бакалавров к психолого-педагогической деятельности; выявление перспективы, престижа и творческих возможностей будущей профессии; изменение представления о роли психолога в ее функциональных и социальных аспектах.

Программа тренинга включает в себя три основных блока: 1) формирование мотивов, склонностей, интереса и позитивных установок на психолого-педагогическую деятельность; 2) определение перспективы, престижа и творческих возможностей будущей профессии; 3) изменение представления о роли психолога в ее функциональных и социальных аспектах.

Занятия первого блока ориентированы на формирование мотивов, склонностей, интереса и позитивной установки к профессиональной деятельности. Для будущего специалиста важное значение имеет его внутренняя позиция, мотивация выбора профессии и, как следствие, мотивационная готовность к профессиональной деятельности. Большое внимание уделено понятию и осознанию склонностей на будущую профессию, проанализирован характер психолого-педагогической деятельности (упражнения «Персонаж и профессия», «Ассоциативный эксперимент» и др.). Так же в этот блок входит работа над пробуждением интереса участников к выбранной профессии, которая организована таким образом, чтобы студенты могли посмотреть на себя со стороны (упражнения «Человек-профессия», «Подарок с намеком» и др.).

Второй блок ориентирован на выявление перспективы и престижа будущей профессиональной деятельности. В этом блоке мы предлагаем упражнения, которые помогают лучше узнать о профессиональной позиции каждого участника, об отношении к делу, о требованиях к себе и окружающим, об идеалах, которыми каждый руководствуется в своей профессиональной деятельности. Упражнения повысят готовность участников выделять приоритеты при планировании своих жизненных и профессиональных перспектив, а также готовность соотносить свои профессиональные цели и возможности (упражнения «5 шагов», «Публичное интервью» и др.).

Третий блок ориентирован на изменение представления о роли психолога в функциональных и социальных аспектах. В этом блоке мы предложили работу за «Круглым столом», где каждый участник готовит доклад о своей профессии, а затем проходит обсуждение всех интересующих вопросов. Это позволит гораздо лучше осмыслить и изменить представления бакалавров о будущей профессии.

Каждое занятие включает в себя приветствие, разминку (упражнения «Приветствие», «Веселые мячики», «Темп!» и др.), основную часть, рефлексия занятия и ритуал прощания (упражнения «Подарок», «До свидания» и др.). На первом занятии большое внимание уделили созданию доверительной атмосферы, установили основные принципы и правила работы в группе.

Таким образом, результаты проведенной диагностики профессиональной направленности бакалавров психолого-педагогического образования показали, что только небольшая часть первокурсников ориентирована на сферу работы с людьми. Исходя из этого, нами спроектирована программа тренинга профессиональной направленности бакалавров психолого-педагогического образования, стимулирующая студентов к осознанию ценностно-смысловых аспектов психолого-педагогической деятельности.

Список использованных источников

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2013. – 416 с.

2. Лежнева, Е. А. Мотивационная готовность будущего психолога к развитию стратегии достижения успеха подростков: сущность, состояние, перспективы / Е. А. Лежнева // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2. – С. 47–50.

3. Словарь по профориентации и психологической поддержке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/27/page/19> – Загл. с экрана.

4. Яшкова, А. Н. Субъектность как психологическая предпосылка развития карьерной компетентности / А. Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 116–119.

5. Щеголева, Т. М. Балльно-рейтинговая система контроля знаний как средство развития учебной мотивации студентов-бакалавров / Т. М. Щеголева, З. В. Диянова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2017. – Т. 20. – С. 103–110.

В содержание

УДК 159.9(045)

ББК 88.4

ИССЛЕДОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, [stanya2610@yandex.ru](mailto:tanya2610@yandex.ru)

МИЛКИНА РАДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА

педагог-психолог
Средняя общеобразовательная школа № 13, г. Саранск
магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, radmila.milkina.94@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: саморегуляция; старшеклассник; ранний юношеский возраст; старший школьный возраст.

АННОТАЦИЯ: В статье обоснованы основные подходы к изучению проблемы саморегуляции и ее особенностей в старшем школьном возрасте. Большое внимание уделено характеристике данных, полученных в ходе эмпирического исследования саморегуляции старшеклассников, которые помогают выделить основные направления решения проблемы.

INVESTIGATION OF THE SELF-REGULATION OF OLD SCHOOLS

SAVINOVA TATYANA VIKTOROVNA

candidate of psychological sciences,
associate professor department of psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

MILKINA RADMILA VASILYEVNA

educational psychologist

Secondary school № 13, Saransk

2st year master student internal form of training department of psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEYWORDS: self-regulation; high school student; early youthful age; senior school age.

ABSTRACT: The article substantiates the basic approaches to the study of the problem of self-regulation and its features in the senior school age. Much attention is paid to the characteristics of the data obtained during the empirical study of self-regulation of high school students, which help to identify the main directions for solving the problem.

Саморегуляция играет важнейшую роль в успешности любой деятельности и жизни в целом. Данный компонент волевой сферы необходим старшекласснику в учебной деятельности, особенно при подготовке и сдаче единых государственных экзаменов, при решении проблем, связанных с выбором профессии, ВУЗа. В современном мире перед системой образования ставится задача не только интеллектуального, но и личностного развития школьника. Выпускник школы должен быть ответственным, самостоятельным, активным субъектом собственной деятельности. Данные характеристики могут эффективно развиваться только при полноценно сформированной саморегуляции личности.

В отечественной психологии первоначально саморегуляцию исследовал С. Л. Рубинштейн (автор учения о единстве сознания и деятельности) и определил ее как сознательный контроль, осуществляемый субъектом для выполнения какой-либо деятельности [8].

О. А. Конопкин, представитель концепции осознанной саморегуляции, определяет саморегуляцию как системно-организованный процесс психической активности субъекта, связанный с такими компонентами, как инициация, построение, поддержание и управление произвольной активности, которые способствуют достижению целей. Также автор указывает, что процесс саморегуляции возможен только в единстве структурно-функционального и содержательно-психологического аспектов личности [4].

А. К. Осницкий, автор концептуальной модели регуляторного опыта человека, связывает саморегуляцию с такими понятиями, как рефлексия, переживание, т. к. саморегуляция (самоуправление) осуществляется при овладении знаковыми средствами (письменная, устная речь), с помощью ценностно-мотивационного опыта, опыта привычной активизации, проживания и чувствования каких-либо ситуаций [7].

В. П. Бояринцев, представитель деятельностного подхода, определяет саморегуляцию как механизм обеспечения внутренней активности человека различными психическими средствами. Автор обращает внимание на взаимодополняющий

характер активности и саморегуляции. Активность выражает адаптивность, а саморегуляция обеспечивает стабильность этой активности [1].

Автор системно-деятельностной концепции психической саморегуляции функционального состояния Л. Г. Дикая рассматривает саморегуляцию как специфическую деятельность, для которой характерны определенные отношения с учебной и учебно-профессиональной деятельностью, в результате чего осуществляется оптимизация личностных свойств субъекта и более продуктивное выполнение этих видов деятельности [2].

Б. В. Зейгарник определяет саморегуляцию как осознанный процесс. В качестве основной функции саморегуляции автор отмечает направленность на управление своими действиями и поведением. Она выделяет два уровня саморегуляции:

– операционально-технический, который связан с произвольной организацией действия средствами оптимизации;

– мотивационный, на котором организуется общая направленность деятельности с помощью управления потребностно-мотивационной сферой [3].

Саморегуляция поведения – это сложный, преимущественно произвольный процесс, который проявляется, как способность осознанно управлять своим поведением согласно моральным нормам и принципам, принятым в социуме. Также саморегуляция поведения – важный инструмент в установлении конструктивных взаимоотношений с окружающими. Саморегуляция – это динамическая система взаимодействия личности с окружающим миром. Саморегуляция обучающихся способствует достижению самостоятельности, настойчивости, инициативности и ответственности за собственные действия и поведение [9].

В. И. Моросанова отмечает, что саморегуляция является основной характеристикой регулирующей функции самосознания. Также автор отмечает, что любая учебная деятельность – особенный вид произвольной целенаправленной активности, продуктивность которой характеризуется во многом общим совершенством и индивидуальными особенностями осознанной саморегуляции обучающихся [6].

Таким образом, проблеме саморегуляции уделено большое внимание в отечественной психологии. Саморегуляция играет огромную роль в успешном выполнении любой деятельности, поведении человека.

С. В. Молчанов, отмечает, что ранний юношеский возраст (старший школьный возраст) – важный период в развитии саморегуляции, особенно его ценностно-смыслового аспекта. Старшеклассники выбирают свои жизненные ценности, ищут смысл жизни. Согласно Д. Б. Эльконину, ранний юношеский возраст имеет следующие характеристики: поиск смысла жизни, переход к автономности, психологической зрелости к личностному и профессиональному самоопределению [5].

С целью изучения уровня саморегуляции старшеклассников нами было проведено эмпирическое исследование на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13» г. Саранска. В исследовании приняли участие старшеклассники в

возрасте 16–17 лет.

В ходе исследования были использованы следующие методики: «Стиль саморегуляции поведения – 98» В. И. Моросановой, «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана, «Выявление стиля саморегуляции деятельности» Г. С. Прыгина.

С помощью методики «Стиль саморегуляции поведения – 98» (ССП-98) В. И. Моросановой мы определили уровень саморегуляции и ее индивидуальных характеристик, включающих такие показатели как: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость и самостоятельность. По данным методики высокий уровень саморегуляции характерен для 20 % старшеклассников, они проявляют автономность, высокий уровень самообладания, умеют адекватно планировать свою деятельность и достигать своих целей. Средний уровень развития саморегуляции свойственен 35 % испытуемых. Эти старшеклассники обычно самостоятельны и ответственны, но при этом они не всегда корректно планируют свою деятельность, могут отказаться от достижения своих целей. Большинство старшеклассников (45 %) проявляют низкий уровень саморегуляции по таким критериям как моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость. Для этой группы характерны низкий уровень ответственности подверженность чужому мнению, неумение планировать свою деятельность, низкие адаптивные свойства, возможна неадекватная самооценка.

С помощью методики «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана были определены общий индекс волевой саморегуляции, уровень самообладания и настойчивости. Данные методики свидетельствуют о том, что высокий уровень настойчивости, самообладания и высокий индекс волевой саморегуляции характерен для 15 % старшеклассников. Испытуемые этой группы ответственные, настойчивые, целеустремленные, проявляют мотивацию достижения успеха. 40 % юношей и девушек свойственен средний уровень развития волевой саморегуляции. Они ответственны, но при этом не всегда стараются достигнуть своих целей. Низкий уровень развития настойчивости, самообладания и низкий индекс волевой саморегуляции характерен для 45 % испытуемых. Старшеклассники данной группы проявляют мотивацию избегания неудач, не берут на себя ответственность за выполнение каких-либо задач.

С помощью методики «Выявление стиля саморегуляции деятельности» Г. С. Прыгина мы определили стиль саморегуляции. По данным методики «автономный» стиль саморегуляции характерен для 20 % старшеклассников, им свойственны: автономность, уверенность в себе, самоконтроль. Неопределенный (средний) стиль саморегуляции характерен для 40 % испытуемых. Эти старшеклассники проявляют самостоятельность, самоконтроль, но стоит отметить, что эти качества могут зависеть от таких факторов как интерес учащихся в выполняемой деятельности. Большинство старшеклассников (40 %) проявляют «зависимый» стиль саморегуляции. Для этой группы характерны низкая самостоятель-

ность в выполнении различных видов деятельности (выполнение домашних заданий, подготовка к экзаменам и др.), низкий самоконтроль, возможна неуверенность в себе, мотивация избегания неудач.

Таким образом, в старшем школьном возрасте учащиеся преимущественно ответственные, самостоятельны, инициативны, но при этом недостаточно уверенны в себе и настойчивы при достижении поставленных целей.

Список использованных источников

1. Бояринцев, В. П. Проблемы психологии и психофизиологии активности и саморегуляции личности / В. П. Бояринцев. – М. : Логос, 1995. – 178 с.
2. Дикая, Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека: системно-деятельностный подход / Л. Г. Дикая. – М. : Институт психологии РАН, 2003. – 318 с.
3. Зейгарник, Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. – М. : Юрайт, 2017. – 367.
4. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
5. Молчанов, С. В. Психология подросткового и юношеского возраста / С. В. Молчанов. – М. : Юрайт, 2016. – 352 с.
6. Моросанова, В. И. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И.Н. Бондаренко. – М. : Когито Центр, 2015. – 304 с.
7. Осницкий, А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 42–51.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2015. – 705 с.
9. Савинова, Т. В. Развитие саморегуляции подростков в процессе тренинговых занятий / Т. В. Савинова, Р. В. Милкина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения [Электронный ресурс] : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения», 9–10 февраля 2017 г. / под науч. ред. Ю. В. Варданян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

В содержание

УДК 159.9:316.6+159.9:376(045)

ББК 88.5

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К УХОДУ ЗА ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

САРГСЯН ЛЕВОН КАРОЕВИЧ

кандидат психологических наук, доцент

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,
г. Ереван, Армения, sargsyan1985L@rambler.ru

ЛАЧИНЯН ЛИЛИТ ЛАЧИНОВНА

кандидат психологических наук, доцент

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,
г. Ереван, Армения, fil-hog@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с особыми потребностями, социализация ребенка, отношения родителей с детьми с особыми потребностями, адаптация ребенка в семье, адаптация ребенка в специальных учебных заведениях.

АННОТАЦИЯ: В статье анализируется ряд проблем, которые возникают у детей с особыми потребностями. В семьях с детьми с особыми потребностями отношения обусловлены такими проблемами, которые связаны с проблемами ребенка, принятием этих проблем со стороны родителей, а также осложнением в их отношениях, трудностями в организации ухода. Следует также отметить, что на семейные отношения оказывают влияние и такие стереотипы, как социальный менталитет и сознание, носителем которых является семья.

PARENTAL ATTITUDE TO CARING FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

SARGSYAN LEVON KARO

Ph.D (Psychology), Associate Professor,
Armenian State University after Kh. Abovyan, Yerevan, Armenia

LACHINYAN LILIT LACHIN

Ph.D (Psychology), Associate Professor,
Armenian State University after Kh. Abovyan, Yerevan, Armenia

KEY WORDS: children with special needs, child socialization, parenting relationship with children with special needs, child adaptation in the family, adaptation of the child in special educational institutions.

ABSTRACT: The article analyzes a number of problems that arise in children with special needs. In families with children with special needs, relationships are caused by such problems as which are related both to the problems of the child acceptance of these problems by parents as well as complications in their relationships, difficulties in organizing care. It should also be noted that family relationships are also influenced by such stereotypes as a social mentality and consciousness, the carrier of which is the family.

Наряду с развитием человечества социальные и семейные отношения претерпели различные изменения. В этих отношениях ряд проблем часто получал неоднозначные решения. В разные исторические периоды и даже сегодня можно встретить такие явления, как избавление от неполноценных и слабых младенцев. Современный мир подчеркивает важность жизни, не ставя различия между тем, есть у ребенка определенные проблемы или нет. Подчеркивая роль семьи с детьми с особыми потребностями, отметим, что в семье возникает проблематичная ситуа-

ция с момента рождения ребенка с психофизиологическими потребностями и проявляется с различных сторон отношения общества к проблеме. В эти отношения включены родители, а также все члены семьи. С этой точки зрения часто решающее значение имеют общественные стереотипы, которые и диктуют правила в социальных отношениях. Некоторые исторические факты, свидетельствующие о возникновении семейных проблем у детей с нарушенным развитием, позволяют нам выделить различные аспекты проблемы избавления от людей с инвалидностью как формирование идей защиты личности и государства, что является отрицательным, антигуманным примером. В процессе решения проблем больных детей передовые представители медицинских и педагогических наук XX века подчеркивают роль влияния семьи и предлагают консультации с родителями. Однако следует отметить, что централизованное государственное образование, которое доминировало в данный период, ограничивало роль семьи в решении сложных задачах. Р. Кащенко семьям с больными детьми, в первую очередь, объяснял о сущности недостатка и связанных с ним возникающих проблем в процессе воспитания, а также предоставлял тактические рекомендации в отношении с ними в повседневном режиме. Для организации воспитательного процесса родителям была предложена помощь педагогов-дефектологов, которые в этом вопросе хорошо осведомлены [1]. Таким образом, краткий исторический экскурс решения в семьях вопросов, связанных с больными детьми, которые имеют физические и умственные недостатки, позволяют нам выявить некоторые аспекты возникновения и развития проблемы:

- в древние времена избавление от детей с ограниченными возможностями считалось шагом для защиты человека и государства, прагматическим решением проблемы;
- позже сложилось гуманистическое отношение к ним и начали предпринимать попытки поддержки детей с психофизическими расстройствами и их родителей;
- организованы консультации для родителей с детьми с особыми потребностями;
- практиковалось исследование стрессовых и психологических ситуаций родителей с детьми с особыми потребностями;
- началось исследование психиатрических расстройств детей с особыми потребностями;
- появились исследования влияния болезней на семейные отношения с детьми с особыми потребностями, исследования типов семей и принципов семейного воспитания;
- заложено создание единой системы социальной и психологической адаптации семьи ребенка с особыми потребностями;
- началось создание социально-психологических, реабилитационных центров поддержки детей с особыми потребностями и их семей.

Следует также отметить, что задача ухода за ребенком с особыми потребностями в процессе социализации не может быть выполнена без участия родителя или семьи. Семья как социальный институт призвана обеспечить социализацию ребенка: в семье формируются человеческие ценности, моральные, правовые и социальные ценности ребенка. По этой причине семья с ребенком с особыми потребностями должна стать первым институтом его социализации. В XXI веке социализация ребенка с отклонением в развитии происходит в процессе таких этапов адаптации ребенка: к семье, к специальным учебным заведениям, к обществу [4, с. 13].

Как показывает международная практика, в семьях дети с особыми потребностями оказывают положительные терапевтические воздействия на супружеские отношения [5], происходит обмен опытом, общение, моральная поддержка и это дает возможность избавиться от одиночества, бесполезности, от отсутствия безопасности, от конфликтов в межличностных отношениях. Созданные семейные условия перестают восприниматься как неразрешимые ситуации. Супруги начинают понимать, что ребенок с особыми потребностями может приносить счастье и внести свой вклад в их моральное и духовное развитие; осознавать, что все люди имеют право жить, любить и быть любимыми независимо от того, насколько они совершенны. В семьях с детьми с особыми потребностями отношения обусловлены проблемами, которые связаны с проблемами ребенка, принятием этих проблем со стороны родителей, а также осложнением в их отношениях, трудностями в организации ухода. Следует отметить, что на семейные отношения оказывают влияние и такие стереотипы, как социальный менталитет и сознание, носителем которых является семья. Для решения поставленного нами вопроса были исследованы 40 родителей, из которых 20 были родителями детей с умственной отсталостью, а остальные 20 – родителями детей с церебральным параличом (ДЦП). При исследовании были использованы метод беседы и тестирование по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири [2, с. 263–268] и тесту родительского отношения А. Я. Варги и В. В. Столина [3, с. 503–508]. С их помощью получены данные об отношениях между родителями и детьми с особыми потребностями, их особенностях и отношении к детям.

В результате анализа полученных данных становится ясно, что основные разногласия и противоречия в межличностных отношениях между родителями и детьми с ДЦП обусловлены неспособностью этих детей самостоятельно удовлетворить свои природные потребности. Многие матери с детьми с такими проблемами отмечают, что их мужья не помогают детям умываться, удовлетворять другие природные потребности, гулять с ними и многое другое. Отцы многих из этих детей, по утверждению их жен, стремятся не появляться с детьми в общественных местах, во время мероприятий, и, как правило, мамы также не участвуют в таких мероприятиях, предпочитая оставаться с ребенком дома и заботиться о нем. Следует также отметить, что все эти родители связывают эти факты с существенными

разногласиями, конфликтами, безразличием между супругами. Супруги рассматривают свой брак как шанс обеспечить своим детям основные лекарства, другие необходимые принадлежности, а о семейной теплоте, регулярном сексуальном здоровье, по их утверждению, и речи не может быть. Некоторые жены пытаются объяснить такой подход, как и свои мужья, тем фактом, что уделяя большую часть своего времени уходу за ребенком, у них не остается времени и возможностей на удовлетворение собственных потребностей и потребностей своих мужей. В других семьях с детьми с ДЦП отцы помогают женщинам, психологически поддерживают детей. В этом случае самообвинение было заменено обязанностью, что способствует здоровым семейным отношениям. Отцы детей с такими проблемами, которые разделяют трудности заботы о своих детях с матерями, отмечают, что помощь жене и ребенку заботиться о своих потребностях является лучшим способом выражения своей любви и привязанности к ним.

Согласно данным, полученным с помощью теста диалектики межличностных отношений Т. Лири, авторитаризм в межличностных отношениях родителей детей с ДЦП выражен средне, агрессивность и зависимость – высоко, эгоизм, подозрительность, дружелюбность и альтруизм – низко. Мы хотели бы подчеркнуть высокий уровень агрессии и зависимости в межличностных отношениях, что, на наш взгляд, обусловлено особенностями ухода за детьми в семье. Следует отметить, что зависимость в отношениях родителей с такими детьми не случайна, это связано с уходом за ребенком и уделением ему большого внимания.

Авторитаризм, подчинение и дружелюбность в межличностных отношениях родителей детей с умственной отсталостью имеет низкое выражение, эгоистичность и подозрение – высокое, агрессивность, зависимость и альтруизм – среднее. В частности, мы хотели бы подчеркнуть высокий уровень подозрительности и эгоизма в межличностных отношениях, что, на наш взгляд, обусловлено особенностями ухода за детьми в семье, взаимоотношениями родителей с детьми с такими проблемами. Эгоизм не случаен в отношениях родителей; он связан с необходимостью внимания по отношению к ребенку. Следует выделить также подозрение, что характерно для родителей детей с умственной отсталостью.

В обеих группах родителей детей с особыми потребностями почти одинаков уровень дружелюбности, которое связано с тем фактом, что Бог, окружающая среда, друзья и родственники виновны в их состоянии. Это внутреннее убеждение по возможности удерживает их от дружеских отношений. Часто низкая самооценка, чувство стыда и вины, социальные стереотипы по отношению к детям и родителям из малообеспеченных семей, изолируют их от общества и препятствуют дружеским отношениям.

Анализ данных, полученных с помощью теста родительского отношения А. Я. Варги и В. В. Столина, показал, что у матерей детей с ДЦП уровень принятия своих детей ниже, чем у родителей умственно отсталых детей. По нашему мнению, это обусловлено тем, что в случае с детьми, болеющими ДЦП, родители

принимают своего ребенка таким, какой он есть, потому что (в отличие от умственной отсталости) у них сохраняется стабильность когнитивного процесса. Ежедневный уход, забота и внимание приводят к симбиотической связи между ребенком и родителем, степень проявления которой становится выразительной.

У матерей детей с ДЦП и умственной отсталостью также был зафиксирован высокий уровень контроля, что объясняется чрезмерной и постоянной заботу о детях. В обеих группах принятие детей, симбиоз, сотрудничество с отцами низкое, что, на наш взгляд, обусловлено тем, что отцы более равнодушны и имеют меньшее чувство ответственности. Они в основном избегают принятия состояния ребенка и, в целом, проявляют равнодушие. Наибольшая частота была связана с качеством неудач ребенка.

В результате исследования были получены корреляционные связи отношений родителей с детьми с особыми потребностями по данным методики диагностики межличностных отношений Т. Лири и теста родительского отношения А. Я. Варги и В. В. Столина (таблица 1).

Таблица 1

Корреляция типов отношений родителей с детьми с особыми потребностями (при N=40)

Тип межличностных отношений	Критерий корреляции и значимость	Тип родительского отношения			
		отказ	сотрудничество	симбиоз	контроль
Авторитаризм	корреляция по Пирсону	.034	.391	-.252 ^{**}	.221 ^{**}
	значимость	.796	.642	.002	.003
Эгоизм	корреляция по Пирсону	.320 ^{**}	.358	.703	.425 [*]
	значимость	.003	.225	.519	.241
Агрессия	корреляция по Пирсону	.224 ^{**}	.141	.018	-.100
	значимость	.003	.282	.894	.447
Зависимость	корреляция по Пирсону	-.469 [*]	-.364 ^{**}	.591	.475 [*]
	значимость	.252	.004	.102	.000

Как видно из таблицы, были получены данные о наличии значимых корреляционных связей между типами межличностных отношений и типами родительского отношения. Рассмотрим их детальнее. Обнаружено, что в случае высокого уровня авторитаризма в отношениях родителей с детьми с особыми потребностями также высок контроль. В случае высокого уровня авторитаризма низок симбиоз детей. В случае высокой агрессии и эгоизма в отношении родителей высок также отказ по отношению к ребенку и наоборот, чем ниже эгоизм и агрессия в межличностных отношениях, тем ниже родительский отказ по

отношению к ребенку. Чем выше зависимость в родительских отношениях, тем ниже сотрудничество родителей с детьми и наоборот.

Таким образом, в результате исследования установлено, что:

– Наличие детей с ДЦП в семье приводит к тревоге в отношениях родителей и к выражению чувства вины, обусловленной проблемой ребенка. Выраженность напряженности обусловлена непредсказуемым поведением ребенка, что держит родителей в напряжении и контроле.

– Межличностные отношения родителей с детьми с ДЦП более амбициозны, сострадательны, менее конфликтны, в отличие от родителей, у которых дети имеют умственную отсталость. У родителей с детьми с умственной отсталостью сомнения выражены агрессивностью в отношениях супругов, конфликтным поведением и потерей ответственности перед ребенком у некоторых вопросах.

– Основной целью родителей детей с ДЦП является уход за ребенком. Проблема ребенка ограничивает общение с обществом, что является основой постоянного отчаяния, агрессии, беспокойства и безнравственности жизни. Важное место занимают и материальные проблемы, которые связаны с приобретением лекарств для ребенка, что отсутствует в семьях с детьми с умственной отсталостью.

– Родители детей с особыми потребностями избегают общения, что связано с самооценкой, с чувством стыда и вины, с социальными стереотипами, которые способствуют свертыванию социальных отношений, а также объясняется ими тем обстоятельством, что Бог, окружающая среда, друзья и родственники виновны в том, что они находятся в таком состоянии. Это внутреннее убеждение, насколько это возможно, снижает их социальные отношения.

– В отношениях родителей с детьми с особыми потребностями варьирует беспокойство о самодостаточности ребенка. В случае отцов, надзор, сотрудничество, симбиоз, признание ребенка низки, что связано с низким чувством безразличия и ответственности.

– Авторитаризм, эгоизм и агрессия в отношениях родителей с детьми с ДЦП сопровождаются чувством вины, контролем, пренебрежением к ребенку, напряженностью, ослаблением симбиотической связи.

Список использованных источников

1. Александровский, Ю. А. История отечественной психиатрии. Т.1. Усмирение и признание / Ю. А. Александровский. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2013. – 384 с.
2. Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири // Практическая диагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред.-составитель Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2011. – С. 408-418.
3. Немов, Р. С. Отношение к детям (тест родительского отношения) / Р. С. Немов) // Психология : учеб. : в 3 кн. Кн. 3. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2016. – С. 503–508.
4. Психология семьи и больной ребенок: хрестоматия. – СПб. : Речь, 2007. – 400 с.

5. Эйдемиллер, Э. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2008. – 672 с.

В содержание

УДК 159.9 (045)

ББК 88.4

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМО- ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

СЕРГУНИНА СВЕТЛАНА ВАЛЕНТИНОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
s-sergunina@rambler.ru

КУВШИНОВА ИРИНА СЕРГЕЕВНА

педагог-психолог МОУ «Светлогорская средняя школа»
Шатковского района Нижегородской области
магистрант II курса факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
irinavoronina17@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самоопределение, личностные особенности, старшекласники.

АННОТАЦИЯ: в статье раскрывается взаимосвязь личностных особенностей старшеклассников и их профессионального выбора, описываются и анализируются результаты эмпирического исследования личностных особенностей и профессионального самоопределения.

PERSONAL CHARACTERISTICS AND PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION OF SENIOR PUPILS

SERGUNINA SVETLANA VALENTINOVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
department of psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KUVSHINOVA IRINA SERGEEVNA

pedagogue and psychologist at the Svetlogorsk secondary school
Shatkovsky district of the Nizhny Novgorod region

I st year graduate student of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: self-esteem, teenagers, difficulties in learning activities.

ABSTRACT: the article describes the features of the self-esteem of adolescents, describes and analyses the results of empirical research of self-evaluation of adolescents who have difficulties in learning activities.

Профессиональный выбор и достижения человека неразрывно связаны между собой. От правильного выбора профессии, как утверждают ученые, зависит успешность жизнедеятельности человека, его психофизиологическое здоровье. Особенно это важно в условиях происходящих социально-экономических изменений, так как профессия определяет положение в обществе, статус, образ жизни.

Большое внимание проблеме профессионального самоопределения уделяют в своих работах многие психологи и педагоги: Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, Г. В. Резапкина, М. В. Ретивых, Е. И. Рогов, В. С. Тундалева, С. Н. Чистякова, И. Г. Шамсутдинова и другие.

Е. Ю. Пряжникова и Н. С. Пряжников подчеркивают важность взгляда на профессиональное самоопределение в контексте жизненного и личностного самоопределения, отмечая, что личностное самоопределение предполагает нравственный выбор в сложной, быстро меняющейся социально-экономической ситуации [3].

По мнению М. В. Ретивых, профессиональное самоопределение необходимо рассматривать как внутренний процесс развития личности и как результат этого развития (процессуально-результативный подход) [4].

Раскрывая основные теоретические положения новых подходов по указанной проблеме, С. Н. Чистякова, под профессиональным самоопределением обучающихся понимает «процесс формирования каждым школьником своего отношения к профессионально-трудовой сфере, поиск своего места в системе трудовых отношений, способ самореализации через деятельность и один из ключевых стимулов их образовательной деятельности» [7, с. 5].

Профессиональное самоопределение личности охватывает значительный период жизни. Его эффективность зависит от согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности. Многие современные старшеклассники затрудняются с выбором профессии [2]; часто при выборе опираются на существующие в обществе стереотипы [6]; имеют недостаточные знания о профессиях и своих личностных особенностях [5].

С целью изучения соотношения личностных качеств старшеклассников с выбираемой ими профессией, нами было проведено экспериментальное исследование. В нем приняли участие 22 учащихся МОУ «Шатковская средняя школа» Нижегородской области, р. п. Шатки. Средний возраст испытуемых – 15–17 лет. В

качестве основного диагностического инструментария были использованы следующие методики: «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова [1, с. 15], позволяющая определить склонность старшеклассников к различным типам профессий и методика «Семь качеств личности» (Р. Кеттелл, модификация А. Г. Грецова) [1, с. 55], определяющая наиболее выраженные качества личности.

В ходе эмпирического исследования первоначально были выявлены склонности к различным типам профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е. А. Климова. Рассмотрим полученные данные. Анализ эмпирического материала, полученного с помощью методики «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова показал, что среди испытуемых нет тех, кто имеет ярко выраженную склонность к тому или иному типу профессии. Только 27 % респондентов имеют выраженную склонность к одному типу профессий и это профессии «человек – художественный образ» и «человек – человек», предметом труда которых являются художественный образ, способы его построения и люди. Многим учащимся (18 %) нравятся профессии, труд в которых связан с музыкальной, художественной, литературной, актерской деятельностью. 9 % старшеклассников склонны к труду, направленному на воспитание, обучение, информирование, медицинское, торговое, бытовое обслуживание.

В тоже время, 36 % школьников проявляют выраженную склонность не к одному, а нескольким типам профессий: 32 % – к двум типам профессий (например, «человек – знаковая система» и «человек – художественный образ» или «человек – техника» и «человек – человек») и 4 % – к трем типам («человек – природа», «человек – художественный образ», «человек – человек»). Таким образом, разброс в выборе профессий достаточно большой.

Склонность к работе с соответствующими предметами труда, выраженная на среднем уровне характерна для 95 % учащихся старших классов. Из них 23 % респондентов отдают предпочтение одному типу профессий; 59 % – двум; 9 % учащихся – трем и 4 % – четырем типам профессий.

У 82 % учащихся склонность не выражена: к одному типу профессий у 41 % испытуемых; у 27 % к двум типам профессий одновременно и у 14 % школьников к трем типам профессий. Среди участников эмпирического исследования есть категория тех, кто отвергают работу с тем или иным предметом труда, таких 55 %. Среди них 36 % старшеклассников, отвергающих один тип профессии (это такие типы, как «человек – техника» и «человек – знаковая система») и 18 % испытуемых отвергают работу по двум типам профессий. Соответственно, в исследуемой выборке 45 % учащихся, которые не отвергают работу ни с одним из пяти типов профессий, представленных в методике. Таким образом, старшеклассники не имеют ярко выраженной склонности к работе с соответствующими предметами труда; большинство проявляют склонность на среднем уровне, причем, одновременно к нескольким типам профессий (от двух до четырех). Это значит, что старшеклассники однозначно еще не определились с выбором будущей профессии.

Данные по методике «Семь качеств личности» (Р. Кеттелл, модификация А. Г. Грецова), демонстрируют, что по шкале «Замкнутость – общительность» 36 % респондентов имеют низкие показатели. Данная категория школьников характеризуется необщительностью, замкнутостью. Работают они продуктивнее в одиночестве, для них больше подходят профессии, предметом труда в которых служат техника или знаковые системы. Высокие показатели по данной шкале у 64 % старшеклассников. Им свойственна общительность, открытость и добродушие. Они охотно взаимодействуют с людьми, активны в устранении конфликтов. Такие люди успешно реализуют себя в профессиях, подразумевающих интенсивные межличностные контакты.

По шкале «эмоциональная неустойчивость – устойчивость» 27 % учащихся имеют низкие показатели и 73 % – высокие. При низких показателях человек подвержен чувствам, бурно реагирует на препятствия, которые возникают на пути к достижению целей, настроение переменчиво. При высоких показателях человек выдержанный, реалистически настроенный. Эмоциональная устойчивость – важное качество во всех тех профессиях, где работа протекает в условиях повышенной эмоциональной напряженности, могут возникать неожиданные повороты событий, на которые необходимо адекватно реагировать.

Результаты по шкале «склонность к подчинению – к доминированию» показали, что 73 % респондентов имеют низкие показатели. Данная категория школьников склонна уступать другим, брать вину на себя, тревожиться о своих возможных ошибках. Такие ученики продуктивно работают в ситуациях внешнего управления. Высокие показатели выявлены у 27 % старшеклассников. Имеющие высокие показатели по данной шкале властны, независимы, самоуверенны, напористы, упрямы. Поэтому такие люди часто находят себя в таком труде, где они «сами себе начальники»: например, становятся индивидуальными предпринимателями.

По шкале «сдержанность – экспрессивность» для 77 % старшеклассников характерны низкие показатели, они благоразумны, осторожны, рассудительны. Высокие показатели выражены у 23 % учащихся, они жизнерадостны, импульсивны, беспечны, активны.

Шкала «робость – смелость» показала, что 50 % респондентов имеют низкие показатели, они робки, сдержанны, проявляют осторожность, не вполне уверены в своих силах, отличаются повышенной чувствительностью к угрозе. Высокие показатели выявлены у 50 % старшеклассников. Они могут выбирать для себя профессии, предполагающие, что деятельность осуществляется в условиях повышенного риска (военный, полицейский, пожарный и т. п.).

По шкале «доверчивость – подозрительность» у 55 % учащихся низкие показатели, они характеризуются откровенностью, доверчивостью, благожелательностью по отношению к окружающим. Высокие показатели имеют 45 % респондентов, они характеризуются повышенной подозрительностью, относятся к окружающим настороженно.

Шкала «уверенность в себе – тревожность» показала, что 59 % старшеклассников имеют низкие показатели, они уверены в себе, безмятежны, хладнокровны, спокойны. Высокие показатели выражены у 41 % респондентов, им свойственно переживать по самым разным поводам, они впечатлительны и ранимы.

Сравнив результаты двух методик между собой, можно увидеть, что по шкале «замкнутость – общительность»: 44 % старшеклассников, отдающих предпочтение профессии типа «человек – человек», имеют низкие показатели и 56 % – высокие; среди выбирающих профессии типа «человек – искусство», низкие показатели выражены у 40 % учащихся и у 60 % – высокие показатели; профессии типа «человек – техника» по каждому показателю у 50 % школьников выражены низкие и высокие показатели; профессии типа «человек – знаковая система» низкие показатели имеют 40 % старшеклассников и 60 % – высокие показатели; профессии типа «человек – природа» низкие показатели выражены у 40 % учащихся и у 60 % высокие показатели.

По шкале «эмоциональная неустойчивость – устойчивость»: профессии типа «человек – человек» низкие показатели имеют 56 % старшеклассников и 44 % – высокие показатели; профессии типа «человек – искусство» низкие показатели выражены у 10 % учащихся и у 90 % – высокие показатели; профессии типа «человек – техника» у 25 % школьников выражены низкие показатели и у 75 % – высокие; профессии типа «человек – знаковая система» высокие показатели имеют 100 % старшеклассников; профессии типа «человек – природа» низкие показатели выражены у 60 % учащихся и у 40 % высокие показатели.

По шкале «склонность к подчинению – к доминированию»: профессии типа «человек – человек» низкие показатели имеют 78 % старшеклассников и 22 % – высокие показатели; профессии типа «человек – искусство» низкие показатели выражены у 60 % учащихся и у 40 % – высокие показатели; профессии типа «человек – техника» у 75 % школьников выражены низкие показатели и у 25 % – высокие; профессии типа «человек – знаковая система» низкие показатели имеют 40 % старшеклассников и 60 % – высокие показатели; профессии типа «человек – природа» низкие показатели выражены у 60 % учащихся и у 40 % высокие показатели.

По шкале «сдержанность – экспрессивность»: профессии типа «человек – человек» низкие показатели имеют 78 % старшеклассников и 22 % – высокие показатели; профессии типа «человек – искусство» низкие показатели выражены у 80 % учащихся и у 20 % – высокие показатели; профессии типа «человек – техника» у 100 % школьников выражены низкие показатели; профессии типа «человек – знаковая система» низкие показатели имеют 80 % старшеклассников и 20 % – высокие показатели; профессии типа «человек – природа» низкие показатели выражены у 60 % учащихся и у 40 % высокие показатели.

По шкале «робость – смелость»: профессии типа «человек – человек» низкие показатели имеют 67 % старшеклассников и 33 % – высокие показатели;

профессии типа «человек – искусство» низкие показатели выражены у 50 % учащихся и у 50 % – высокие показатели; профессии типа «человек – техника» у 25 % школьников выражены низкие показатели и у 75 % – высокие; профессии типа «человек – знаковая система» низкие показатели имеют 60 % старшеклассников и 40 % – высокие показатели; профессии типа «человек – природа» низкие показатели выражены у 20 % учащихся и у 80 % высокие показатели.

По шкале «доверчивость – подозрительность»: профессии типа «человек – человек» низкие показатели имеют 78 % старшеклассников и 22 % – высокие показатели; профессии типа «человек – искусство» низкие показатели выражены у 50 % учащихся и у 50 % – высокие показатели; профессии типа «человек – техника» у 75 % школьников выражены низкие показатели и у 25 % – высокие; профессии типа «человек – знаковая система» низкие показатели имеют 40 % старшеклассников и 60 % – высокие показатели; профессии типа «человек – природа» низкие показатели выражены у 60 % учащихся и у 40 % высокие показатели.

По шкале «уверенность в себе – тревожность»: профессии типа «человек – человек» низкие показатели имеют 44 % старшеклассников и 56 % – высокие показатели; профессии типа «человек – искусство» низкие показатели выражены у 60 % учащихся и у 40 % – высокие показатели; профессии типа «человек – техника» у 75 % школьников выражены низкие показатели и у 25 % – высокие; профессии типа «человек – знаковая система» низкие показатели имеют 80 % старшеклассников и 20 % – высокие показатели; профессии типа «человек – природа» низкие показатели выражены у 80 % учащихся и у 20 % высокие показатели.

Таким образом, у многих старшеклассников, участвующих в исследовании, склонность к тому или иному типу профессии противоречит выраженному личностному качеству личности. Так, например, учащиеся склонные к типу профессий «человек – человек» замкнуты и эмоционально неустойчивы. Многие старшеклассники, выбирающие профессии типа «человек – искусство» замкнуты, сдержаны и тревожны. Так же можно отметить, что у учащихся круг профессиональных интересов неустойчив, они имеют недостаточные знания о профессиях и своих личностных особенностях. Важно, чтобы старшеклассник, выбирая определенную профессию, осознавал и учитывал имеющиеся личностные качества, проявляющиеся в интересах, склонностях и др.

Список использованных источников

1. Диагностика профессионального самоопределения : учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. – Ижевск : Удмуртский ун-т, 2009. – 112 с.
2. Медведева, Т. Н. Проблемы профессионального самоопределения современных старшеклассников / Т. Н. Медведева // Психолог. – 2013. – № 1. – С. 183–195.

3. Пряжникова, Е. Ю. Размышления о профессиональном самоопределении молодежи / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 3 (12). – С. 42–45.

4. Ретивых, М. В. Формирование профессионального самоопределения школьников как научно-педагогическая проблема / М. В. Ретивых // Вестник БГУ. – 2010. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnogo-samooopredeleniya-shkolnikov-kak-nauchno-pedagogicheskaya-problema>.

5. Сергунина, С. В. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников / С. В. Сергунина, И. С. Воронина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения [Электронный ресурс] : сб. науч. тр. по материалам Международной научно-практической конференции «54-е Евсевьевские чтения», 28–29 марта 2018 г. / под науч. ред. Ю. В. Варданян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – 1 электрон. опт. диск.

6. Таланова, С. И. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников / С. И. Таланова // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 226–228.

7. Чистякова, С. Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования / С. Н. Чистякова // Школа и производство. – 2013. – № 2. – С. 3–6.

В содержание

УДК 159.954(045)

ББК 88.45

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА И ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

ТАЛАНИНА ОЛЬГА ВЯЧЕСЛАВОВНА

аспирант кафедры педагогики и психологии

Пензенский государственный университет педагогический институт
имени В. Г. Белинского, г. Пенза, Россия, winterfor92alice@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: творчество, наука, искусство, виды творчества, психология творчества, знание научное.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается вопрос об особенностях научного и художественного творчества, условиях их развития и взаимодействия в рамках современного образовательного процесса.

FEATURES OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND ARTISTIC CREATIVITY AND THEIR INTERACTION IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

TALANINA OLGA VYACHESLAVOVNA

postgraduate student of the Department pedagogy and psychology
Penza state university pedagogical institute, Penza, Russia

KEY WORDS: creativity, science, art, types of creativity, psychology of creativity, scientific and artistic knowledge.

ABSTRACT: The article considers the issue of the peculiarities of scientific and artistic creativity, the conditions of their development and interaction within the framework of the modern educational process.

Человеческое творчество представляет собой деятельность, результат которой направлен на создание новых материальных и духовных ценностей. Уникальность творчества заключается в умении личности создавать ценности, которые в последующем становятся культурно-историческим явлением. Кроме того, творчество предполагает обязательное наличие у создателя способностей, мотивов, знаний и навыков, благодаря которым получается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью и уникальностью.

О проблеме творчества и творческих способностей, об их роли во всестороннем развитии подрастающего поколения писали в своих исследованиях многие отечественные и зарубежные психологи и педагоги: Л. С. Выготский [1], Э. де Боно [2], Е. П. Ильин [3], Е. И. Николаева [4], М. Я. Ярошевский [7] и др.

Исследователи подчеркивают, что в становлении творческой личности невозможно без постоянного совершенствования таких психологических процессов как воображение, внимание, мышление, а также эмоционально-волевой сферы. При желании реализовать себя в сфере творчества, человек должен отдавать себе отчет в том, что кроме природных задатков, большое значение имеет потребность в самоактуализации, заключающаяся в желании наиболее полно раскрыть свои возможности в области создания качественно новых продуктов. По типу продукта выделяют несколько видов творчества:

- художественное;
- интеллектуальное;
- научное (техническое).

Продукты созидательной деятельности в живописи, музыке, литературном произведении или научной теории могут быть абсолютно разными в своем представлении. Некоторые из них можно увидеть – живописные полотна И. И. Шишкина или абстрактные геометрические фигуры В. В. Кандинского, другие тактильно ощутить – возможность прикоснуться к стенам величественного Петергофа, почувствовать холод мраморной статуи, услышать симфонию С. В. Рахманинова или впечатлиться полетом инженерной мысли А. Н. Туполева в области авиастроения. Эти «продукты» объединяет то, что в самом начале пути каждое из произведений состоит лишь из примерного ожидаемого или видимого результата и даже определенной доли мечты. Желание человека освоить азы

строительства, породили огромные дворцово-парковые комплексы, а в XXI веке архитектура смогла обеспечить каждому человеку комфортное жилище. Мечта об освоении космоса, создании быстрых автотранспортных средств – человеческий прогресс двигает именно творчество, умение людей мыслить не шаблонно, а креативно, отодвигая рамки и не обращая внимания на ограничения. Это помогает усовершенствовать жизнь и окружающий мир.

М. Г. Ярошевский отмечал: «Горная вершина способна вдохновить на создание картины, поэмы или геологического труда» [7, с. 14]. Данное утверждение подводит нас к вопросу о том, как может взаимодействовать научное и художественное творчество в рамках школы. Если «горная вершина» способна вдохновлять как на создание живописного полотна, так и на фундаментальный геологический труд, возникает вопрос, а так ли сильно эти виды творчества отличаются между собой? Необходимо ли их рассматривать отдельно? Какова суть процесса формирования творческой личности в области науки и техники? Может ли эта личность быть в равной степени талантлива в науках гуманитарного цикла?

К сожалению, в современном образовательном процессе стало модно развивать отдельные виды детского творчества, а именно: техническое, изобретательское, научное и т. п. Виды творчества, связанные со сферой чувственного познания, остаются вне поля зрения, т. к. не являются приоритетными направлениями. В тоже время ФГОС как на начальном уровне образования, так и на основном утверждает, что главная цель – это воспитание всесторонне развитой личности. Это означает, что в обучении необходимо учитывать и уделять внимание и время каждому из видов творчества в рамках преподавания как предметов математического или естественного цикла, так и гуманитарных наук или прикладных дисциплин. Научное творчество подразумевает работы с вполне конкретными закономерностями, категориями, которые представляют собой непротиворечивую систему знаний, в то время как художественное творчество больше ориентировано на ощущения и интуицию. Кроме того, необходимо отметить разницу в получении результатов. Как правило, результат в художественном творчестве носит индивидуальный характер, включает в себя какие-то внутренние переживания личности творца. В науке результат инвариантен и вполне может быть получен в ходе коллективной работы.

С. Л. Рубинштейн указывает на характерные особенности в области научного творчества, связанного с изобретательством. Он отмечает, что специфика изобретения, отличающая его от других форм творческой интеллектуальной деятельности, заключается в том, что оно должно создать вещь, реальный предмет, механизм или приём, который разрешает определенную проблему. Этим определяется своеобразие творческой работы изобретателя: изобретатель должен ввести что-то новое в контекст действительности, в реальное протекание какой-то деятельности. Это нечто существенно иное, чем разрешить теоретическую проблему, в которой нужно учесть ограниченное количество абстрактно выделенных условий. При

этом действительность исторически опосредствована деятельностью человека, техникой: в ней воплощено историческое развитие научной мысли. Поэтому в процессе изобретения нужно исходить из контекста действительности, в который требуется ввести нечто новое, и учесть соответствующий научный контекст. Этим определяется общее направление и специфический характер различных звеньев в процессе изобретения [6].

Научное творчество тоже может быть интуитивным, поэтому можно отметить его точки соприкосновения с художественным направлением. На примере исследования А. Пуанкаре «Стадии творческого мышления» (которые описывают процесс совершения математических открытий), проведем сравнительный анализ с областью художественного творчества. А. Пуанкаре описывает последовательность своего «творческого поиска», возникающие затруднения, а затем, отвлечение от изучаемого вопроса, т. е. обязательное переключение внимания, на какие-то другие виды деятельности. Именно такое «отвлечение», по мнению А. Пуанкаре, помогает «приоткрыть завесу тайны» над исследуемым вопросом. Учёный предположил, что существует особая сущность – «подсознательного Я», которое неосознанно смешивает ментальные атомы разума – идеи. Когда формируется интересная, соответствующая задаче и эстетическим требованиям комбинация, она попадает в сознание. Здесь же, в исследовании возникает и понятие «озарения», которое совсем не чуждо творцам искусства. «Озарение», «муза», «вдохновение», «катарсис» и другие поэтические термины в области искусства по своей сути схожи с описанием стадий творческого мышления математика А. Пуанкаре. Литературовед и филолог Б. А. Лезин, в начале XX века, при изучении художественного творчества, описал те же этапы творческого поиска, представив их в виде трех ступеней:

- труд, как элемент наполняющий сферу сознания содержанием, которое в последующем будет перерабатываться «бессознательным»;
- работа «бессознательного»;
- вдохновение – выход готового решения из сферы «бессознательного» [5].

Таким образом, и научное и художественное творчество на практике и в процессе реализации имеют много общих черт. Жесткое разделение видов творчества в школе не принесет видимого результата. До определенного возраста для детей творчество носит всеобщий характер, это возможность попробовать свои силы и раскрыть потенциал. Рассматривая творчество как создание нового, можно утверждать, что интеллектуальное развитие ребенка проходит исключительно по творческому пути. Учащиеся на этапе обучения в школе постигают жизнь, накапливают опыт и активно перерабатывают его. Любое творчество для ребенка будет связано с исследованием, что радикально будет отличаться от научного исследования взрослого. Во время работы на уроках творческого цикла ученики могут экспериментировать с цветом, формой, освещением, объемом, развивая свои навыки в восприятии художественного произведения. Зачастую бывает так, что

подобные занятия помогают подготовить учащихся к освоению ими научных терминов и понятий, с которыми они еще не знакомы. Например, обучение детей рисованию объемно-пространственных композиций с геометрическими телами способствует развитию абстрактно-логического мышления, которое поможет в будущем на уроках алгебры и геометрии.

При поиске творческих идей учащиеся могут предлагать что-то более интересное и креативное. Дети проще комбинируют несоединимые на первый взгляд вещи, как правило, не критикуют результат. Реализовать такой подход можно, но только строго соблюдая метапредметный подход в обучении. Это поможет равномерно распределить время для освоения детьми научного и художественного творчества. Иногда для пробуждения творческого потенциала ребенка необходимо учитывать факторы, мешающие творческому процессу. В первую очередь к ним относятся конформность, ригидность и лень. Проведение шаблонных уроков может снизить познавательную деятельность детей, поэтому в современной школе становятся популярны теории по решению нестандартных задач в обучении, программы по развитию критического мышления. Некоторые теории, например, такие как ТРИЗ, разработанная Г. С. Альтшуллером, изначально фокусировавшаяся на науках естественно-математического цикла, в настоящее время применяется в области искусства.

Таким образом, научное и художественное творчество имеют много общих черт, не могут существовать обособленно друг от друга. Создание нового продукта сродни фейерверку и озаряется внезапным решением. Но на пути к любому блестящему результату предшествуют длительные будни, наполненные напряженной внутренней работой.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
2. Боно де, Э. Курсы развития мышления / Э. де Боно. – М. : Попури, 2017. – 132 с.
3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 434 с.
4. Николаева, Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 376 с.
5. Пуанкаре, А. Математическое творчество // Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Ж. Адамар. – М. : Сов. радио, 1970. – 398 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2015. – 712 с.
7. Ярошевский, М. Я. Психология творчества и творчество в психологии / М. Я. Ярошевский // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 14–24.

В содержание

УДК 378(045)

ББК 74.58

ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ХИТРОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

ФАДЕЕВА ОЛЬГА ВАЛЕНТИНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
ofadeeva71@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальный интеллект, хитрость, манипулирование, дети, родители.

АННОТАЦИЯ: В данной статье представлены результаты эмпирического изучения проявлений хитрости как формы социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

THE STUDY OF THE MANIFESTATIONS OF THE TRICKS THE OLDER PRESCHOOLERS

FADEEVA OLGA VALENTINOVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: social intelligence, cunning, manipulation, children, parents.

ABSTRACT: This article presents the results of empirical study of the manifestations of cunning as a form of social intelligence of preschool children.

Различные аспекты изучения манипуляционных воздействий, в том числе в рамках исследований психологического благополучия детей, создания психологически безопасной образовательной среды являются актуальными на современном этапе развития общественных отношений.

Дети выстраивают свои отношения с окружающим миром каждый индивидуально: одни, проявляя раннюю самостоятельность, учатся добиваться желаемого без помощи родителей, другие, наоборот, привлекают взрослых к выполнению своих планов. А для того чтобы добиться цели, используют разные поведенческие стратегии: хитрость, лесть, использование внутрисемейных разногласий, псевдослабость, деспотизм [3].

Следует учитывать, что психологические потребности ребенка в использовании манипулятивных действий отличаются от потребностей взрослого: если последний часто использует манипуляцию, руководствуясь отрицательными

мотивами, то цели детей (пусть не всегда проговариваемые ими и демонстрируемые) всегда положительны – физический и психологический комфорт, новые впечатления, любовь близких (у старших дошкольников – признание сверстников).

Возникновение потребности в применении хитрости появляется в процессе общения ребенка со взрослым или сверстником в тех ситуациях, когда он сталкивается с препятствиями на этапе достижения цели. И задача ребенка состоит в том, чтобы взрослые или сверстники помогли ему в этом либо перестали препятствовать.

Можно выделить несколько причин, заставляющие ребенка использовать такие действия, чтобы: получить одобрение взрослого: «Я такую картинку нарисовал, ее даже на выставку взяли»; скрыть вину: «Мама, посмотри, тарелка упала и разбилась, наверное, кот ее уронил»; избежать наказания.

В процессе изучения отношений детей старшего дошкольного возраста к родительским запретам Кузьмишина описывает хитрость как один из манипулятивных способов общения негативной формы проявления, позволяющую ребенку достичь своей цели.

Хитрость, рассматриваемая О. Б. Чесноковой в контексте изучения социального интеллекта, рассматривается как интеллектуально-коммуникативная стратегия и тактика поведения, позволяющая ребенку находить дополнительные возможности решения задачи, что позволит «повлиять на его намерения в условиях несовпадения интересов с партнером без прямой конфронтации с ним и без нарушений существующих правил» [4, с. 28].

Анализ родительских представлений о манипуляциях детей показывает, что родители описывают осознанное применение хитростей и уловок детей старшего дошкольного возраста в различных ситуациях. Манипулятивные действия, по мнению родителей, оправданы в ситуациях с альтернативой открытому конфликту и противостоянию, как средство достижения благородных целей, способ изменения мотивов ребенка, технология развития коммуникативной компетентности, социального интеллекта ребенка, метод поддержания дисциплины, пример «от противного» [2, с. 18].

Факторами, обуславливающими детские манипуляции, по мнению родителей, могут являться страх, стыд, жадность, ревность, склонность детей копировать поведение родителей или сверстников. Следует помнить, что пример взрослых важен всегда, а с 5–6 лет он приобретает особое значение. Родителям уже не стоит надеяться, что какие-то их хитрости останутся «за кадром». Дети все подмечают и подвергают анализу. Причем ребенок может вполне понимать, что так делать плохо, некрасиво. Но для себя все равно оставит подобный ход как вариант. Например, хитрость «Ой, мы как раз только что о вас говорили, хотели позвонить» (подчеркнутая учтивость, льстивость) усваивается очень быстро и он выдает: «Бабушка, я не забыл тебя поздравить, просто как раз искал стишок и хотел его выучить».

Так в популярном женском журнале «Лиза» авторы обращают внимание родителей на обдуманность применения хитрости. «Пусть это будут хитрости – приятные сюрпризы (приходит мама домой, а там папа с детьми приготовили ужин, а ведь полчаса назад звонили и жаловались, что с голоду умирают). Иногда позволительны и не очень благовидные – чтобы было понятно: у человека плохие хитрости вызывают негативные эмоции. Любая хитрость позволительна при ребенке, но, во-первых, не должна часто повторяться, а во-вторых, нуждается в пояснении. И... будьте готовы услышать когда-то потом то же самое от ребенка» [1, с. 11].

Дети старшего дошкольного возраста овладевают такими видами социального экспериментирования как: поисковые изменения социальной ситуации; выявление особенностей личности другого человека; выявление ребенком своих собственных возможностей; поисковое прогнозирование развития различных социальных ситуаций (Н. Н. Поддъяков). В каждом из этих видов содержится потенциал использования хитрости как формы проявления социального интеллекта, что и подтверждает автор наглядными примерами.

Выделены гендерная специфика применения определенных форм хитрости. Девочки чаще для достижения цели используют такую форму как неочевидное влияние на намерения взрослых, для мальчиков характерным является применение не только данной формы, но и недоговоренности в обозначенных правилах.

Наблюдения за поведением детей нашей выборки подтверждает данные выводы. Следует отметить, что элементарная форма проявления хитрости (ложь или нарушение правил в ситуациях, когда внимание партнера отвлечено) у наших детей не проявлялась. Однако отсутствовала и такая (высшая) форма хитрости как влияние на партнера неочевидным способом для создания новой перспективы развития ситуации. То есть применять хитрость как стратегию поведения для нахождения компромисса, для достижения взаимной выгоды дети еще не умеют.

Проявление хитрости как поведенческой стратегии зависит от следующих показателей: общительности ребенка, повышенной любознательности, творческом воображении, стремлении к лидерству.

Для изучения понимания проявлений хитрости у дошкольников мы модифицировали методики предложенные О. Б. Чесноковой. Выборку составили 42 дошкольника в возрасте 6-7 лет, посещающих Центр продленного дня при МГПИ им. М. Е. Евсевьева.

Исследование включало серию заданий: вербальное на понимание и невербальное на распознавание проявления хитрости, экспериментальную ситуацию на выявление проявлений хитрости детей как интеллектуально-коммуникативной тактики поведения. Задания поочередно предъявлялись детям в разные дни.

Вербальное задание на понимание хитрости как стратегии поведения героев было представлено в виде прочтения сказки «Лиса и журавль», «Терновый куст».

Детям предлагалось ответить на ряд вопросов, связанных с распознаванием хитрости героев сказки и оценки их поведения. Результаты оценивались по трёхбалльной шкале. Результаты показывают, что 92 % детей смогли распознать хитрость героев сказки и объяснить в чем она проявилась. При этом большая часть детей оценивали хитрость героев как проявление позитивного характера, а часть как негативного – обман («Он обманул, мне жалко»).

Невербальное задание представлено карикатурой датского художника Х. Бидструпа. Детям предлагалось рассмотреть серию картинок, в которых для достижения цели мальчик использовал способ переодевания, то есть использовал дополнительные возможности решения ситуации без прямой конфронтации со взрослым и без нарушений существующих правил.

75 % детей дали характеристику мальчику «как хитрому», рассматривали хитрость как положительное проявление его поведения, объясняя его действия необходимостью «нужны деньги для подарка», «чтобы что-нибудь купить» (в чем отказали родители). Однако, 4 ребенка констатировали, что это разные мальчики и не смогли распознать стратегию поведения. Пятеро детей дали характеристику как «врун, лжец», т. е. рассмотрели его поведение как форму проявления лжи.

Также была организована экспериментальная ситуация по типу игры «Холодно-горячо» (О. Б. Чеснокова). По результатам можно констатировать, что большая часть детей использовали две интеллектуально-коммуникативные стратегии. Преобладающей стала стратегия «хитрость с обманом», которая основывалась на отвлечении взрослого и невербальном указании местоположения предмета. Стратегия «нехитрого поведения» также наблюдалась у 6 детей, когда они признавались в собственном бессилии найти решение задачи без нарушения правил и не понимали подсказки ведущего. Стратегию «хитрости без обмана» проявили только три ребенка, которые пытались с помощью вербальных ориентиров (использование цвета, формы, ссылкой на игровые совместные действия из прошлого опыта) подсказать местоположение спрятанного предмета.

Результаты исследования показывают, что способность детей понимать и распознавать хитрость в воображаемых условиях значительно выше, чем использование ее как интеллектуально-коммуникативной стратегии и тактики в реальной жизнедеятельности. Полученными нами данные расходятся с выводами О. Б. Чесноковой, указывающей на корреляцию способности понимать хитрость и использовать ее как стратегию поведения в реальных ситуациях у детей в возрасте 7 лет. Такое расхождение обусловлено привлечением для исследования в нашем случае небольшой выборки детей.

Изучение форм проявления хитрости в структуре социального интеллекта детей дошкольного возраста является актуальным вопросом при решении задач психологического сопровождения с целью оптимальной адаптации в новых условиях, формирования навыков и умений взаимодействия с окружающими.

Список использованных источников

1. Детские хитрости / Лиза. – 2015. – № 9. – Режим доступа : <http://liza.ua/relationships/family/detskie-hitrosti>
2. Козачек, О. В. Психологическая манипуляция в семье ребенка-дошкольника: анализ родительских представлений / О. В. Козачек, С. В. Бравославская, А. В. Черняева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 8. – С. 16–20. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2013/13573.htm>.
3. Кузьмишина, Т. Л. Детские манипуляции во взаимодействии с родителями / Т. Л. Кузьмишина // Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education. – 2013. – Issue No. 21. – P. 65–73.
4. Чеснокова, О. Б. Анализ феномена хитрости как формы социального интеллекта в детском возрасте / О. Б. Чеснокова // Психолог в детском саду. – 2007. – № 3. – С. 21–46.

В содержание

УДК 159.9(045)

ББК 88.4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

ЦАРЕВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА,

кандидат философских наук, доцент кафедры психологии
Мордовского государственного педагогического института
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, docent69@bk.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: старшекласники, уверенность, развитие, тренинг.

АННОТАЦИЯ: в статье представлены результаты исследования развития уверенности в себе старшекласников в процессе тренинговой программы.

PSYCHO-PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF THE DEVELOPMENT OF SELF-CONFIDENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

TSAREVA ELENA VIKTOROVNA

candidate of philosophical sciences,
associate professor department psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEYWORDS: high assurance development, training.

ABSTRACT: this article presents the results of a study of the development of self-confidence of senior pupils in the process of the training program.

Сложность и многогранность феномена «уверенность», рассмотрение его через другие понятия, такие как «застенчивость», «воля», «смелость», «решительность», «самооценка», приводит к тому, что в рассмотрении данной проблемы есть некоторые разногласия

Уверенность рассматривается как чувство (Е. П. Ильин [4], Р. М. Загайнов, О. А. Черникова [цит. по: 1] и др.), состояние (А. Ц. Пуни [6], Ф. Генов [6]), качество (В. А. Иванников [3] и др.) и свойство личности (И. В. Вайнер [2], Д. Р. Рахимова [7] и др.).

В современном обществе, которое характеризуется нестабильностью, изменением ценностных ориентаций, сложным процессом поиска собственного «Я», уверенность является незаменимым качеством.

Именно в старшем школьном возрасте противоречие между потребностью активно взаимодействовать со сверстниками и наличием у старшеклассников внутренних барьеров, препятствующих уверенному взаимодействию, необходимо, на наш взгляд, уделить внимание развитию уверенности, способности преодолевать трудные ситуации.

Целью нашей экспериментальной работы явилось развитие уверенности в себе у старшеклассников в процессе тренинговых занятий.

Задачи исследования:

- 1) подобрать методики и провести экспериментальное исследование развития уверенности в себе у старшеклассников;
- 2) изучить особенности уверенности в себе у старшеклассников;
- 3) составить и апробировать программу, направленную на развитие уверенности в себе у старшеклассников;
- 4) осуществить оценку эффективности программы развития уверенности в себе у старшеклассников.

В эксперименте принимали участие 34 старшеклассника в возрасте 15–16 лет.

В соответствии с целями и задачами проводимого исследования запланированы и осуществлены 3 этапа эксперимента.

I этап – констатирующий.

Диагностика уверенности в себе – тест «Уверенность в себе» (тест Райдаса) и исследование общей самооценки (методика исследования общей самооценки Г. Н. Казанцевой) [5, с. 115].

II этап – формирующий.

Разработка и апробация тренинговой программы тренинга по повышению уровня уверенности в себе в экспериментальной группе школьников.

III этап – контрольный.

Повторная диагностика уровня уверенности в себе – тест «Уверенность в себе» (тест Райдаса) и методика исследования общей самооценки (методика Г. Н. Казанцевой).

Данные диагностики уверенности в себе у школьников на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты теста «Уверенность в себе» (тест Райдаса) старшекласников на констатирующем этапе эксперимента

Показатели уверенности в себе	Число учащихся
Очень не уверен в себе	13 (38 %)
Скорее уверен, чем не уверен	5 (15 %)
Среднее значение уверенности	4 (11 %)
Уверен в себе	8 (24 %)
Слишком уверен в себе	4 (11 %)

Данные таблицы 1 позволяют говорить о том, что 13 (38 %) старшекласников очень не уверены в себе. Из этого следует, что учащиеся очень скромны, не имеют своей точки зрения, у них чаще плохое настроение. Скорее уверены, чем не уверены 5 (15 %) старшекласников, они менее раскованные. Для 4 (11 %) старшекласников характерно среднее значение уверенности, 4 (11 %) старшекласника слишком уверены в себе, 8 (24 %) детей из всего класса уверены в себе.

Результаты диагностики самооценки у старшекласников на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Данные исследования самооценки старшекласников по методике Г. Н. Казанцевой на констатирующем этапе эксперимента

Уровень самооценки	Число учащихся
Низкий	10 (29 %)
Средний	17 (50 %)
Высокий	7 (21 %)

Анализ данных таблицы 2 позволяет говорить о том, что 17 (50 %) человек имеют средний уровень самооценки. У 10 (29 %) старшекласников – низкий уровень самооценки. А у оставшихся 7 (21 %) ребят – высокий уровень самооценки.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о необходимости разработки и апробации (проведения) тренинговых занятий по развитию уверенности в себе.

Тренинговая программа рассчитана на 12 занятий, 2–3 раза в неделю, длительность каждого – 50–60 минут. Тренинговая группа включала 17 человек.

В тренинге нами использовались следующие методы групповой работы и тренинговые процедуры: диагностические процедуры, информирование, групповая дискуссия, кейс-метод, разыгрывание ролей, сюжетно-ролевая игра, рефлекс-

сия. Подборка упражнений осуществлялась на основе изучения работ Л. Ф. Анн, А. Г. Лидерса, А. С. Прутченкова и др.

Приведем примеры отдельных занятий.

Занятие 10.

Цели: развитие способности оставаться независимым в группе, уважать мнение и учитывать интересы других членов группы.

Содержание занятия: ритуал приветствия; рефлексия предыдущего занятия; упражнения «Голосуй за меня»; «Объявление»; «Какой я человек?»; «Ежедневник»; «Экспресс-анализ»; подведение итогов; ритуал прощания.

Занятие 11.

Цели: развитие умения находить подход к людям. Обучение эффективным способам общения.

Содержание занятия: ритуал приветствия; рефлексия предыдущего занятия; упражнения «Автопилот»; «Я – подарок для человечества»; «А что дальше?»; «Ежедневник»; «Экспресс-анализ»; подведение итогов; ритуал прощания.

Цель контрольного этапа экспериментального исследования – определить эффективность тренинговых занятий для развития уверенности в себе у старшеклассников. Нами было проведено повторное диагностирование уверенности в себе и самооценки у старшеклассников. Результаты диагностирования по тесту «Уверенность в себе» (тест Райдаса) на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты теста «Уверенность в себе» (тест Райдаса)
в экспериментальной и контрольной группах старшеклассников
на контрольном этапе эксперимента**

Уверенность в себе	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Очень не уверен в себе	7 (41 %)	6 (35,1 %)	3 (17,4 %)	6 (35,1 %)
Скорее уверен, чем не уверен	2 (11,8 %)	3 (17,4 %)	1 (5,9 %)	3 (17,4 %)
Среднее значение уверенности	2 (11,8 %)	2 (11,8 %)	8 (47,2 %)	2 (11,8 %)
Уверен в себе	4 (23,6 %)	4 (23,6 %)	3 (17,4 %)	3 (17,4 %)
Слишком уверен в себе	2 (11,8 %)	2 (11,8 %)	2 (11,8 %)	3 (17,4 %)

Данные таблицы 3 показывают, что количество старшеклассников с низким и средним уровнями уверенности в себе снизилось по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. 7 (41 %) старшеклассников чувствуют себя очень неуверенно; 2 (11,8 %) старшеклассника чувствуют себя более уверенно; 2 (11,8 %) старшеклассника имеют среднее значение уверенности; 4 (23,6 %) ученика

уверены в себе и своих силах. Но в классе имеются старшеклассники, которые слишком уверены в себе – 2 (11,8 %).

Данные диагностики самооценки старшеклассников на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Данные методики Г. Н. Казанцевой «Изучение общей самооценки»
в экспериментальной и контрольной группах старшеклассников
на контрольном этапе эксперимента**

Уровень самооценки	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	5 (29,4 %)	5 (29,4 %)	2 (11,8 %)	4 (23,5 %)
Средний	9 (52,9 %)	8 (47,1 %)	11 (64,7 %)	9 (52,9 %)
Высокий	3 (17,6 %)	4 (23,5 %)	4 (23,5 %)	4 (23,5 %)

Данные таблицы 4 показывают, что количество детей с низким уровнем самооценки снизилось, а со средним и высоким – повысилось по сравнению с констатирующим экспериментом. На среднем уровне самооценки оказались 11 (64,7 %) старшеклассников экспериментальной группы и 9 (52,9 %) детей контрольной группы. Высокий уровень самооценки имеют 4 (23,5 %) ученика экспериментальной группы и 4 (23,5 %) – контрольной группы. Низкий уровень характерен для 2 (11,8 %) детей экспериментальной группы и 4 (23,5 %) детей контрольной группы.

Для подтверждения выявленных различий между экспериментальной и контрольной группами мы осуществляли математическую обработку данных.

С помощью качественных показателей мы провели математическую обработку по t-критерию Стьюдента, позволяющему определить различия величин средних значений двух выборок, которые распределены по нормальному закону из контрольной и экспериментальной группы. Изменения статистически значимы на 0,01%-ном уровне.

Результаты математической обработки подтверждают эффективность разработанных нами тренинговых занятий для развития уверенности в себе у старшеклассников и свидетельствуют о том, что правильно организованные тренинговые занятия способствуют повышению уверенности в себе и самооценки у старшеклассников.

Список использованных источников

1. Будич, Н. Ю. Исследование уверенности в себе / Н. Ю. Будич // Социальная работа в Сибири : сб. науч. тр. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2013. – С. 113–117.
2. Вайнер, И. В. Субъективная уверенность как фактор решения психофизической задачи / И. В. Вайнер // Психология труда в условиях проблемных ситуаций : межвуз. сб. науч. тр. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2012. – С. 185–191.

3. Иванников, В. А. К сущности волевого поведения / В. А. Иванников // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 3. – С. 47–55.
4. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2015. – 368 с.
5. Карелин, А. А. Психологические тесты / А. А. Карелин. – М. : ВЛАДОС, 2014. – Т. 1. – 312 с.
6. Пуни, А. Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте / А. Ц. Пуни. – М. : ФиС, 1977. – 323 с.
7. Рахимова, Д. Р. Исследование уверенности в себе у старшеклассников / Д. Р. Рахимова, К. А. Куприянова, О. С. Паченцева // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6. – С. 98–100.

В содержание

УДК 159.9(045)

ББК 88.4

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В СИТУАЦИЯХ СОТРУДНИЧЕСТВА В ШКОЛЕ

ЦАРЕВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

кандидат философских наук, доцент кафедры психологии
Мордовского государственного педагогического института
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, docent69@bk.ru

ПАВЛЕНКО ТАТЬЯНА ЮРЬЕВНА

педагог школы № 10 (им. А. С. Пушкина),
г. Ташкент, Шайхантаурский район, Республика Узбекистан

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учащиеся, психологические особенности, ситуации сотрудничества

АННОТАЦИЯ: в статье анализируются психологические особенности учащихся и предлагаются варианты их учета в ситуациях взаимодействия и сотрудничества в школе.

INTEGRATION OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS IN SITUATIONS OF COOPERATION

TSAREVA ELENA VIKTOROVNA

candidate of philosophical sciences, associate professor
department psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PAVLENKO TATIANA YURIEVNA

teacher of school № 10 (A. S. Pushkin)
Tashkent, Shayxontohir district, Republic of Uzbekistan

KEYWORDS: students, psychological characteristics, situations of cooperation.

ABSTRACT: this article analyzes the psychological characteristics of students and offers options for incorporating them into situations of interaction and collaboration in the classroom.

Одной из важных проблем современного образования является, на наш взгляд, проблема эффективного взаимодействия или сотрудничества субъектов образовательного процесса.

Если рассматривать сотрудничество как межличностную ситуацию, то его успешное развитие и функционирование будет зависеть от следующих моментов: 1) особенностей личности ученика, их понимания и учета учителем; 2) соответствия личностных характеристик учителя тем требованиям, которые предъявляют к современному педагогу окружающие люди, и в первую очередь, учащиеся; 3) взаимного соблюдения педагогами и школьниками социально-психологических условий эффективности общения [2].

Правильное понимание растущей личности может быть сделано лишь при умении учителя распознавать ее психофизиологические и социально-психологические особенности, во взаимодействии и взаимовлиянии которых и проявляется уникальность индивидуума [5].

К психофизиологическим особенностям относятся отличительные черты человека, в становлении которых сказывается, прежде всего, его биологическая природа. Не имея возможности обратиться ко всем таким качествам и свойствам человека, остановимся лишь на наиболее поддающихся учету в сотрудничестве учителя и ученика: темпераменте, половых и возрастных различиях индивидов.

Одной из важнейших специфических характеристик человека, не принимая во внимание которую мы можем резко ухудшить свои взаимоотношения с ним, выступает темперамент как интегральное единство свойств его нервной системы и психики [1]. Ребенок может проявить какие-то свои отрицательные черты не потому, что он этого хочет, а потому, что он еще не научился управлять собой, тормозить или сдерживать некоторые особенности своего темперамента. Он может стремиться стать лучше, но пока не в силах преодолеть свою природу.

Мы считаем, что учителю очень важно знать негативные характеристики детей, вытекающие из свойств темперамента, и, конечно, позитивные, на которые надо делать опору при нейтрализации или преодолении отрицательных. Рассмотрим некоторые из таких особенностей.

Сангвиник, обладающий сильной нервной системой с уравновешенностью процессов возбуждения и торможения, отличается высокой адаптивностью к изменчивым условиям жизни, мобильностью, оптимизмом, жизнерадостностью. Он легко сходится с людьми, в то же время он нередко не обладает постоянством в контактах и довольно часто меняет привязанности [1]. Поэтому перед **сангвини-**

ком следует непрерывно ставить новые, по возможности интересные задачи, требующие от него сосредоточенности и напряжения.

Флегматик устойчивый, спокойный человек, отличающийся выдержкой и терпеливостью, упорством в достижении цели. Нередко страдает отсутствием инициативы, самостоятельности и в таких случаях нуждается в руководстве своей деятельностью [1]. **Флегматика** нужно вовлечь в активную деятельность и заинтересовать. Он требует к себе систематического внимания. Его нельзя быстро переключать с одной задачи на другую.

Холерик отличается большой жизненной энергией, трудоспособностью, но ему недостает самообладания, он вспыльчив и не сдержан, при неудачах склонен к агрессии. Дети такого типа испытывают затруднения в приспособлении своих реакций и эмоций к требованиям школы, к социальным нормам [1]. Деятельность **холерика** полезно контролировать как можно чаще, в работе с ним недопустима резкость, несдержанность, так как они могут быть вызваны отрицательной ответной реакцией. В то же время любой поступок его должен быть требовательно и справедливо оценен.

Меланхолик мнительный и ранимый человек, незначительный повод может вызвать у него слезы, обиды, замкнутость. Конфликтные ситуации воспринимаются меланхоликом тяжело, с глубокими переживаниями; он стремится уйти от решения проблемы, вызвавшей разногласия. Частыми реакциями на конфликты являются робость, уступчивость, компромисс. В отношении **меланхолика** недопустимы не только резкость, грубость, но и просто повышенный тон, ирония. О поступке, совершенном меланхоликом, лучше поговорить с ним наедине. Он требует особого внимания, следует вовремя хвалить его за проявленные успехи, решительность и волю. Отрицательную оценку следует использовать как можно осторожнее, всячески смягчая ее негативное воздействие [1; 5].

Конечно, сделанный анализ свойств темперамента не может претендовать на категоричность и универсальность, но все же в связи с особенностями своей нервной системы большинство людей в привычных ситуациях проявляют те или иные характерные реакции в поведении, поступках, взаимоотношениях, которые необходимо учитывать для эффективного сотрудничества.

Одной из проблем обучения и воспитания до сих пор является педагогика без учета половых особенностей школьников [3]. Это проявляется не только в постоянном использовании практически идентичных форм и методов воздействия на девочек и мальчиков, но также в неумении воспитателей и родителей проводить необходимую индивидуальную работу в период полового созревания детей.

Например, исходя из наших наблюдений, статус девочек значительно выше, чем мальчиков: девочки не только получают больше положительных оценок, но и значительно меньше (почти в 2 раза) отрицательных. Причем не только девочки мальчикам, но и сами мальчики дают друг другу много негативных оценок.

Аналогичная положительная направленность мотивов и более высокое оценивание девочек (а соответственно и их повышенная самооценка) наблюдаются до юных лет и в школе. Возможно в этом одна из причин того, что в начальных и средних классах мальчики учатся хуже, чем девочки, хотя в старших классах положение обычно выравнивается.

Сказываются на формировании социально-психологических половых различий и особенности положения детей в семье. Если девочки уже в раннем возрасте, как правило, приучаются матерями к домашнему труду, то мальчики участвуют в нем гораздо меньше, а с возрастом все чаще переключаются на развлекательные виды занятий дома и вне его. Таким образом, у девочек естественно быстрее развиваются трудолюбие и другие подобные качества, чем у мальчиков.

Все это отражается на том, что девочки в школе обычно более дисциплинированы и исполнительны, охотнее выполняют поручения учителей, сильнее, чем мальчики, стремятся утвердить себя в классе успехами в учебе и общественной работе. Соответственно, учителям хочется сотрудничать именно с девочками, они часто выставляют их активность в качестве эталона для мальчиков, что вызывает у них еще больше пренебрежение к «девчоночьим» нагрузкам. Если к тому же учесть, что свыше 70% педагогов страны – женщины, то становится ясным, что феминизация школьной жизни отнюдь не способствует расширению сотрудничества с мальчиками. Не случайно, они значительно чаще, особенно в подростковом возрасте, ищут круг общения и деятельности «на улице», порой в асоциальных неформальных объединениях.

Взаимодействуя с девочками и, особенно с девушками, учителям важно учитывать определенную утонченность их психического мира [2].

При сотрудничестве человека с человеком, *особенно если есть необходимость в том или ином направлении повлиять на его позиции, мнения, суждения, поступки* особенно важно знание его мотивов деятельности и поведения. Мотивационная сфера представляет собой как бы иерархизированный («установленный» по рангу) набор потребностей, интересов и ценностей личности. Причем у каждого человека этот «комплект» своеобразен, специфичен как в своем содержании, так и в структуре.

У каждого ребенка ранговая расположенность данных побуждений различна, к тому же многие из них имеют отличительную для каждого конкретного человека альтруистическую или эгоистическую направленность. В частности, внешне равноценное стремление к самоутверждению ребенок-альтруист будет сосредоточено, без рекламы реализовать в различных поступках и действиях, осуществляемых с искренней любовью к людям, эгоист же даже рядовую, ничем не примечательную деятельность постарается преподнести как подвижничество, самоотверженность, а то и жертву «неблагодарным» людям.

Вполне понятно, что для эффективного сотрудничества учителю обязательно необходимо знание, ради чего данный школьник учится, к чему конкретно он

стремится, чему отдает приоритет в своем обучении. *Понять ученика – это, прежде всего, воспринять, осознать его действительные помыслы и побуждения.* Хорошо зная слабость или нежелательность каких-то конкретных мотивов школьника, учитель сможет уже предметно и уверенно подбирать аргументы и действия для их нейтрализации.

Одна из задач взаимодействия учителя и ученика состоит в том, чтобы всемерно развивать склонности и возможности растущего человека в различных деятельности, и, наконец, в старших классах помочь выявить такое соединение способностей и внутренних потенциалов, развитие, совершенствование и выражение которых будет осуществляться человеком всю жизнь [4].

Львиная доля усилий педагога в решении этого вопроса должна быть направлена на выявление задатков, способностей и дарований школьника, прежде всего в учебной деятельности, вернее, в усвоении различных знаний.

Главная возможность добиться того, чтобы ребенок хотел и мог исполнять конкретное поручение, задание – это сделать так, чтобы выбранное дело отвечало его интересам и способностям. Творческое дело, соответствующее способностям и возможностям детей – основа основ сотрудничества. Вместе с тем в организации таких дел полезно соблюдать ряд правил:

1. Дети никогда не будут долго делать то, что не представляет ценности для людей.

2. Детям не интересна одна и та же деятельность в течение длительного времени. Причем, чем ниже возраст, тем эта тенденция проявляется ярче.

3. Любая деятельность должна быть организована таким образом, чтобы она помогала поэтапно раскрывать ребенку те или иные свои способности и качества, позволяла видеть, что участие в ней расширяет его потенциальные возможности, вызывает у людей уважение к нему, как личности, способствует саморазвитию.

Исполнители различных заданий, и функций, которым поручают выполнение время от времени меняющихся видов работ и занятий, более инициативны, их активность в деле заметно выше и они в большей степени удовлетворены своей деятельностью, чем те исполнители, которые постоянно выполняют один и тот же вид поручений. Так что *вариативность выполняемых функций должны стать организационным принципом сотрудничества.*

Улучшению организации труда и повышения уровня творчества в любом деле способствуют различные предложения и начинания самих детей. Надо только уметь вовремя заметить «изюминку» в том, что они предлагают, пробудить в них творческую жилку. Особое значение данный аспект имеет в сотрудничестве.

Третьим обязательным компонентом сотрудничества в практическом плане является доверие между партнерами, предоставление самостоятельности школьнику в реализации своих полномочий, прав и обязанностей. Именно доверия со стороны педагогов учащимся не хватает чаще всего.

Логика сотрудничества требует, чтобы мы учили детей не только приемам и методам конкретной деятельности, но также навыкам общения в ней, способам налаживать взаимоотношения с другими людьми. Формирование умений и способностей общаться происходит на уроках предметов гуманитарного цикла, в ходе общественной работы, в деловых или спонтанных беседах детей с взрослыми.

Список использованных источников

1. Акимова, М. К. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников / М. К. Акимова. - М. : Академия, 2012. – 160 с.
2. Леонтьев, А. А. Психология общения / А.А. Леонтьев. - 3-е изд. - М. : Смысл; Академия, 2007. – 368 с.
3. Мальцев, В. А. Основы нравственности / В. А. Мальцев. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 400 с.
4. Карповская, Н. О. Педагогические условия формирования индивидуального стиля учебной деятельности на основе ИКТ / Н. О. Карповская // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2012. – № 3. – С. 256–260.
5. Царева, Е. В. Социально-психологические основы сотрудничества в школе : учебно-методич. пособие / Е. В. Царева. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, –2013 – 150 с.

В содержание

УДК 159.9-053.6(045)

ББК 88.4

МОТИВЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

ЧУМАНИНА РАИСА ДМИТРИЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, chumaninard@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мотивы, учебная деятельность, подросток, внешние мотивы, внутренние мотивы, познавательные мотивы, социальные мотивы, доминирование.

АННОТАЦИЯ: в статье представлены результаты исследования мотивов учебной деятельности подростков, отмечается, что в данном возрастном периоде ведущими мотивами учебной деятельности независимо от успеваемости являются социальные мотивы.

CHUMANINA RAISA DMITRIEVNA

candidate of Psychology, Associate Professor of the
department of Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: motives, educational activity, teenager, external motives, internal motives, cognitive motives, social motives, domination.

ABSTRACT: the article presents the results of the study of the motives of the educational activities of adolescents, it is noted that in this age period the leading motives of the educational activities, regardless of academic performance, are social motives.

Глобальные изменения во всех сферах нашего общества определяют специфику целей и задач в современном образовательном процессе. Наряду с формированием знаний, умений приоритетной становится задача развития личности обучающихся и в первую очередь её потребностно-мотивационной сферы. Потребности и мотивы не только определяют активность личности, но одновременно определяют ее направление и содержание. Мотивы учебной деятельности оказывают непосредственное влияние на познавательную активность, любознательность ученика, степень его вовлеченности в учебный процесс и, следовательно, обеспечивают возникновение чувства значимости выполняемой деятельности, ее осмысленности и в дальнейшем могут быть основой самосовершенствования, самоактуализации обучающегося

С. Л. Рубинштейн писал, что задача педагога «...найти на каждом этапе развития наиболее адекватные для учащегося мотивы» и чтобы учащийся по настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им, то есть сделать так, чтобы они приобрели значимость для индивида, нашли отклик в его переживаниях и чувствах [4, с. 81].

Рассматривая проблему непродуктивной и продуктивной активности, исследователи указывают, что в случае отчуждённой активности ученик учится не потому, что ему интересно, а потому что это необходимо делать, ради, чего-то не имеющего к нему прямого отношения, при этом он ориентируется на результат, представляя его незначительным для собственной личности. Исходя из вышесказанного и положения о том, что мотивация является динамичным образованием можно утверждать, что проблема изучения мотивов учебной деятельности не теряет своей актуальности. Особое значение, с позиций влияния на результативность деятельности, приобретает изучение внешних (социальных) и внутренних (познавательных) мотивов учебной деятельности.

В случае доминирования внутренней, познавательной мотивации мотивом служит познавательный интерес, связанный непосредственно с учебной деятельностью или конкретным учебным предметом. При этом получение знаний выступает как цель деятельности учащегося. В других случаях человек учится ради удовлетворения иных потребностей (в общении, в похвале, в самоутверждении), а не познавательных. Мотив будет внешним (социальным), если главная причина поведения – получение чего-либо за пределами этого поведения и связанной с ним деятельности.

Внутренние мотивы значимы для человека, связаны с личностным смыслом, познавательной потребностью ученика. Они вызывают у него чувство удовольствия, радость от приобретения новых знаний, от процесса познания, саморазвития и реализации своего личностного потенциала.

Доминирование внутренней мотивации учебной деятельности сопровождается высокой познавательной активностью ученика, разносторонними интересами, благоприятным эмоциональным состоянием.

В отличие от внутренних, внешние мотивы характеризуется тем, что овладение содержанием учебного предмета не является главной целью учения, а выступает средством достижения других целей (получение хорошего аттестата, выполнение требований родителей, учителей; получение похвалы и признания товарищей).

При внешней (социальной) мотивации учащийся отчуждён от процесса познания, проявляет пассивность, его активность носит вынужденный характер, содержание учебных предметов не является для него личностно значимым.

Целью нашего исследования было выявление доминирующих мотивов учебной деятельности современных подростков. В исследовании принимали участие 52 человека, которые были поделены на две группы. В первую вошли учащиеся младшего подросткового возраста, во вторую – старшего подросткового возраста. В каждой группе по двадцать шесть испытуемых учащиеся шестого и девятого классов школ города Саранска.

Для диагностики учебной мотивации подростков использовалась методика М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой [1]. В ходе работы с опросником испытуемые-подростки имели возможность не только выделить, отчетливо осознать собственные мотивы учебной деятельности, но и определить наименее значимые для себя мотивы учения.

Для получения объективных результатов процедура выбора мотивов состояла из трех серий. В первой серии испытуемые классифицировали ответы из предлагаемого списка на пять групп. Первая группа – ответы, имеющие очень важное значение, вторая – имеющие значение, третья – имеющие небольшое значение, четвертая – имеющие малое значение, пятая группа – ответы, не имеющие значения. Во второй серии из того же перечня ответов необходимо было отобрать семь – наиболее значимых мотивов. В третьей серии из тех же ответов выбрать три, имеющих первостепенное значение.

Анализ результатов исследования показал, что в целом по выборке по критерию важности доминировали социальные мотивы учебной деятельности: в первой серии – 61 %, во второй – 59 %, в третьей – 63 %. Социальные мотивы со значительным преимуществом доминировали в группе младших подростков, их имели – 80 % испытуемых. В группе старших подростков, данной выборки, они составили – 55 %. Наиболее часто выбирали варианты ответов: «Хочу получать

одобрение учителя и родителей», «Хочу окончить школу и поступить в вуз», «Хочу занять достойное место среди одноклассников».

На последующем этапе исследования было проанализировано влияние мотивов учебной деятельности на успеваемость испытуемых. С этой целью выделено три группы испытуемых. В первую группу вошли занимающиеся на «отлично», во вторую – занимающиеся на «хорошо», в третью группу – занимающиеся на «удовлетворительно». Так же, как и в первом случае, в трех группах испытуемых, выделенных по критерию успеваемости, в иерархии мотивов на первом месте оказались социальные мотивы, по всем трём сериям. В группе отличников познавательные мотивы занимали большую долю, чем в группе занимающихся на «удовлетворительно», но отличия оказались за пределами зоны достоверности. Следовательно, можно отметить лишь наличие тенденции к снижению доли социальных и увеличению, познавательных мотивов в данной возрастной группе испытуемых.

Сравнительный анализ результатов мотивов учебной деятельности младших и старших подростков свидетельствовал также о доминировании социальных мотивов учебной деятельности, у младших подростков независимо от их успеваемости. Лишь в группе старших подростков-отличников в иерархии мотивов на первом месте оказались познавательные мотивы, они связаны непосредственно с учебной деятельностью. Этот показатель составил 60 % от числа испытуемых данной группы, выявленные отличия оказались статистически достоверными.

Таким образом, согласно полученным результатам, доминирующими мотивами учебной деятельности не зависимо от успеваемости в подростковом возрасте являются социальные мотивы. Однако А. К. Маркова [2] считала, что в подростковом возрасте такой подход к изучению учебной мотивации является недостаточным, так как в этом возрасте одни учебные предметы могут вызывать интерес, а другие могут быть не интересными, соответственно и мотивы будут отличаться. Учитывая это предположение в ходе исследования, мы дополнительно изучили особенности мотивов учебной деятельности к предмету «Математика». Прежде всего, с помощью анкеты был изучен интерес к учебным предметам школьной программы для 6 и 9 классов. Учащимся были заданы вопросы: Какие учебные предметы нравятся тебе больше всего? Чем привлекают тебя эти учебные предметы? Какие учебные предметы тебе не нравятся? Чем объяснить отрицательное отношение к этим предметам? Анализ анкетирования позволил выяснить причины, обуславливающие положительное или негативное отношение к учебным предметам и определить наиболее интересные предметы для учащихся. Предмет «Математика» оказался в группе предпочитаемых, интересных предметов.

Было также выявлено, что у испытуемых данной выборки по критерию важности доминируют социальные мотивы. Их показатель превышает познавательные мотивы на 7,1 %. Наиболее часто выбирались такие варианты ответов, как «Хочу получить хорошую оценку», «Хочу, чтобы не ругали родители и учителя», «Уважительное отношение к учителю математики», «Хочу быть лучшим учеником по

математики». Анализ результатов отдельно по возрастным группам показал, что на первом месте в иерархии мотивов в той и другой группе находятся также социальные мотивы.

Результаты исследования в трех группах испытуемых, выделенных по критерию успеваемости, свидетельствовали о том, что в группе «отличников» доминировали познавательные мотивы во всех трех сериях, они составляли 58 % от выбранных ответов. Наиболее часто выбирались ответы: «Люблю решать математические задачи», «Люблю решать сложные примеры», «Хочу иметь глубокие знания по математике». В группах испытуемых, занимающихся на «хорошо» и на «удовлетворительно» доминировали социальные мотивы, они соответственно составили 62 % и 75 % ответов. Чаще всего встречались ответы: «Математика мне пригодится в дальнейшем обучении (в старших классах, в вузе, в колледже)», «Хочу получить хорошую оценку», «Хочу, чтобы не ругали родители и учителя».

В группе младших подростков независимо от успеваемости доминировали социальные мотивы учебной деятельности. И только у старших подростков в группе «отличники» прослеживается доминирование познавательных мотивов. Они составляли 65 % от выбранных, что свидетельствовало о статистической достоверности отличий. Повторялся ответ «Хочу иметь глубокие знания по математике». Эта группа оказалась в данной выборке единственной, где в иерархии учебных мотивов на первом месте стояли познавательные мотивы. Следовательно, можно утверждать, что учащиеся данной группы имеют осознанный интерес к математике, находят личностный смысл для изучения данного предмета. В двух других группах, занимающихся на «хорошо» и «удовлетворительно», социальные мотивы составляют 70 %, они не связаны напрямую с учебной деятельностью и являются по отношению к ней внешними.

Итак, сравнительный анализ результатов исследования показал, что в целом мотивы учебной деятельности и мотивы учебной деятельности к конкретному предмету не имели существенных отличий и в первом и во втором случае доминирующими являлись социальные мотивы. Только в группе старших подростков-отличников доминировали познавательные мотивы.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что мотивы учебной деятельности современных подростков не имеют существенных отличий от мотивов предыдущих поколений учащихся данной возрастной группы. Доминирующими мотивами учебной деятельности современных подростков являются социальные мотивы (внешние мотивы).

Подростки прежде всего стремятся занять достойное место среди своих сверстников, учатся ради оценки и ради того чтобы не вызывать недовольство родителей и учителей. Даже по отношению к наиболее интересным предметам данная тенденция сохраняется.

В заключении следует еще раз подчеркнуть высокий уровень зависимости учебной активности учащихся, их учебной успеваемости от структуры и силы мо-

тивации учения. Кроме этого ученые неоднократно отмечали ее воздействие на успешность учебной деятельности как компенсаторного фактора в ситуации недостаточно высоких интеллектуальных способностей или недостаточном запасе знаний, умений, навыков обучающегося [3]. Понимание высокой значимости мотивации в учебной деятельности объясняет необходимость работы педагога по формированию, совершенствованию мотивации учебной деятельности на каждом возрастном этапе, в том числе и в подростковом возрасте. При постановке задач активизации учебной деятельности совершенствование мотивации, на наш взгляд, является необходимым условием.

Список использованных источников

1. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2004. – 280 с.
2. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис и др. – М. : Просвещение, 2001. – 192 с.
3. Реан, А. А. Психология личности / А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2017. – С. 96–99.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2011. – С. 80–84.

В содержание

УДК 378(147)
ББК 74.489

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ[†]

ШТЫЛЕВА ЛЮБОВЬ ВАСИЛЬЕВНА

доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФБГНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской Академии Образования», г. Москва, Россия, Lyubov-Shtyleva@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гендерное образование; профессиональная подготовка педагогов; использование произведений киноискусства

АННОТАЦИЯ: В статье излагается методика использования художественных фильмов в гендерном образовании педагогов.

[†] Статья является частью научно-методического пособия Л. В. Штылевой «Теория и методика гендерного образования в профессиональной подготовке социальных педагогов»(2018), подготовленного в рамках государственного задания по проекту «Теоретико-методологические основы, технологии и модели профессионального социально-педагогического образования», научный руководитель – д.п.н., профессор М. П. Гурьянова

THE THEORY AND TECHNIQUE OF GENDER EDUCATION OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

SHTYLEVA LIUBOV VASILYEVNA

Doctor of Pedagogic, Associate Professor, leading researcher
of Institute of Childhood, Family and Education Study
of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

KEYWORDS: gender education; vocational training of teachers; use of feature films

ABSTRACT: In article the technique of use of feature films in gender education of teachers is stated.

Гендерное образование педагогов и психологов относится к инновационным направлениям в работе высшей школы, несмотря на почти двадцатилетний путь его интеграции в программы психолого-педагогического образования отечественных вузов [1, с. 17]. В связи с тем, что гендерное образование оказывает сильное воздействие на ценностно-эмоциональную и нормативную сферы личности взрослого человека, особое внимание должно быть уделено формам и методам работы с обучающимися. В наших трудах и исследованиях наших коллег неоднократно отмечалось, что обсуждение социокультурных проблем с точки зрения гендерного подхода у неподготовленной аудитории может вызывать сопротивление и даже агрессию [3; 4]. Преодолению гендерного алармизма студентов и педагогов - практиков, личностных и профессиональных фобий обучающихся способствуют интерактивные и личностно-ориентированные методы обучения. Многолетний опыт работы показал, что эффективными формами и методами гендерного образования педагогов являются следующие: технология образовательно-исследовательских проектов, метод направляемого самообразования и направляемой исследовательской деятельности студентов, социально-педагогический тренинг гендерной сензитивности обучающихся [5, с. 35–47], занятия с использованием художественных и документальных фильмов, видеолекций экспертов и др. Визуальные средства обучения в гендерном образовании играют особую роль. К ним относятся, как простейшие диаграммы и рисунки, иллюстрирующие данные статистики, так и более сложные произведения визуальных искусств – фотографии, картины, плакаты, документальные и художественные фильмы.

Цель статьи – репрезентация методики использования произведений киноискусства в гендерном образовании педагогов.

Выбор фильмов для просмотра и последующего обсуждения обусловлен, как общей логикой и динамикой курса, стоящими перед ним задачами, так и, непосредственно, конкретным аспектом гендерной проблематики, изучаемой на том

или ином этапе обучения, а также образовательным потенциалом кинофильма, его идеологическими и художественными достоинствами, силой эмоционального воздействия на зрителей. Степень соответствия кинофильма вышеперечисленным критериям определяются преподавателем самостоятельно. Уместность использования в процессе обучения того или иного фильма связана также с характеристиками аудитории, реакцией обучающихся на интерпретацию под гендерным углом зрения положения женщин и мужчин в семье и обществе, а также порядок и характер их отношений. Как правило, один и тот же правильно подобранный фильм предоставляет возможность репрезентации и обсуждения нескольких аспектов гендерной проблематики одновременно. Приведем несколько примеров.

Так, в фильме *«Иоанна – женщина на папском престоле»* (2009) ярко изображено положение женщины и мужчины в традиционной культуре западноевропейского средневековья (и в образовании в частности). В контексте фильма перед зрителями предстают идеалы гендерной социализации мальчиков и девочек того времени, гендерные стереотипы маскулинности и фемининности и их ограничивающая роль в развитии одаренной личности, показана способность человека преодолевать гендерные стереотипы на пути к цели своей жизни и др.

Фильм *«Крамер против Крамера»* (1979) дает возможность поработать над темой гендерных отношений между женщиной и мужчиной в семье, развенчать стереотипные представления о неспособности мужчин быть компетентными, тонко чувствующими родителями, переосмыслить традиционный конструкт «мужчина – кормилец, а женщина – мать» и, одновременно, осмыслить ценность семьи в жизни каждого ее члена в сравнении с другими ценностями (профессия, карьера, творчество, личная самореализация и т. д.). Просмотр и работа с фильмом будут уместны как в базовом теоретико-методологическом модуле программы гендерного образования педагогов, так и в общем профессиональном модуле, где раскрываются педагогические аспекты гендерного подхода и анализа в образовании (в широком смысле слова). В первом случае в центре внимания окажутся гендерные стереотипы маскулинности / фемининности, стереотипные представления о женских и мужских ролях в семье и обществе. Во втором случае основное внимание должно быть уделено гендерному анализу представлений об отцовстве и материнстве, деконструкции стереотипов и переосмыслению родительского потенциала с точки зрения гендерного подхода и др.

В фильме *«Северная страна»* (2005, 126 мин.) раскрывается проблема гендерной дискриминации и сексуальных домогательств на рабочем месте, а также проблема сексуальных домогательств в школьной жизни и их последствий для личности (женщины), показаны индивидуальные и коллективные стратегии борьбы с дискриминацией по полу. Фильм может быть использован в работе с аудиторией, как в начале курса, так и в заключительной его части.

Успех занятия во многом зависит от того, насколько точно преподавателем определена задача (задачи), решаемая с помощью фильма, от концентрации вни-

мания аудитории непосредственно на тех аспектах, которые значимы для достижения поставленных целей. Миссия преподавателя на занятиях с фильмами – побудить студентов выразить свое отношение к тем гендерным сюжетам и гендерным аспектам культуры, которые представлены в фильме, подтолкнуть к осмыслению и обсуждению предложенных вопросов. Общая структура подготовки и проведения занятия с использованием фильма включает несколько этапов: 1) подготовительного, 2) непосредственного просмотра фильма и краткого обмена мнениями в аудитории, 3) заключительной дискуссии с опорой на заранее подготовленные эссе.

Подготовительный этап включает следующие мероприятия по подготовке занятия:

1) Выбор кинофильма и обязательный просмотр его преподавателем. Оценка художественного, идейно-нравственного и образовательно-эмоционального потенциала фильма для гендерного образования студентов/педагогов.

2) Разработка вопросов для обсуждения и подготовки студенческих эссе по фильму.

3) Подготовка раздаточных материалов и технического оборудования включает:

а) подготовку вопросов, на которые следует обратить внимание в процессе просмотра фильма;

б) разработку памятки по написанию эссе с указанием предельного объема и срока выполнения работы, напоминанием о предстоящем обсуждении поставленных вопросов на следующем занятии;

с) проверку исправности технических средств (проектор, ПК, экран).

Первая часть занятия:

1. Организация коллективного просмотра и краткого обсуждения фильма в аудитории:

а. Вступительное слово преподавателя (цель занятия, порядок просмотра и обсуждения фильма, инструкция по подготовке эссе по опорным вопросам).

б. Коллективный просмотр кинофильма в аудитории.

с. Обмен впечатлениями от просмотра, вычленение основных идей, на которые обратили внимание обучающиеся (в русле гендерной проблематики).

2. Напоминание о домашнем задании (подготовка эссе к указанному сроку).

Заключительная часть занятия (вторая часть)

1. Коллективное обсуждение темы, представленной в фильме с опорой на подготовленные дома эссе

2. Свободный обмен мнениями и аргументированная защита высказываемой точки зрения в технологии ПОПС-формулы:

П – позиция (Я считаю, что...).

О – объяснение (Потому что...).

П – пример (Я могу доказать это на примере...).

С – следствие (Исходя из этого я делаю вывод о том, что...).

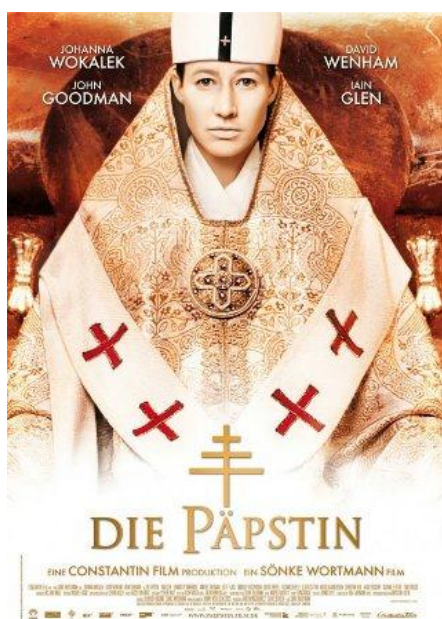
3. Выработка согласованного заключения по каждому вопросу.

4. Подведение итогов дискуссии преподавателем.

5. Сдача письменных работ (эссе) преподавателю.

6. Анализ письменных работ преподавателем и оценка влияния фильма на формирование гендерных представлений обучающихся, выявление проблем восприятия проблематики гендерного курса.

Рассмотрим предложенную технологию на конкретном примере работы с художественным фильмом «**Иоанна – женщина на папском престоле**» (2009, англ. **Pope Joan**) в контексте профессионального модуля гендерного курса для педагогов.



Фильм «Иоанна – женщина на папском престоле» (совместное производство Германии, Великобритании, Италии и Испании, 2009г.) снят по одноименному роману американской романистки Донны Вулфолк Кросс. Сюжет фильма основан на истории из жизни Иоанны (Йоханна Вокалек), родившейся на территории современной Германии в эпоху средневековья (IX в.) в семье обычного деревенского священника (Иэн Глен). С детства она демонстрировала незаурядные умственные способности и непреодолимую тягу к знаниям. Получив, вопреки существовавшим запретам, образование, но едва оставшись в живых во время нашествия норманнов, она решает выдать себя за мужчину, взяв имя Иоанн Англикус. Попав в Рим, Иоанна/Иоанн становится личным врачом и советником действующего папы римского Сергия (Джон Гудмен), а после его смерти сама, будучи избранной, занимает папский престол, использует данную ей власть для облегчения участи народа, выступает за разрешение доступа девочек и женщин к образованию.

Фильм включает несколько сюжетных линий и может быть использован как в базовом, так и в профессиональном модуле программы гендерного образования педагогов. В рамках базового модуля фильм дает возможность продемонстрировать социальный конструктивизм гендерных различий между женщинами и мужчинами в историко-культурном контексте, показать роль различных институтов и социальных технологий (церковь, государство, религия и др.) в формировании этих различий, гендерной дискриминации и неравенства, выявить роль и влияние гендерных стереотипов общественного сознания на ситуацию индивидуального развития человека женского или мужского пола.

Если фильм используется в рамках профессионального модуля, то он является богатым источником примеров гендерного неравенства мальчиков и девочек в образовании в эпоху Средневековья, дает возможность проанализировать аргументы и способы дис-

криминации девочек в доступе к образованию, одновременно позволяет развенчать целый ряд мифов о способностях мальчиков и девочек к образованию, ярко показывает роль образования в жизни человека. Фильм предоставляет студентам уникальную возможность убедиться, что право на образование является в буквальном смысле слова «естественным правом человека».

Перед просмотром фильма «Иоанна – женщина на папском престоле» (в рамках профессионального модуля программы гендерного образования) студенты психолого-педагогического факультета и педагоги – практики ФПК получили следующее задание:

Посмотрите фильм и напишите эссе, акцентируя внимание на следующих вопросах:

1. Как вы думаете, о чем повествует этот фильм?
2. Какие аргументы можно привести в пользу того, что право на образование – естественное право человека независимо от его половой принадлежности?
3. Каким образом нарушалось естественное право Иоанны на образование (развитие)?
4. Почему отец Иоанны, а также другие персонажи фильма сопротивлялись идее даже элементарного образования женщины? Какие аргументы они использовали при этом и почему?
5. Какие стереотипы о способностях мальчиков и девочек к образованию разрушает история младшего брата главной героини фильма?
6. Почему Иоанна приняла решение притвориться мужчиной и долгие годы поддерживала эту иллюзию?
7. На примере жизни Иоанны подумайте, какое значение имеет образование для человека, как оно изменяет его жизнь?
8. Резюмируйте ваши выводы о естественном праве человека на образование и условиях его реализации в разные исторические эпохи.
9. Оцените воспитательный потенциал фильма и возможности его использования в воспитательной работе со школьниками среднего или старшего возраста

Сразу после завершения коллективного просмотра фильма (149 мин.) возможен лишь краткий обмен впечатлениями (Как вы думаете, о чем повествует этот фильм? Какие чувства вы испытали во время просмотра фильма?). Подробное обсуждение переносится на вторую часть занятия (как правило, через неделю), к которому студенты должны подготовить эссе. Методический замысел понуждения обучающихся к работе над эссе рассчитан на способность человека к рефлексии и основан на законах психологии влияния. Как показывает практика, работа над эссе способствует концентрации внимания на изучаемой проблематике и постепенному изменению точки зрения обучающегося. Подготовленное дома эссе служит основой для последующего выступления в аудитории, делает обсуждение более содержательным и результативным. Участие в коллективной дискуссии, с одной

стороны, дает возможность каждому обучающемуся огласить свою точку зрения (изложенную в эссе), а с другой – услышать мнение другого человека по обсуждаемому вопросу, способствует «социальному заражению» и помогает выработке нового взгляда на поднятые вопросы. Повышение результативности работы на основе эссе обусловлено также принципом *социального доказательства*, который гласит: «Чем большее число людей находит данную идею верной, тем более верной будет считаться эта идея» [2, С. 124]. Согласно ему люди определяют, что является правильным, выясняя, что считают правильным другие люди. «Мы считаем свое поведение правильным в данной ситуации, если часто видим других людей, ведущих себя подобным образом.<.> Действия тех, кто нас окружает, будут во многом определять наше решение» [2, С. 113].

Анализ эссе студентов (и педагогов) свидетельствует о следующем:

– фильм произвел на зрителей очень сильное впечатление, вызвал эмоциональный отклик. Одних он вдохновлял силой духа главной героини, других побуждал задуматься о природе гендерного неравенства в образовании и его культурно-исторических корнях, третьих – подтолкнул к раздумьям о феномене гендерной дискриминации как явлении, волнующем общество на протяжении нескольких веков.

Примеры из эссе:

- Фильм «Иоанна...» сильно впечатлил меня, заставил сопереживать, сострадать и размышлять. Я искренне восхищаюсь образом сильной и смелой женщины с удивительной судьбой.
- Сюжет фильма захватывает с первых минут просмотра и на всем протяжении держит в напряжении, вызывая самые разные чувства: жалость, удивление, сопереживание, гордость. Фильм «Иоанна...» заставляет окунуться в мир средневековья, в мир главенства церкви и слепого повиновения власти, мир болезней, голода и нищеты, патриархата, но в то же время и в мир философов и мыслителей, среди которых были и женщины
- Сильный фильм, вызывающий сильные эмоции. Иногда аж слезы проступали... Настолько правдоподобно и ярко показана история раннего средневековья, полного предрассудков, варварского и нищего, где женщина – всего лишь средство размножения рода, не имеющая никаких человеческих прав. Время патриархата, помноженного на предрассудки.
- Наблюдая за событиями фильма, невольно ловишь себя на мысли: «Как хорошо, что я живу в другое время! Я могу реализовать свое право на образование, иметь свою точку зрения, определять свою судьбу». А тем, кто до сих пор живет согласно патриархальной морали и декларирует лозунг: «Зачем девочке учиться? Главное удачно выйти замуж!», отвечу словами персонажа фильма: «Зачем лишать Бога его драгоценного орудия?». Думаю сторонникам традиционализма нечего будет возразить.

– обучающиеся безошибочно вычленили в «тексте» фильма гендерные стереотипы интеллектуального неравенства женщин и мужчин в образовании и их аргументацию в эпоху европейского Средневековья, указали институты, поддерживающие гендерную дискриминацию девочек и женщин в образовании, доказали ложность гендерных стереотипов и их несостоятельность на примерах героев и героинь фильма.

Примеры из эссе:

– Исходя из сюжета фильма, главными аргументами в спорах о вреде образования для женщин служили утверждения о неспособности женщин логически мыслить. Противники женского просвещения утверждали, что женский ум темен и примитивен, что он не в состоянии постичь сложную мысль и концепцию. По Святому писанию считалось, что женщина вторична по определению.

– История жизни Иоанны опровергает несколько гендерных стереотипов, некоторые из которых живы и в наше время: 1) в основе всех различий между женщинами и мужчинами лежат природные биологические (в контексте фильма – акт божественного творения Евы из ребра Адама) факторы, определяющие их эволюционное (божественное) предназначение. Эти различия являются исходной данностью, изменить которую не представляется ни возможным, ни желательным; 2) в отличие от мужчин женщины обладают более низкими интеллектуальными способностями, ограниченным умом и нерациональным, нелогичным мышлением, а также более низкой, по сравнению с мужчинами, профессиональной компетентностью; 3) в отличие от женщин мужчины менее эмоциональны и не способны к сопереживанию.

– Формирование нравственных и духовных качеств героев фильма основано на традиционном полоролевом подходе к роли женщины как существа второго сорта, созданного из ребра Адама. ... История Иоанны и ее братьев опровергает гендерные стереотипы об интеллектуальном развитии представителей разного пола, об отсутствии у женщин способности не только учиться, но и быть направляющей силой общества.

– Мне кажется, это фильм о том, как безрассудно человечество в любые эпохи и времена, следуя кем-то установленным правилам и нормам, мешает развитию и совершенствованию личности. Равенство – вот лозунг фильма! Мы – разные, но мы равные. Фильм не отвечает на вопрос, по какой причине христианство, провозгласившее «...нет ни эллина, ни иудея, ни язычника; нет ни раба, ни свободного; нет ни мужского пола, ни женского», сменило призыв к равенству и справедливости на «симфонию государства и церкви» и на принижение роли женщины. Но фильм призван показать и доказать, что природа человека едина, и сильный росток всегда найдет дорогу к солнцу.

– В фильме представлена картина положения женщины и всей гендерной политики в средние века, когда главенствующую роль играло именно католическое хри-

стианство, породившее такие явления как инквизиция, гендерная дискриминация, догматическое богословие, отрицавшее роль образования не только для женщин, но ограничивавшее его и для мужчин. Трактовка христианских заповедей в угоду собственной политике и позволяла относиться к женщине как к существу низшего порядка. Но фильм опровергает подобный взгляд на женское образование, доказывая, что женщины не только наравне, но нередко и лучше мужчины в силу своих нравственных качеств способна нести обществу мир, добро и знания даже технического характера. В фильме гендерные стереотипы подвергаются не просто сомнению, они опровергаются на примере Иоанны.

– История Иоанны и её братьев опровергает стереотипы о том, что все мужчины доминантны, независимы, склонны рассуждать логически, а женщины все покорны, зависимы, эмоциональны, что для женщин главными являются семейные роли (мать, жена, хозяйка), а для мужчины – профессиональные, что сфера деятельности женщины – это экспрессивная (исполнительский и обслуживающий потребности близких труд), а мужчин – инструментальная сфера (творческий, созидательный, руководящий труд).

– студенты и педагоги обнаружили в фильме доказательства связи между гендерными стереотипами в образовании и условиями развития личности, между образованием и жизненными достижениями человека, доказательства обоснованности положения ООН о «естественном праве личности на образование».

Примеры из эссе:

– Данный фильм иллюстрирует тот путь, который был пройден обществом в вопросе прав женщины на получение образования от Средневековья до наших дней. ... Современной женщине даже трудно себе вообразить, что много лет назад женщина не имела не только никаких прав, но даже не имела возможности научиться писать и читать, что её не считали за человека

– Я испытал чувство сострадания и одновременно возмущения, вызванное несправедливым отношением к женщине. По моему мнению, именно церковь определила место женщины и ограничила ее права. И только когда произошло ослабление влияния церкви на жизнь общества и развитие науки, у женщин забрезжила надежда на перемены в их социальной жизни. Не случайно именно в XIX – XX вв. мы наблюдаем огромный скачок в развитии женщин, появление большого числа женщин – ученых, женщин – политиков.

– В фильме ярко показано уничижение прав женщин в средневековой культуре. Какое несчастье для гениального ребенка, жаждущего знаний и мечтающего об образовании, быть лишенным всего этого только потому, что он принадлежит к слабому полу.

– В современных документах ООН говорится, что образование – естественное право каждого человека. История жизни папессы Иоанны свидетельствует: получив образование, женщина смогла принести огромную пользу обществу в самых

разных областях, а также внесла вклад в историю. Поэтому право на образование – это естественное право человека, благодаря которому великими могут стать, как мужчины, так и женщины.

– В современных документах ООН право человека на образование именуется «естественным», т.к. жизнь и образование идут рука об руку, ведь считается, что мы учимся на протяжении всей жизни. В фильме показана жажда знаний малышки Иоанны, ее естественная способность наблюдать и учиться у природы, старшего брата, у матери и т.д. Таким образом, образование в широком смысле слова – это естественная потребность человека и его естественное право на развитие, которое общество и государство должны поддерживать и создавать специальные условия. Именно в этом смысле право на образование является естественным правом человека.

– студенты и педагоги успешно справились с анализом и оценкой педагогического потенциала фильма, обосновали педагогическую целесообразность его использования в работе с учащимися старшего школьного возраста, определили цели и задачи, для решения которых можно использовать фильм «Иоанна – женщина на папском престоле».

Примеры из эссе:

– Фильм «Иоанна...» целесообразно использовать в работе с учащимися 11 класса, т.к. проблемы, поднимаемые в картине, актуальны именно среди школьников этого возраста. Цель показа фильма – заставить девочек поверить в себя и свои силы, а также понять, что у каждого человека свое предназначение и пол ему не помеха.

– Фильм заставляет задуматься о положении женщины в обществе. Его роль в воспитании девочек очевидна. История сильной духом женщины не может не восхищать. Фильм показывает, что при желании можно добиться многого, не взирая на обстоятельства, и нельзя останавливаться на достигнутом. Все эти качества стойкой и умной женщины, способной к большой любви, самопожертвованию, преодолению можно и нужно обсуждать, как с девочками старших классов, пробуждая в них веру в себя, свои силы и жажду к знаниям, так и с мальчиками. У юношей с помощью этого фильма необходимо развивать гендерную толерантность, уважительное отношение к женщинам, выходящим за рамки традиционного канона женской роли, а также воспитывать отрицательное отношение к гендерному насилию в отношениях между полами.

– Педагогический потенциал фильма позволяет решать проблему гендерного просвещения как педагогов, так и воспитанниц старшего возраста с целью их дальнейшей успешной социализации, формирования таких качеств, как целеустремленность, профессионализм, чувство собственного достоинства, сила воли в сочетании с женственностью и добротой.

– Данный фильм имеет большой педагогический потенциал для гендерного просвещения, как педагогов, так и школьников. Его можно использовать в качестве средства художественной репрезентации проблемы гендерного неравенства и дискриминации по признаку пола на классных часах и внеклассных мероприятиях. С помощью фильма можно реализовать такие педагогические задачи, как раскрытие понятия «гендерный стереотип», демонстрация влияния стереотипов на жизнь человека, осознание того, что женщина должна иметь такие же права, как и мужчина и др.

– Этот фильм можно и нужно показывать старшеклассникам (с 16 лет). Они смогут понять суть происходящего. Иоанна показывает – сила веры безгранична, сила духа крепка, сила мысли неподкупна. Она готова идти на многое ради того, чтобы отстоять свои моральные устои, свою веру и любовь к людям. Героиня вдохновляет, побуждает к действию, заставляет оглянуться назад и оценить свои поступки, задуматься над тем, что ждет тебя в будущем. Иоанна призывает отстаивать свои убеждения, не терять веру и надежду, делать то, что ты считаешь своим предназначением. Она доказывает, что тот, кто имеет цель и идет к ней, обязательно её достигнет.

– Я считаю, что фильм имеет большой педагогический потенциал в деле просвещения педагогов и учащихся и может быть использован в работе с учащимися 10-11 классов. В фильме имеются сцены насилия и жестокости, а также эпизоды сексуального характера. Тем не менее, девочкам в подростковом возрасте очень важно показывать примеры безграничного женского стремления к образованию и развитию. Они должны иметь представление о том, что обязанности женщины не сводятся только к ведению домашнего хозяйства, что в современном мире женщина и мужчина имеют равные права.

– Фильм «Иоанна...» с педагогической точки зрения дает возможность учителям разобраться в гендерном подходе к образованию, учит ставить личность и индивидуальность ребенка в развитии и воспитании выше традиционных рамок пола.

Подведем итоги: использование произведений кинематографа в гендерном образовании помогает не только оживить и/или разнообразить занятия, но способствует глубокому эмоциональному восприятию и бесконфликтному обсуждению лично значимых тем и вопросов, связанных с гендерными стереотипами, дискриминацией и неравенством. Обсуждение гендерной проблематики (нарушение прав человека – женщины, гендерной дискриминации в быту и в образовании, гендерного неравенства и насилия в личных отношениях между женщинами и мужчинами и др.), представленной в кинофильме, происходит более продуктивно, эмоционально насыщено, но при этом менее конфликтно, поскольку центр внимания сосредотачивается не на личностях и мнениях дискуссионщиков, а на обсуждаемом сюжете, поведении и поступках героев фильма. Эмоциональное восприятие и переживания, связанные с сюжетами и персонажами фильма, способствуют выработке личностного отношения обучающихся к обсуждаемым вопросам и спо-

способствуют развитию гендерной компетентности, как у студентов, так и у педагогов-практиков.

Список использованных источников

1. Ключко, О. И. Развитие гендерного подхода в российском образовании / О. И. Ключко // Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 16 июня 2016 года ; науч. ред. Л. Ю. Максимова ; отв. ред. О. И. Ключко ; [сост. : Архангельская Т. Ю. и др.]. – М. : Физматкнига, 2016. – С. 10–21.
2. Чалдини, Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.
3. Штылева, Л. В. Опыт курсов гендерного образования для учителей Мурманской области / Л. В. Штылева // Пол, Гендер, Культура: немецкие и русские исследования. Фрайбург. ун-т. Германия. Ин-т славистики; Рос. гос. гуманитар. ун-т. / Под ред. Элизабет Шоре и Каролин Хайдер; [Пер. с нем. яз. под ред. Н. Носовой], вып. 3. – М. : Издательский центр РГГУ, 2005. – С. 286–292.
4. Штылева, Л. В. Оценка эффективности гендерного просвещения педагогов как социальной технологии изменения профессионального сознания / Л. В. Штылева // Гендерный подход в дошкольной педагогике: практика. – Мурманск : ООО «Милори», 2001. – С. 58 – 69.
5. Штылева, Л. В. Исследование гендерных характеристик студентов / Л. В. Штылева // Гендерная психология : практикум / Под ред. И. С. Клециной. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – С. 35–47.

В содержание

Секция 3. Современная дефектология: проблемы, пути решения

УДК 376-053.5:374(045)

ББК 74.3

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

АБРАМОВА ИННА ВИКТОРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, iva-76@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образная речь, обучающиеся с нарушением интеллекта, внеурочное время.

АННОТАЦИЯ: В статье представлены результаты экспериментального исследования по формированию образной речи у младших школьников с нарушением интеллекта во внеурочное время.

FORMATION OF FIGURATIVE SPEECH IN SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OUT-OF-CLASS TIME

ABRAMOVA INNA VIKTOROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Department of Special pedagogics and medical
fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: figurative speech, school children with intellectual disabilities, out-of-class time.

ABSTRACT: The article presents the results of an experimental study on the formation of figurative speech in schoolchildren with intellectual disabilities during out-of-class time.

Развитие речи в настоящее время является приоритетной задачей обучения родному языку и предполагает развитие личности современного школьника, его коммуникативных способностей, интеллектуальных умений и творческого потенциала. Возрастающие требования общества определяют необходимость совершенствовать работу по развитию речи обучающихся. Подрастающее поколение должно не только знать основные правила родного языка и уметь выражать свои мысли и чувства в речевой форме, но и владеть культурой речи, одним из критериев которой является выразительность. Данное качество предусматривает наличие умения понимать и употреблять в собственной речи

образные слова и выражения. Проблема формирования культуры речи школьников, владение ими образной речью рассматривалась в трудах как психологов Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, А. Р. Лурии, так и методистов Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова [3; 4; 7; 5; 8].

Развитие образной речи умственно отсталых школьников, согласно исследованиям А. К. Аксеновой, В. В. Воронковой, В. А. Лапшина, В. Г. Петровой, не только обогащает словарь обучающихся, но и является эффективным средством коррекции мыслительной деятельности, что особенно важно для детей указанной категории. Однако многочисленные недостатки лексической стороны речи препятствуют продуктивному усвоению образных слов и выражений. Причинами затруднений являются ограниченность социального опыта детей, конкретность понимания переносного значения образных средств языка, а также несовершенство методики обучения русскому языку в специальной образовательной организации [1; 2; 6; 9].

В методике развития речи наилучшим источником обогащения словаря является живое общение, устная и письменная речь и литература. В этом ряду особо значима художественная литература. Именно образная лексика выступает основным средством отражения действительности в художественном тексте. Поэтому целенаправленная работа над образной речью позволяет еще и улучшить понимание читаемых школьниками произведений на уроках чтения.

Также, можно указать, что не только уроки чтения и уроки грамматики и правописания дают богатый материал для знакомства с образными средствами языка, но и во внеурочное время обучающиеся изучают такие слова и выражения с точки зрения морфологии, учатся их согласовывать с другими словами, строить с ними предложения, употреблять в творческих работах и свободных высказываниях.

Таким образом, проблема формирования выразительности речи и, в частности, развития образной речи является одной из интересных, но мало разработанных проблем методики обучения русскому языку. При этом работа над образными средствами языка в специальной образовательной организации имеет ряд специфических особенностей, которые не получили должного отражения в специальной методической литературе, что обусловило актуальность проведенного исследования.

Структура экспериментального исследования включала теоретические основы формирования образной речи у детей с интеллектуальными нарушениями и практико-ориентированные основы формирования образной речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями во внеурочное время.

Исследование проводилось на базе ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья», с обучающимися 3–4 классов. В исследовании приняли участие

12 учащихся (по 6 человек из 3-его и 4-ого классов), имеющие заключение ПМПК «легкая степень умственной отсталости».

Этапы экспериментального исследования: 1) изучение уровня сформированности образной речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями; 2) разработка содержания и реализация работы по формированию образной речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями во внеурочное время; 3) оценка результатов работы по формированию образной речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

На этапе констатирующего эксперимента обучающимся предлагалось объяснить, как они понимают метафоры, эпитеты, сравнения, встречающиеся в предложенных текстах или их отрывках (стихотворение «Зима недаром злится» Ф. Тютчева и сказка «Хрюк на елке» Б. Заходера для обучающихся 3 класса, стихотворение «Времена года» Е. Трутневой и сказка «Снегурочка» для обучающихся 4 класса). Понимание образных слов и выражений обучающимися с нарушением интеллекта оценивается как правильное, частично правильное, неправильное.

Как показали результаты исследования, достаточно точно и правильно объяснить метафорические выражения, сравнительные обороты и эпитеты никто из испытуемых не смог. Большинство (68 %) выполнили задания ошибочно, примерно 42 % частично верно. Были выделены такие особенности понимания образных средств и выражений обучающимися с нарушением интеллекта:

- 1) непонимание содержания метафоры, неумение выделить существенный признак и осуществить перенос значения;
- 2) конкретность понимания отвлеченного значения слов;
- 3) неразличение смысловых оттенков слов;
- 4) отсутствие в словарном запасе слов, необходимых для характеристики свойств предмета при понимании сравнения.

Динамика понимания образных средств языка (метафоры, эпитета, сравнения) к концу школьного обучения без целенаправленной работы и воспитания внимания к художественному слову незначительна и происходит следующим образом: от полного непонимания к буквальному пониманию образного выражения. Формирование способности понимать переносное значение фразы и слов, а также своеобразие образного значения происходит достаточно медленно и только при систематической и комплексной работе как в урочное, так и во внеурочное время.

Как показало экспериментальное исследование, динамика в понимании образных слов и выражений обучающихся третьего и четвертого класса есть незначительная (на примере понимания метафор и эпитетов), а в целом все ученики продемонстрировали примерно одинаковый уровень сформированности образной речи, понимания образных средств и выражений.

Можно утверждать, что умение определять прямой смысл слов и выражений с переносным значением, выделять в тексте сравнения и сравнительные обороты является важной предпосылкой их понимания и переходу к раскрытию значения

образных средств языка в зависимости от контекста и, как следствие, использование для коррекции и развития речевой деятельности умственно отсталых школьников. Это возможно только благодаря специальной целенаправленной работе.

Основными формами проведения работы по формированию образной речи у младших школьников с нарушением интеллекта явились: индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, досуговые занятия, самостоятельная работа, внеклассные занятия, речевые игры.

Экспериментальное обучение реализовывалось по трем направлениям:

- 1) выделение сравнений в загадках и их отгадывание;
- 2) работа над образной лексикой пословиц;
- 3) понимание и объяснение образной лексики стихотворного текста.

Выделение сравнений в загадках и их отгадывание.

Отгадывая загадки, детей учили выделять и анализировать все признаки загаданных предметов и явлений. Необходимо было, чтобы каждый школьник внимательно выслушал загадку и повторил ее, осознанно выделил и запомнил различные признаки загаданного, а также выделил и объяснил сравнительный оборот в загадке:

Инструкция: Отгадай загадку. Слушай внимательно. Найди сравнение в загадке. Что с чем сравнивается.

Например, в первой загадке что-то похожее на мел, такое же белое. Что это? Во второй загадке, что-то похожее на ежа, такая же вся в колючках. У кого из растений в лесу тоже как у ежа есть колючки? И т.д.

Работа над образной лексикой пословиц.

Работа над пословицами включала четыре этапа: 1) уяснение смысла пословицы, 2) уяснение переносного значения пословицы, 3) соотнесение пословицы с жизненными обстоятельствами из собственного опыта или описанными в художественном произведении, 4) стилистический анализ.

Процесс усвоения метафорического выражения проходит последовательно два этапа. На первом этапе, более упрощенном, выясняется, допустимо или нет, переносное значение. На этом этапе ответы ограничиваются «переводом» образного выражения (седая пена – белая пена; золотой колос – желтый колос). Такие ответы вскрывают значение, общий смысл, но не раскрывают образа метафоры. Второй этап понимания образного выражения с переносным значением характеризуется более глубоким проникновением в содержание, сущность метафоры. На этом этапе улавливается образ, подмечается то новое, что вносит образ в отвлеченную мысль (седая пена – пена, похожая на волосы старого человека; белый цвет пены понимает цвет седины). Такие ответы раскрывают не только значение, но и специфику метафорического образа, так как именно в ней заключается выразительность метафоры.

Употребление метафоры не ограничивается только областью поэтического языка, а распространяется также на язык бытовой, разговорный. В живом языке к

метафоризации прибегают очень часто для создания нового значения слова. Новый предмет или явление, часто обозначают по сходству с другим предметом или явлением, поэтому многие значения возникают из первоначальной метафоры (живое слово, горячее время, легкая задача).

Инструкция: Прочитай пословицу. Скажи, как ты понимаешь выражение. О чем говорится в пословице. Чему учит пословица.

Например, «Не поклоняйся до земли, и грибка не подынешь».

– Ребята, о чем говорится в пословице?

– Чтобы взять гриб, надо нагнуться до земли.

– Правильно, а теперь подумайте, что означают эти слова.

– Грибы надо рвать, сгибаться, наклоняться, они на земле растут.

– Верно, мы об этом уже сказали. А сейчас я хочу от вас услышать, как вы понимаете смысл этой пословицы, тот смысл, который обозначен словами про грибы.

– Всегда надо трудиться.

– Надо делать работу, и что-нибудь получить.

– Сначала надо что-то сделать, а потом будет то, что делали.

– Так, значит, любое дело требует, чтобы человек сначала трудился, а потом уж будет результат. А теперь, ребята, приведите примеры из своей жизни: что вы делали, чтобы у вас получился какой-то результат...».

Понимание и объяснение образной лексики стихотворного текста.

Одним из этапов работы над стихотворением является работа над поэтической лексикой, позволяющая сформировать умение выделять и понимать изобразительные средства стихотворного текста. Сравнение слов, употребленных в прямом и переносном значениях, составление картинного плана, широкое использование приема зарисовок в значительной мере способствует преодолению недостатков в понимании умственно отсталыми школьниками образных выражений.

Инструкция: Прочитай стихотворение. «Белый снег кружится...» И. Суриков

Инструкция: Ответь на вопросы:

– Понравилось тебе стихотворение?

– Что тебе запомнилось?

– Какие слова тебе запомнились и понравились?

Задания:

1) из двух предложенных сравнений выбрать правильное: «вот выпал первый пушистый снежок и покрыл землю...» (разноцветным ковром, белым покрывалом);

2) вставить пропущенные слова: «на что похож снег?», «какие действия совершает снег?» (серебро, пух, крупа);

3) дополнить предложение, выбрать правильное слово: «И под утро снегом поле забелело, точно ... (пеленою, ковром, серебром) все его одело»;

4) ответы на вопросы, содержащие сравнения: «на кого похож лес?» (на человека, который крепко спит).

5) «почему стали дни коротки?» (ответ – следующая фраза – «солнце светит мало»).

Положительная динамика в формировании образной речи у младших школьников с нарушением интеллекта по результатам экспериментального обучения позволили сформулировать некоторые *методические положения*, которые могут составить основу организации работы в данном направлении во внеурочное время.

1. Работа над образными словами и выражениями должна проводиться как на уроках, так и во внеурочное время, это, прежде всего, индивидуальные занятия, досуговое время, самостоятельная работа, дополнительные занятия по предмету, внеклассные занятия. При этом большое место должно отводиться специальным лексико-стилистическим заданиям и упражнениям, направленным на активизацию образной лексики, на детализацию представлений школьников.

2. Ключевым моментом должна стать словарная работа. Выбор слова для объяснения зависит от характера контекста, от общего содержания, от того, насколько слово значимо в тексте, в какой мере позволяет вскрыть основную мысль произведения. Для конкретизации значения слова демонстрируется предмет, модель, рисунок, действия, слово анализируется по составу, подбираются синонимы, однокоренные слова.

3. Первоначально у обучающихся с нарушением интеллекта следует формировать внимание к художественному слову (приучение замечать яркие слова автора и персонажей, которые характеризуют литературные образы, картины природы, научение воссоздавать в воображении картину, которая кроется за образными словами и выражениями).

4. В работе необходимо активно применять речевые игры и лексико-стилистические задания и упражнения. К лексико-стилистическим заданиям и упражнениям относят: выделение и объяснение образных средств языка, выделение слов и словосочетаний и определение их художественной роли, нахождение в тексте «художественных слов», обозначающих краски, звуки, запахи, выделение и объяснение сравнений и сравнительных оборотов.

5. Эффективным приемом введение проанализированного «художественного слова» в активную речь ребенка является «словесное рисование». Этот прием помогает пробудить фантазию детей, понять образные слова и выражения и в целом смысл произведения. Прием «словесного рисования» наиболее приемлемо использовать на материале стихотворных текстов о природе, которые богаты образной лексикой. Сначала необходимо уточнить представления детей о тех картинах природы, которые они наблюдали самостоятельно, затем показать репродукции картин и предложить «нарисовать» картину «красивыми» словами, включая в собственную речь образные слова и выражения.

6. Необходимо четко дифференцировать образные слова и выражения. Образная речь отражает действительность в конкретно-чувственных формах. Средствами образной речи являются эпитеты, сравнения, метафоры, метонимии, гиперболы. Особую категорию образных средств языка представляет эмоционально-экспрессивная лексика. К ней относят: слова, обозначающие ощущения, эмоции, настроения (смех, радость, изумление); слова, выражающие лексическую оценку явления с точки зрения говорящего или какой-либо общественной группы (добрый, спокойный, суровый); слова, в которых понятие о чувстве или ощущениях обозначается не лексически, а посредством суффиксов или приставок (бережок, хорошенький).

7. Особое внимание следует уделять пониманию лексических средств, передающих эмоциональные состояния героев стихотворных произведений или самого поэта. Систематическое привлечение внимания учащихся к лексическим средствам эмоциональной выразительности делает возможными коррекцию и развитие эмоционально-волевой сферы детей с нарушением интеллекта и обогащает их словарь. Известно, что дети с нарушением интеллекта в своей речи употребляют незначительный круг определений, а образные, художественные определения с переносным значением почти совсем не встречаются в устной речи учащихся. Воспитание внимания школьников с интеллектуальным недоразвитием к эмоционально-оценочным словам стихотворного текста необходимо, так как они помогают уяснить отношение автора к изображаемому, понять эмоциональный характер произведения. С этой целью организуются такие виды работы, как объяснение значения образных выражений, описание ощущений, чувств и переживаний героев произведения или его автора, определение эмоциональной направленности лексических средств посредством выделения сочетания звуков в слове и эмоционально-оценочного значения словообразовательных единиц.

Таким образом, целенаправленная и систематическая работа над образной речью в специальной образовательной организации во внеурочное время должна включать разнообразные ситуации для речевого общения и закрепления коммуникативно-речевых навыков.

Список использованных источников

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. / А. К. Аксенова. – М. : Владос, 2000. – 320 с.
2. Альшеева, Т. В. Олигофренопедагогика / Т. В. Альшеева, В. В. Воронкова. – М. : Дрофа, 2009. – 397 с.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк : книга для учителя / Л. С. Выготский; 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Жинкин, Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин. – М. : Просвещение, 1986. – 274 с.
5. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной речи учащихся : учеб. пособие / Т. А. Ладыженская. – СПб. : Союз, 2004. – 305 с.

6. Лапшин, В. А. Понимание образных выражений с переносным значением учащимися вспомогательной школы [Электронный ресурс] / В. А. Лапшин // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей : сб. научных трудов. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1983. – С. 45–54.

7. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Электронный ресурс] / А. Р. Лурия. – Ростов н/Д : Феникс, 2012. – 320 с. – URL : <https://royallib.com/book/luriya>

8. Львов, М. Р. Основы теории речи : учебное пособие / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2002. – 248 с.

9. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2004. – 160 с.

В содержание

УДК 376.3

УДК 378

ЗНАЧЕНИЕ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО ДЛЯ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

АЛМАЗОВА АННА АЛЕКСЕЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии,
Институт детства, Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия, aa.almazova@mpgu.su

СОЛОВЬЕВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой инклюзивного образования
и сурдопедагогики, директор Института детства, Московский педагогический
государственный университет,
г. Москва, Россия, ta.solovyova@mpgu.su

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Специальное образование, подготовка дефектологов, Л.С. Выготский, образовательные программы, подготовка дефектологов

АННОТАЦИЯ. Труды Л.С. Выготского имеют огромное значение для развития системы специального образования. В настоящее время активно развиваются его идеи о сложной структуре нарушения развития, о необходимости поиска обходных путей компенсации нарушения и др. Культурно-историческая концепция находит отражение в разработке антропоцентрического подхода к системе подготовки педагогов-дефектологов.

THE IMPORTANCE OF IDEAS L.S. VYGOTSKY FOR THE SYSTEM OF SPECIAL EDUCATION AND TRAINING OF TEACHERS- DEFECTOLOGISTS IN HIGHER SCHOOL

ALMAZOVA ANNA ALEKSEEVNA

Candidate of Sciences (Education), Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy, Professor of Speech Therapy of the Moscow State Pedagogical University

SOLOV'EVA TATIANA ALEKSANDROVNA

Candidate of Sciences (Education), Associate Professor, Director of the Institute of Childhood, Head of the Department of Inclusive Education and Surdopedagogy of the Moscow State Pedagogical University

KEY WORDS. Special education, training of pathologists, L.S. Vygotsky, educational programs, training of defectologists.

ABSTRACT. Proceedings of L.S. Vygotsky are of great importance for the development of a special education system. At present, his ideas about the complex structure of developmental disorders, about the need to find workarounds for the compensation of violations, etc. are being actively developed. The cultural-historical concept is reflected in the development of an anthropocentric approach to the system of training teachers-defectologists.

Имя Льва Семеновича Выготского неразрывно связано с историей обучения и воспитания детей с нарушениями развития, с теорией и практикой специального образования, с созданием системы подготовки дефектологических кадров в высшей школе.

Им была создана Лаборатория психологии аномального детства, явившаяся предтечей Экспериментального дефектологического института (сейчас Институт коррекционной педагогики РАО); он заведовал кафедрой трудного детства Московского государственного педагогического института имени А. С. Бубнова (сейчас МПГУ).

Л. С. Выготским сформулированы важнейшие постулаты, определившие развитие дефектологии и до настоящего времени являющиеся методологической основой специальной педагогики и психологии. Эти концептуальные положения являются не застывшими, а активно развивающимися.

Бурное развитие медицины и техники, появление ультрасовременных способов медицинской коррекции нарушенной функции, привело к развитию идей Л.С. Выготского о структуре нарушения в развитии «аномального ребенка»: «Вся суть дела в динамическом сцеплении синдромов, в их генетической, функциональной и структурной связи между собой, - связи, которая никогда не складывается стереотипно, шаблоннообразно» [3; с. 189].

Так, появилась новая группа детей – дети, перенесшие операцию кохлеарной имплантации, при которой устраняется первичное нарушение (нарушение в работе слухового анализатора). Результаты исследований (ИКП РАО, РГПУ им. А. И. Герцена [5,6]) показали возможность восстановления естественной речевой

коммуникации и естественного речевого поведения у детей раннего возраста. Однако исследования широкой группы кохлеарно имплантированных детей старшего возраста и взрослых показали необходимость осторожной оценки влияния операции на способность к полноценному общению.

Известный немецкий специальный педагог Кристель Манске, доктор философских наук, директор Института развития функциональных систем мозга (Гамбург, Германия), горячий сторонник и последователь идей Л.С. Выготского, в своих работах развивает идею о социальной природе «детской дефективности» и потенциале социальной компенсации: «... процессы компенсации, возникающие у такого ребенка под влиянием дефекта, направляются в основном ... по линии психологического преодоления, замещения, выравнивания дефекта, по линии завоевания социальной полноценности или приближения к ней» [4].

К. Манске утверждает, что ограничения в обучении умственно отсталых детей связаны с восприятием данных ограничений «здоровым» большинством как непреодолимых интеллектуальных расстройств. Она показывает, что правильно выбранная стратегия обучения повышает шансы к увеличению числа детей с аутизмом, синдромом Дауна, способных демонстрировать сходные достижения с их нормативно развивающимися сверстниками [7].

Развитие идеи Л.С. Выготского о необходимости выбора обходных путей в обучении, основанных на широком использовании сохранных функций, приводит к усилению внимания современных исследователей к развитию мобильности и самостоятельности у незрячих (так, новые результаты обучения слепых детей предметно-пространственной ориентировке представлены в исследованиях Любимова А. А. [8]). Развитию идей полноценного обучения слепо-глухих в России уделяется много внимания: создан и активно работает фонд «Соединение», который занимается, в том числе, развитием безбарьерного доступа ко всем сферам жизни людей с проблемами слуха и зрения.

Эволюция идеи Л. С. Выготского о необходимости введения в культуру каждого ребенка, в том числе с особенностями здоровья, обеспечения ему уровня образования максимально сложного для него, привела к пересмотру целей и задач специального образования.

С 1 сентября 2016 года в России вступили в силу ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью. Вступившие в силу специальные образовательные стандарты построены на принципах:

- 1) проектирования индивидуально-ориентированной образовательной программы для особого ребенка исходя из понимания причин и механизма возникновения трудностей с учетом структуры нарушения в развитии и возможностей специально структурированной образовательной среды,

- 2) обеспечения каждому обучающемуся с особенностями здоровья доступной и полезной ему доли интеграции, включения в нормативную

социальную среду для обеспечения формирования опыта позитивной социализации,

3) включения в образовательный процесс всех детей, вне зависимости от состояния их здоровья, уровня психофизического, речевого и социально-эмоционального развития.

На этой основе предложены 4 варианта образовательных программ, разработанные с учетом категории и степени тяжести нарушений развития детей: от тех, которые к началу школьного обучения по уровню психофизического и речевого развития приближены к норме (различных нозологических групп), до имеющих тяжелые множественные нарушения развития.

Деятельность педагога-дефектолога в контексте реализации идей Л. С. Выготского и в соответствии с тенденциями развития специального образования имеет антропоцентрическую сущность, постольку направлена на изучение, образование, развитие, (ре) абилитацию и социальную адаптацию человека с ограниченными возможностями здоровья.

В то же время комплекс задач, решаемых дефектологией, делает ее интегрированной наукой, базирующейся на синтезе медицинских, психологических, лингвистических, социальных, педагогических знаний. Следует отметить, что во всех этих аспектах чрезвычайно значимыми являются идеи Л.С. Выготского: о соотношении мышления и речи, организма и социума, обучения и развития и др.

Система подготовки профессиональных кадров (педагогов-дефектологов различных профилей) построена с учетом названных антропоцентрических и интегративных позиций.

Современная система высшего дефектологического образования в бакалавриате имеет сложную структуру, в которой выделяются модули: социокультурный, коммуникативный, психолого-педагогический, медико-биологический, филологический, базовый профессиональный, технологический (профильный) и др.

Все эти модули имеют внутри себя объемную практическую часть, связанную с приобретением студентами опыта профессиональной деятельности как в моделируемых, так и в реальных условиях [1, 2, 9].

Различные линии профессионального обучения реализуются и в магистратуре через специальные программы, направленные на:

- расширение профессионально-прикладных компетенций (в МПГУ реализуется программа «Логопедия (образование лиц с нарушениями речи»);
- приобретение компетенций в новых областях профессиональной деятельности («Нейродефектология и комплексная реабилитация лиц с нарушениями коммуникации», «Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии» - программы МПГУ);

– формирование компетенций, специфичных для данного уровня образования («Инклюзивное образование лиц с ОВЗ», «Проектирование образовательных программ для обучающихся с ОВЗ», «Проектная деятельность в логопедии» - программы МПГУ).

Таким образом, развитие системы специального образования и подготовки кадров для этой системы непосредственно связано с эволюцией идей Л. С. Выготского.

При этом дети с ограниченными возможностями здоровья получили возможность качественного образования по специальной индивидуальной программе развития, выстроенной с опорой на формирование и развитие деятельности, познавательных процессов, доступных средств коммуникации (в том числе альтернативной коммуникации).

Современная концепция построения системы подготовки педагогов-дефектологов основана на понимании цели профессиональной деятельности будущего специалиста как сопровождении процесса включения особого ребенка в единое культурно-историческое пространство, приобщение человека с ОВЗ к общечеловеческим ценностям, обеспечения ему доступного качества образования исходя из точного понимания особых образовательных потребностей.

Список использованных источников

1. Алмазова, А. А. Совершенствование компетентностной модели бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / А. А. Алмазова, Ю. А. Костенкова, Е. З. Яхнина // Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – С. 103-110.
2. Алмазова, А. А. Модульная структура подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (на примере блока лингвистических дисциплин) / А. А. Алмазова, О. С. Орлова // Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. Образования. – Екатеринбург, 2013. – № 1. – С. 114-120.
3. Выготский, Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / В. С. Выготский // Детская психология. Хрестоматия. – М.: Когито-Центр, 2001. – С. 145-148.
4. Выготский, Л. С. Основы работы с умственно отсталыми и физически дефективными детьми [Электронный ресурс] / В. С. Выготский. – URL: http://az.lib.ru/w/wygotskij_1_s/text_1928_osnovy_raboty_s_defektivnymi_detmi.shtml
5. Гончарова, Е. Л. Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализации новых возможностей ребенка / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, А. И. Сатаева [и др.]. – М. : МОДЭК, 2014. – 144 с.
6. Королева, И. В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами / И. В. Королева. – СПб. : Речь, 2005. – 155 с.
7. Любимов, А. А. Обучение предметно-практическим действиям детей с глубоким нарушением зрения / А. А. Любимова, М. П. Любимова // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2013. – №8. – С 36-44.
8. Манске, К. Учение как открытие / К. Манске. – М. : Смысл, 2014. – 234 с.

9. Соловьева, Т. А. К проблеме усиления практико-ориентированной подготовки учителей-дефектологов по программам прикладного бакалавриата / Т. А. Соловьева, А. А. Алмазова, Е. В. Кулакова // Наука и школа.– 2014. – № 4. – С. 145-153.

В содержание

УДК 376.3

УДК 378

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ КАК ФАКТОРА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

АНДРЕЕВА ЕЛЕНА ПЕТРОВНА

магистрант 2 курса Казанского (Приволжского) Федерального Университета,
г.Казань, Россия, well-95@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзия, расстройство аутистического спектра, социальная адаптация, прогностическая способность, психолого-педагогические условия.

АННОТАЦИЯ. В данной статье описано развитие инклюзии на сегодняшний день и рассмотрены проблемы распространенности расстройства аутистического спектра. Представлены основные психолого-педагогические условия развития прогностической способности как фактора социальной адаптации младших школьников с данным нарушением. Проведено обследование прогностической способности детей с нормальным развитием и детей с расстройством аутистического спектра, результаты которого определяют актуальность данного исследования.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PREDICTIVE ABILITY AS A FACTOR OF SOCIAL ADAPTATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

ANDREEVA ELENA PETROVNA

2nd year master student of Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia

KEY WORDS: inclusion, autism spectrum disorder, social adaptation, prognostic ability, psychological and pedagogical conditions.

ABSTRACT. This article describes the development of an inclusive model of education to date and the problems of prevalence of autism spectrum disorders. The basic psychological and pedagogical conditions for the development of prognostic ability as a factor of social adaptation of primary school children with this disorder are presented. A study of the prognostic ability of children with normal development and children with autism spectrum disorder was conducted, the results of which determine the relevance of this study.

В современном мире набирает свою популярность инклюзивная модель понимания ограниченного здоровья и большой интерес вызывает необходимость социализации детей с особыми образовательными потребностями в общество.

На данный момент, инклюзивное образование все более реализуется и становится ведущей системой образования среди многих стран. Однако наша отечественная инклюзия, в отличие от богатого опыта инклюзии и законодательного закрепления у зарубежных стран, только начинает складываться и развиваться.

Создание безбарьерной среды обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья, приспособление образовательной среды к их нуждам и оказание необходимой поддержки в процессе обучения вместе со здоровыми сверстниками является важной целью инклюзивного образования.

В настоящее время, в связи с внедрением инклюзивной системы образования, учащиеся с расстройствами аутистического спектра испытывают выраженные трудности в социальной адаптации. Одним из важнейших факторов, влияющих на развитие данного процесса, является состояние их прогностической способности [7].

В связи с нарушениями в развитии, овладение прогностическими способностями становится для детей с расстройствами аутистического спектра затруднительным или невозможным. Неумение планировать действия в учебных и внеучебных ситуациях, нерационально определять пути и средства достижения целей, предвосхищать результаты деятельности, способствует возникновению дезадаптивного поведения у лиц с расстройствами аутистического спектра [2].

Проблемы социальной адаптации лиц с расстройством аутистического спектра рассматриваются в работах Н. Г. Манелиса [5], Хаустова А. В., Sinha P., Delano M. [6], Mesibov G., Franchini M, Strulovitch J. и др.

У детей с расстройствами аутистического спектра в психологическом развитии всеми авторами выделяются три основные дефицитарные сферы – это коммуникативная, эмоциональная сфера и сфера социальных отношений.

Им трудно вступать в контакт с людьми, поддерживать разговор, сотрудничать с другими детьми, участвовать в совместном творчестве. Они не могут интерпретировать выражение лица и взгляды других людей, кроме того, испытывают затруднения в выражении собственных эмоций.

При поступлении ребенка с расстройством аутистического спектра в школу было выявлено, что данные дефицитарные сферы препятствуют их социальной адаптации и способствует возникновению дезадаптивного поведения.

Данные трудности и составляют основу для постановки проблемы научного исследования.

В научной работе нами была выделена гипотеза о том, что у младших школьников с расстройством аутистического спектра наблюдаются трудности социальной адаптации, связанные с нарушениями прогностической способности детей. Изучение психолого-педагогических условий развития социально-

адаптационных функций прогностической способности детей позволит построить наиболее эффективные и качественные пути их коррекционного развития.

Вопросы социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра изучались в научных статьях отечественных и зарубежных ученых. По результатам анализа источников нами было выявлено, что для детей данной категории недостаточно разработаны психолого-педагогические условия сопровождения в инклюзивной модели образования [2].

Успешность развития прогностической способности как фактора социальной адаптации младших школьников с расстройствами аутистического спектра зависит от выполнения комплекса условий: необходимость в повышении квалификации учителей, в адаптации общеобразовательных программ и методов, в объединении усилия команды сопровождения, в создании непрерывной коммуникации и поддержке семьи.

Однако, эти условия недостаточно реализованы в инклюзивной модели образования, на основании чего возникает потребность в их создании.

Наша важная роль в включении детей в особыми образовательными потребностями, лежит в адаптации программ и поиске новых условий и методов, направленных на социализацию данных детей.

Для исследования состояния прогностической способности детей младшего школьного возраста была применена методика "Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы", разработанная коллективом авторов на базе кафедры дефектологии и клинической психологии Института психологии и образовании ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет" [1].

Целью эксперимента являлось исследование сформированности прогностической способности детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе МБОУ «СОШ № 1», МБОУ «СОШ №156», МБОУ «Русско-татарская СОШ №97», МБОУ «СОШ № 89», МБОУ «СОШ №169» г. Казани. В состав экспериментальной группы вошли учащиеся 1-3 классов.

Первую группу эмпирического исследования составили 12 младших школьников, имеющие диагноз «расстройство аутистического спектра». Вторую группу составили 20 детей младшего школьного возраста, не имеющие нарушений развития.

В основу методики положена авторская модель прогностической компетентности младшего школьника как показателя благополучия протекания социализации и ранних параметров возникновения девиантного поведения у детей с дефицитным дизонтогенезом, а также у детей с нормотипичным развитием.

Методика позволила оценить регулятивную, когнитивную, речекommunikативную функции прогностической компетентности, а также выявить

значимые для социализации младшего школьника сферы отношений. Каждая функция включает в себя 4 показателя [1].

Прогностическая компетентность младшего школьника оценивалась по 12 критериям. Если прогноз был представлен, то ответ обрабатывался по 12 биполярным критериям и оценивался в 1 балл или в 0 баллов.

Как представлено на рис. 1 по результатам анализа исследования прогностической способности детей с расстройством аутистического спектра и детей с нормальным развитием по методике «Прогностическая компетентность младшего школьника», можно отметить более низкие результаты прогнозирования по функциям у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

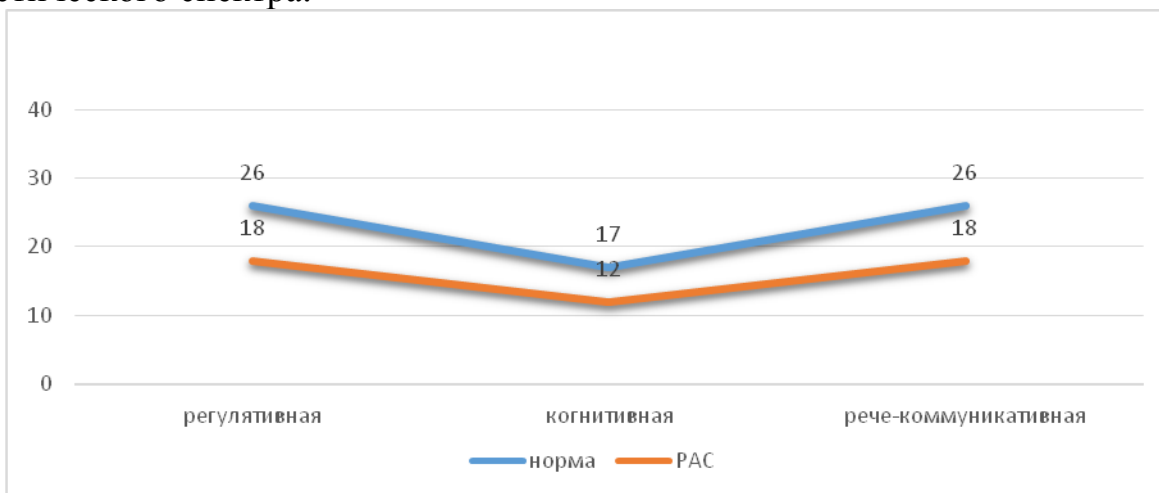


Рис.1 – Уровни прогностической способности по функциям у детей с нормальным развитием и у детей с расстройствами аутистического спектра

Показатели регулятивной функции демонстрируют, что дети с расстройствами аутистического спектра не умеют прогнозировать социально одобряемое поведение в ситуации значимых взаимоотношений, выбирают пассивную позицию в формировании социальных контактов. В качестве главных субъектов они указывают других участников ситуаций, в то время как дети с нормальным развитием в разрешении ситуации видят себя как главного героя; так же у детей с расстройствами аутистического спектра преобладает ожидание неблагоприятного исхода событий.

Показатели когнитивной функции прогностической компетентности показывают, что дети с расстройствами аутистического спектра строят свой прогноз не на основе выделения значимых отношений, характеристик ситуации, а также без учета социальных норм, так же ими не учитываются компоненты прошлого опыта. У некоторых детей с расстройствами аутистического спектра отмечалась вариативность прогноза, они демонстрировали гибкость прогноза и описывали два варианта событий.

Показатели рече-коммуникативной функции показывают, что в прогнозе младших школьников с расстройствами аутистического спектра чаще представлены высказывания участников ситуации в форме прямой или косвенной речи.

Таким образом, о сниженных способностях социально-адаптационных функций указывают установки на нерациональные и асоциальные стратегии поведения в прогнозе, дети выбирают пассивную позицию, что в общем свидетельствует об их социальной дезадаптации, требующей разработки профилактической и коррекционной работы с использованием современных методов.

Одним из главных нарушений, препятствующих успешной адаптации и социализации ребёнка, является отсутствие потребности и способности к общению, проявляющееся в виде уклонения от контакта, неспособности завязать или поддержать разговор, непонимания своих и чужих переживаний и дисгармоничности когнитивного развития.

На сегодняшний день в исследованиях отечественных и зарубежных авторов все чаще применяются инновационные методы развития социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра.

В современных зарубежных исследованиях отмечается широкое включение компьютерных технологий и разработок, направленных на привитие лицам с расстройством аутистического спектра социально приемлемых навыков, таким образом способствующих профилактике дезадаптивного поведения.

Среди большого числа инновационных методов многими зарубежными авторами отдается предпочтение видеомоделированию, которое является одним из наиболее эффективных методов формирования просоциального поведения детей с расстройствами аутистического спектра. Исследования показали, что видеомоделирование может быть эффективно для развития коммуникативных, социальных, познавательных и игровых навыков и решения поведенческих проблем у детей с расстройствами аутистического спектра [6].

Таким образом, по анализу исследования состояния прогностической способности у детей с расстройствами аутистического спектра нами планируется создать видеомодели ситуаций по дефицитарным сферам, направленным на развитие социально-приемлемой установки в поведении. Разработанные нами видео могут использоваться специалистами широкого спектра.

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та. – 2017. – 46 с.
2. Мамохина, У. А. Особенности социальной адаптации у детей и подростков с расстройствами аутистического спектра различной этиологии / У. А. Мамохина, С. А. Тюшкевич, К. К. Данилина [и др.]. – // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С. 52-59.

3. Ничипоренко, Н. П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич // Психологический журнал. – 2006, Т. 27, № 5. – С. 50–59.

4. Овсянникова, Т. М. Профилактика девиантного поведения младших школьников / Т. М. Овсянникова // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 2 – С. 52–59.

5. Манелис, Н. Г. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А. В. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ. – 2016. – 57 с.

6. Delano, M., & Snell, M. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 29–42. doi:10.1177/10983007060080010501

7. Tvardovskaya, A. A. Anticipation Phenomenon in the Structure of Deviance / A. A. Tvardovskaya & A. I. Ahmetzyanova & T. V. Artemyeva & I. A. Nigmatullina // *Analytical Research Review*. – 2016. – №3 – p. 418–425.

В содержание

УДК 376.3

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

АНТИПОВА ДАРЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

магистрант кафедры дефектологии и клинической психологии

Казанский федеральный университет, институт психологии и образования,
г. Казань, Россия, dashulya_antipova@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прогностическая компетентность; прогнозирование; дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; младший школьный возраст.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются особенности прогностической компетентности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, младшего школьного возраста с умственной отсталостью в сравнении с детьми, воспитывающимися в семьях, с нормотипичным развитием. Выявленные особенности могут являться одним из факторов нарушений социальной адаптации детей данной категории.

PECULIARITIES OF THE PROGNOSTIC COMPETENCE OF ORPHANS AND CHILDREN REMAINED WITHOUT THE SUPPORT OF PARENTS, WITH MENTAL REMEDIATION

ANTIPOVA DARYA ALEXANDROVNA

Master student of the department of defectology and clinical psychology

KEY WORDS: predictive competence; forecasting; orphans and children left without parental care; younger school age.

ABSTRACT: The article discusses the features of the prognostic competence of orphans and children left without parental care, of primary school age with mental retardation in comparison with children brought up in families with normotypical development. The revealed features may be one of the factors of violations of the social adaptation of children in this category.

Проблема прогностической деятельности являлась предметом изучения многих авторов еще со времен становления психологии как самостоятельной науки. На сегодняшний день накоплен уже значительный опыт исследования способности к прогнозированию и прогностической компетентности (А. И. Ахметзянова, 2001, 2015; А. В. Брушлинский, 1983; Б. Ф. Ломов, 1980, 1991; В. Д. Менделевич, 1996; Е. Н. Сурков, 1982 и др.). Результаты данных исследований говорят о том, что прогностические (антиципационные) способности участвуют в процессах адаптации личности в меняющихся условиях среды и его социализации. Прогностическая некомпетентность является одним из факторов нарушений психической адаптации личности и его социализации, что может оказаться причиной возникновения девиантного поведения в будущем (Н.П. Ничипоренко, 2006; Н.Е. Сумина, 2007) [6], [8].

Прогностическая деятельность детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью характеризуется использованием неэффективных типов прогностической деятельности, низкой эффективностью формирования адекватного прогноза, слабостью процессов запечатления и воспроизведения информации; в большинстве случаев для них характерно использование в процессе прогнозирования нерациональных стратегий [4]. Данные результаты относительно прогностической деятельности младших школьников с умственной отсталостью так же говорят о том, что прогностическая некомпетентность является одним из факторов социальной дезадаптации, свойственной детям с данным нарушением в развитии [8].

Процесс социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, протекает особым образом. Описывая процесс социализации данной группы детей, авторы зачастую говорят о социальной дезадаптированности, недостаточном развитии социализации в конкретных ситуациях, и объясняют это тем, что возникает противоречие между имеющимся опытом детей-сирот и реальными ситуациями взаимодействия (М. С. Леонтьева, 2013; А. И. Настенкова, 2013; Г. В. Семья, Г. О. Зайцев, Н. Г. Зайцева, 2016 и др.) [3], [5], [7].

У детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, антиципационные (прогностические) способности обладают своеобразием, обусловленным индивидуально-личностными особенностями, свойственными детям-сиротам [1]. Изучение особенностей прогностической компетентности детей-сирот младшего

школьного возраста предоставляет возможность раскрытия одной из причин возникновения социальной дезадаптации детей данной категории. Выявление особенностей прогностической компетентности будет служить основой для создания стратегий, программ развития и формирования прогностической деятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Для изучения особенностей прогностической компетентности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, младшего школьного возраста с умственной отсталостью нами использовалась методика «Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья» [2].

В основу данной методики положена авторская модель прогностической компетентности младшего школьника как интегрального показателя благополучия протекания социализации и ранних предикторов возникновения девиантного поведения у детей с дефицитарным дизонтогенезом, а также у детей с нормотипическим развитием [2].

В исследовании были задействованы 61 ребенок 7-10 лет, обучающиеся в школах города Казани, из которых – 21 ребенок с умственной отсталостью легкой и умеренной степени, воспитывающиеся и обучающиеся в детских домах и домах-интернатах и имеющих статус детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; и 40 испытуемых, воспитывающихся в семьях, и не имеющих нарушений интеллектуального развития.

Данные, полученные в процессе проведения методики, позволили получить некоторые результаты относительно прогностической компетентности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с умственной отсталостью.

Полученные результаты были обработаны при помощи Т-критерия Стьюдента и продемонстрировали следующие значимые различия прогностической компетентности между детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, с умственной отсталостью и детьми, воспитывающимися в семьях, с нормативным развитием.

При статистической обработке данных, значимые различия были выявлены по внеучебным ситуациям ($t=0,06$; $p \leq 0.001$), что говорит о том, что дети-сироты с умственной отсталостью в значительно меньшей степени способны к прогнозированию во внеучебных ситуациях, что связано в первую очередь с нарушениями их социализации, депривацией и ограниченностью ситуаций социального взаимодействия. Все это накладывает отпечаток на способность к прогнозированию. Прогнозирование во внеучебных ситуациях является для детей данной категории более сложным в силу ограниченности их опыта взаимодействия в ситуациях, не связанных с учебой.

Между детьми-сиротами с умственной отсталостью и детьми, воспитывающимися в семьях, значимые различия были получены в сформированность когнитивного ($t=0,82$; $p \leq 0.001$) и коммуникативного компонента ($t=0,53$; $p \leq 0.01$) прогнозирования в ситуациях учения, что говорит о том, что для детей-сирот с ум-

ственной отсталостью характерна незрелость учебного сотрудничества и учебного общения, как с учителем, так и со сверстниками. Они в большинстве случаев не способны выстраивать вариативный, детализированный прогноз в ситуациях учения; трудности так же имеются в построении рационального прогноза в ситуациях учения. Помимо этого при построении прогноза в ситуациях учения для детей данной категории характерна узость социального контекста. Все это может быть обусловлено узостью социальных контактов в учебных ситуациях и ограниченным количеством ситуаций взаимодействия, т.е. опыт, который у них имеется, очень незрелый и инфантильный.

Значимые различия были получены в сформированности регулятивного ($t=0,26$; $p\leq 0.001$) и когнитивного компонента ($t=0,24$; $p\leq 0.001$) прогностической способности в отношениях со сверстниками. Данные различия говорят о том, что прогнозирование детей-сирот с умственной отсталостью в ситуациях взаимодействия со сверстниками отличается нерациональностью, асоциальностью, инфантильностью, а так же узостью социального контекста и обобщенностью. То есть, прогнозирование в ситуациях взаимодействия со сверстниками детей данной категории, как правило, носит негативный характер.

Значимые различия были получены в сформированности регулятивного ($t=0,53$; $p\leq 0.001$) и коммуникативного компонента ($t=0,10$; $p\leq 0.01$) прогнозирования в отношениях с взрослыми, что говорит о том, что дети-сироты с умственной отсталостью не умеют строить должным образом взаимодействие с взрослыми, снижена саморегуляция в процессе данного взаимодействия, преобладает незрелость коммуникативных средств при взаимодействии с взрослыми, что может быть обусловлено материнской депривацией детей данной категории, ограниченностью и однообразностью социальных контактов, сформировавшимся негативным отношением к взрослым.

Так же значимые различия были получены в сформированности когнитивного компонента прогнозирования виртуального общения ($t=0,14$; $p\leq 0.001$), что говорит о неосведомленности возможностей виртуального взаимодействия детей-сирот с умственной отсталостью, они имеют очень малый опыт подобного общения, в силу чего не способны выстраивать прогноз в данных ситуациях.

В сформированности регулятивного ($t=0,23$; $p\leq 0.001$) и когнитивного компонента ($t=0,49$; $p\leq 0.01$) прогнозирования в отношении к болезни так же были выявлены значимые различия, что говорит о том, что дети-сироты с умственной отсталостью имеют трудности выстраивания прогноза в данных ситуациях, они имеют малую осведомленность и ограниченное, примитивное представление о понятиях болезни и здоровья, в связи с чем способны выстраивать лишь негативный, обобщенный прогноз в данной ситуации.

Так же значимые различия были выявлены в сформированности регулятивного ($t=0,84$; $p\leq 0.001$) и когнитивного ($t=0,48$; $p\leq 0.001$) компонента прогнозирования в отношениях в семье, что говорит о неспособности детей-сирот с умственной

отсталостью строить рациональный, просоциальный, зрелый прогноз в данных ситуациях. Это обусловлено отсутствием опыта данного взаимодействия, его ограниченностью, или же отрицательным опытом семейного взаимодействия.

Значимые различия между детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, имеющими умственную отсталость, и детьми, воспитываемыми в семьях, были выявлены по следующим критериям:

- Отражение в прогнозе установки на просоциальное // асоциальное поведение ($t=0,10$; $p\leq 0.001$). Данные различия говорят о том, что для детей, воспитываемых в семьях, наиболее часто, в сравнении с детьми-сиротами с умственной отсталостью, свойственно выражение в прогнозе готовности и установки на социально одобряемое поведение, адаптивные стратегии поведения. Для детей-сирот с умственной отсталостью же преимущественно свойственны установки на деструктивные формы поведения.

- Установка на зрелые // инфантильные стратегии прогнозирования ($t=0,67$; $p\leq 0.001$). Данные значимые различия говорят о том, что дети-сироты с умственной отсталостью в сравнении с детьми, воспитываемыми в семьях, значительно реже в прогнозе демонстрируют модели поведения, соответствующие возрасту, социальному развитию, отвечающие требованиям к социально-коммуникативному развитию ребенка данного возраста, они, как правило, ориентируются на более ранние, не соответствующие возрасту модели поведения.

- Оптимистическая // пессимистическая установка на построение ожидаемого образа будущего ($t=0,21$; $p\leq 0.001$). Данные различия указывают на то, что для детей-сирот с умственной отсталостью, в сравнении с детьми, воспитываемыми в семьях, свойственно ожидание неблагоприятного исхода событий.

- Конструирование активной // пассивной позиции в прогнозируемой ситуации будущего ($t=0,27$; $p\leq 0.001$). Значимые различия указывают на то, что дети-сироты с умственной отсталостью в значительно больших случаях в качестве субъектов будущих событий указывают других участников ситуаций. Дети же, воспитываемые в семьях, в основном, в прогнозе видят себя, позиционируют себя как активного субъекта в разрешении ситуации.

- Рациональный // нерациональный прогноз ($t=0,55$; $p\leq 0.001$). Данные различия говорят о том, что дети-сироты с умственной отсталостью, в сравнении с детьми, воспитываемыми в семьях, строят прогноз без учета социальных норм, не учитывая компоненты прошлого опыта в построении прогноза.

- Полнота // бедность речевых средств ($t=0,16$; $p\leq 0.001$). Данные значимые различия указывают на то, что дети-сироты с умственной отсталостью в сравнении с детьми, воспитываемыми в семьях, характеризуются неумением использовать языковые средства в соответствии с возрастом в построении прогноза.

Таким образом, получив результаты относительно прогностической компетентности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с умствен-

ной отсталостью, можно сделать вывод, что наибольшие трудности дети данной категории испытывают в прогнозировании в ситуациях взаимодействия со сверстниками, с взрослыми, в семейных отношениях, что объясняется ограниченностью опыта взаимодействия в данных ситуациях, его отсутствием, либо же наличием негативного опыта; имеющийся опыт взаимодействия в данных ситуациях, как правило, очень однообразен. Помимо этого, для прогностической деятельности данной группы детей характерно выстраивание нерационального прогноза, асоциального, не ориентированного на социальные нормы, их прогнозы зачастую носят инфантильный характер, пессимистичны и отличаются бедностью речевых средств.

Список использованных источников

1. Артищева, Л. В. Взаимосвязь уровня тревожности и прогностической компетентности детей-сирот младшего школьного возраста / Л. В. Артищева, А. И. Латиева // Сборник научных трудов XII Международной научно - образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 18-25.
2. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та., 2017. – 45 с.
3. Леонтьева, М. С. Теоретические проблемы социализации и социальной адаптации детей-сирот [Электронный ресурс] / М. С. Леонтьева // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-problemy-sotsializatsii-i-sotsialnoy-adaptatsii-detey-sirot> (дата обращения: 04.10.2018).
4. Масалович, Ю. М. Особенности прогностической деятельности умственно отсталых младших школьников [Электронный ресурс] / Ю. М. Масалович, Т. Фотекова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). — Челябинск: Два комсомольца. – 2011. – С. 55-58. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/30/182/> (дата обращения: 07.10.2018).
5. Настенкова, А. И. Проблема социализации воспитанников детского дома: миф или реальность [Электронный ресурс] / А. И. Настенкова / Молодой ученый. – 2013. – №1. – С. 321-323. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/48/5852/> (дата обращения: 07.10.2018).
6. Ничипоренко, Н. П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 5. – С. 50–59.
7. Семья, Г. В. Формирование российской модели преодоления социального сиротства [Электронный ресурс] / Г. В. Семья, Г. О. Зайцев, Н. Г. Зайцева // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 1. – С. 67–82. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/80968/pno_2016_n1_semya_zaytsev.pdf (дата обращения: 07.10.2018).
8. Сумина, Н. Е. Клинический подход к изучению антиципационной состоятельности / Н. Е. Сумина // Прикладная психология и психоанализ. – 2007. – № 4. – С. 8-19.

В содержание

УДК 152 (922)

ББК 941.4. - 99

СПОСОБНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ К ПРОГНОЗИРОВАНИЮ СИТУАЦИЙ БУДУЩЕГО

АРТЕМЬЕВА ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА

Кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии и клинической психологии, Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия, artetanya@yandex.ru

АРТЕМЬЕВ ДМИТРИЙ АНДРЕЕВИЧ

студент 3 курса, Инженерный институт
Казанского федерального университета, г. Казань, Россия, artedima@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прогнозирование, прогностическая компетентность, функции прогностической компетентности, ситуации будущего, младший школьник, нарушения речи.

АННОТАЦИЯ: В статье представлены результаты эмпирического исследования функций прогностической компетентности младших школьников с речевыми нарушениями. Выявлены специфика регулятивной, когнитивной и рече-коммуникативной функций прогностической компетентности у школьников с речевой патологией, особенности прогнозирования ситуаций будущего и коммуникации со сверстниками.

THE ABILITY OF JUNIOR SCHOOLCHILD WITH SPEECH PATHOLOGY TO ANTICIPATE THE FUTURE

ARTEMYEVA TATIANA VASILYEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
department of defectology and clinical psychology
Kazan (volga) federal university, Kazan, Russia

ARTEMYEV DMITRY ANDREEVICH

Student
Kazan (volga) federal university, Kazan, Russia

KEY WORDS: forecasting, predictive competence, functions of prognostic competence, the situation of the future, a junior schoolchild, speech disorders.

ABSTRACT: The article presents the results of an empirical study of the functions of predictive competence of primary school children with speech disorders. The specificity of regulatory, cognitive and speech-communicative functions of prognostic competence in schoolchildren with speech pathology, features of predicting future situations and communication with peers are revealed.

Актуальность изучения особенностей прогностической компетентности у младших школьников определяется необходимостью выявления проблем социализации [1, 3, 4]. Особенно остро эта проблема наблюдается у школьников с речевой патологией, трудности их социальной адаптации проявляются в нарушении связи с окружающим социальным и предметным миром, в бедности и стереотипности социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми, в низкой социальной мобильности [2, 3]. Вследствии небольшого жизненного опыта у младших школьников наблюдаются трудности в прогнозировании событий в таких значимых сферах как отношение к учению, общение со сверстниками, общение со взрослыми, в сфере виртуального общения, отношение к болезни, отношения в семье [8].

Целью эмпирического исследования являлось изучение способности младших школьников с речевыми нарушениями к прогнозированию ситуаций будущего, а также выявление специфики регулятивной, когнитивной, рече-коммуникативной функций их прогностической компетентности.

Выборка. В исследовании приняли участие 36 школьников с речевыми нарушениями в возрасте от 8 до 10 лет. Исследование проводилось в Казанской школе-интернате №7 для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В исследовании были использованы следующие *методы*.

1. Методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», разработанная коллективом кафедры дефектологии и клинической психологии Казанского федерального университета [1].

2. Методика У. В. Ульенковой «Изучение саморегуляции» [7].

3. Методикой Л. И. Переслени, В. Л. Подобед «Угадайка» [6].

4. Методика выявления сформированности коммуникативных универсальных учебных действий Л. А. Черкасовой [5].

Результаты

Среднее значение по регулятивной функции прогностической компетентности у младших школьников с речевыми нарушениями имеет самый высокий показатель (См. Табл. 1). Школьники достаточно успешно контролируют собственную деятельность и деятельности возможных участников прогнозируемой ситуации, демонстрируя социально одобряемое поведение и адаптивные стратегии взаимодействия. Наименьшее среднее значение в данной выборке выявлено по когнитивной функции прогностической компетентности, что отражает слабую способность выявлять причинно-следственные связи в ситуации значимых взаимоотношений, делать обобщенные выводы и обосновать прогноз ситуаций будущего. Невысокий

показатель по рече–коммуникативной функции прогностической компетентности отражает трудности младшего школьника вербализовать информацию.

Таблица 1

Прогностическая компетентность младших школьников с речевой патологией

Функции прогностической компетентности	Описательные статистики			
	М	SD	Минимальное значение	Максимальное значение
Общий показатель	24.00	22.73	0	78
Регулятивная	12.16	9.48	0	33
Когнитивная	4.47	5.07	0	23
Рече-коммуникативная	7.36	9.47	0	34

Методика У. В. Ульенковой «Изучение саморегуляции» направлена на определение уровня сформированности саморегуляции в учебной деятельности. Ответы ребенка по показателям саморегуляции оценивались следующим образом: высокий уровень-3 балла, средний-2 балла, низкий-1 балл.

Младшие школьники с речевыми нарушениями успешнее справляются с принятием задания и сохранением задания до конца занятия (однако не всегда в полном объеме сохраняют цель), сложнее осуществляют самоконтроль по ходу выполнения задания (не замечают и не исправляют ошибки) и при оценке результата деятельности (чаще при проверке работы ограничиваются беглым просмотром или вообще не просматривают) (См. Табл. 2).

Таблица 2

Показатели саморегуляции младших школьников с речевой патологией в учебной деятельности

Показатели саморегуляции	Описательные статистики			
	М	SD	Минимальное значение	Максимальное значение
Общий показатель	8.05	2.34	4	12
Степень принятия задания	2.50	0.77	1	3
Степень сохранения задания	2.02	0.60	1	3
Самоконтроль по ходу выполнения задания	1.72	0.91	1	3
Самоконтроль при оценке результатов деятельности	1.80	0.85	1	3

Методика Л. И. Переслени, В. Л. Подобед «Угадайка» предназначена для выявления уровня сформированности вероятностного прогнозирования детей 6-11 лет.

Таблица 3

Оценка ответов школьника в зависимости от уровня выполнения заданий по методике Л. И. Переслени, В. Л. Подобед «Угадайка»

Уровни выполнения	Показатели методики			
	Скорость формирования прогноза	Сформ-ть регуляции	Воспроизведение	Стратегии прогнозирования
Высокий (3 балла)	от 0 до 11,5 ошибок	0 ошибок	воспроизведены 3 порядка	рациональные (4 балла)
Средний (2балла)	от 12 до 17,5 ошибок	1–3 ошибки	воспроизведены 1,2 порядка	смена стратегии (3 балла)
Низкий (1 балл)	более 18 ошибок	4 и более ошибок	не воспроизведены	случайные предсказания (2 балл)
Очень низкий (0 баллов)	Отказался работать	Отказался работать	Отказался работать	репродуктивные стратегии (1 балл)

В исследовании были получены результаты по показателям скорость прогноза, сформированность регуляции, воспроизведение порядков, стратегии прогнозирования (См. Табл.4).

Таблица 4

Показатели сформированности вероятностного прогнозирования младших школьников с речевой патологией

Показатели сформированности вероятностного прогнозирования	Описательные статистики			
	М	SD	Минимальное значение	Максимальное значение
Общий показатель	9.50	2.11	6	12
Скорость формирования прогноза	2.25	0.80	1	3
Сформированность регуляции	2.11	0.57	1	3
Воспроизведение порядков	2.00	0.75	1	3
Стратегии прогнозирования	3.19	1.00	1	4

Результаты показывают, что обследуемые школьники не всегда способны удерживать в памяти свои прогнозы, сопоставлять их с порядком предъявляемых элементов и совершать умозаключения о порядке чередования букв. Успешность прогнозирования в значительной степени зависит от тех стратегий, которые избирает субъект в познавательной деятельности, обеспечивающей активное восприятие информации. Школьники с речевой патологией чаще использовали рациональные стратегии или смену стратегий, что указывает на сформированность механизмов познавательной деятельности, незрелость или нарушение процессов регуляции в прогнозировании отмечается только у 9 школьников.

Оценка коммуникативных универсальных учебных действий включала изучение способности младших школьников к коммуникации как взаимодействию, коммуникации как сотрудничества, состояние речевой коммуникации. Каждый показатель оценивался следующим образом: высокий уровень – 3 балла; базовый уровень – 2 балла; низкий уровень – 1 балл (См. Табл.5). Изучение коммуникации как взаимодействия позволило выявить, что школьники с речевой патологией, недостаточно хорошо понимают возможность вариативности позиций участников общения, относительность оценок и подходов к выбору речевых действий; часто нуждаются в разъяснительной помощи, подсказках для выбора речевых действий. Координация усилий между школьниками частичная, дети испытывают затруднения при необходимости найти общее решение, школьники часто эмоционально нейтральны в коммуникации со сверстниками.

Что касается состояния речевой коммуникации, выявлено, что школьники затрудняются аргументировать свою позицию; недостаточно последовательно, полно и связно представляют сюжет; паралингвистические средства не всегда используются уместно; затрудняются в составлении письменного рассказа. Прогнозирование развития сюжета на основе контекста часто оказывается успешным в сотрудничестве с учителем.

Таблица 5

Показатели сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с речевой патологией

<i>Коммуникативные универсальные учебные действия</i>	<i>Описательные статистики</i>			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Минимальное значение</i>	<i>Максимальное значение</i>
Общий показатель	12.36	7.48	3	27
Коммуникация как взаимодействие	2.88	1.68	1	8
коммуникация как сотрудничество	3.55	2.14	1	8
Состояние речевой коммуникации	5.91	3.98	1	14

Были изучены взаимосвязи между показателями используемых в исследовании методик (См. Табл.6), значимые связи выявлены между регулятивной и когнитивной функций прогностической компетентности и регуляцией в учебной деятельности (принятием задания). Рече–коммуникативная функция особенно высокую взаимосвязь показала с коммуникацией как сотрудничеством.

Таблица 6

Корреляционные связи между показателями методик

<i>Показатели методик</i>	<i>Функции прогностической компетентности</i>			
	Общий показатель	Регулятивная	Когнитивная	Рече-коммуникативная
Принятие задание (регуляция)	.498**	.505**	.433**	.457**
Общий показатель прогнозирования (Угадайка)	.424**	.412*	-	.448**
Воспроизведение порядков (Угадайка)	.560**	.558**	.365*	.590**
Общий показатель коммуникации	.367*	.353*	-	.401*
коммуникация как сотрудничество	.533**	.480**	.390*	.590**

Примечание:

** . Корреляция значима на уровне 0,01.

* . Корреляция значима на уровне 0,05.

Выводы

В проведенном исследовании выявлен достаточно высокий уровень регулятивной функции прогностической компетентности у младших школьников с речевыми нарушениями, указывающий на способность детей использовать адаптивные стратегии взаимодействия в учебной и внеучебной деятельности. Школьники с речевой патологией успешнее справляются с принятием задания и сохранением задания до конца занятия, сложнее осуществляют самоконтроль по ходу выполнения заданий в учебной деятельности. Выявлен невысокий уровень рече–коммуникативной функции прогностической компетентности у школьников с речевой патологией, дети недостаточно хорошо понимают возможность вариативности позиций участников общения, не используют активно эмоции в коммуникации со сверстниками. Обследуемые школьники не всегда способны удерживать в памяти свои прогнозы.

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан.ун-та. – 2017. – 46 с.
2. Ахметзянова, А. И. Психологическая практика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: Программа и методические рекомендации для студентов / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева. – Казань: Отечество, 2014. – 54с.
3. Денисова, О. А. Проблемные пути прогнозирования угроз социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, Н. В. Голицина // Вестник Череповецкого государственного университета – 2012. – № 4. – Т. 3. – С. 97–101.
4. Малюченко, Г. Н. Опыт теоретико-методологического обоснования опросника «Специфика предвосхищения будущего» / Г. Н. Малюченко, О. В. Карина, Н. Е. Шустова, М. А. Киселёва // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11(4) – С. 109-117.
5. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / Под ред. Е. Л. Черкасовой, Е. Н. Моргачёвой. – М.: Национальный книжный центр – 2016. – 144 с.
6. Чупров, Л. Ф. Психодиагностическая триада методик для исследования структуры интеллектуального развития младших школьников / Л. Ф. Чупров. – Черногоorsk Москва: СМОПО – 2009 – 80 с.
7. Ульenkова, У. В. Изучение саморегуляции. [Электронный ресурс] / У. В. Ульenkова. – Режим доступа: https://nsportal.ru/sites/default/files/2013/11/12/psikhologicheskaya_diagnostika_sfor_mirovannosti_universalnykh_uchebnykh_deystviy_u_pervoklassnikov.doc (дата обращения: 25.07.2018).
8. Akhmetzyanova A.I., Artemyeva T.V., Tvardovskaya A.A. Specific aspects of forecasting and perception of the norm by junior schoolchildren with developmental disorders // Интерграция образования. Integration of Education – 2017. – Т. 21 – № 3. С. 489 –504. DOI: 10.15507/1991.

В содержание

УДК 376-053.4(045)
ББК 74.3

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ (КОМПЛЕКСНЫМИ) НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

АРХИПОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия, arhipova.swetlana2011@yandex.ru

ШЕМЫРЕВА СВЕТЛАНА ЮРЬЕВНА

магистрант направления подготовки
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиль Дефектологическое сопровождение субъектов образования
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия, c.shemyreva@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психолого-педагогическое сопровождение; дошкольники с множественными (комплексными) нарушениями развития; компьютерные тренажеры.

АННОТАЦИЯ: в статье раскрыты методические аспекты применения компьютерных тренажеров в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития.

**METHODICAL ASPECTS OF APPLICATION OF COMPUTER SIMULATORS
IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF PRESCHOOLS WITH MULTIPLE (INTEGRATED)
DEVELOPMENT DISORDERS**

ARKHIPOVA SVETLANA VLADIMIROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of special pedagogics and medical bases of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SHEMYREVA SVETLANA YURYEVNA

undergraduate areas of training
44.04.03 Special (defectological) education
profile of Defectological support of subjects of education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: psychological and pedagogical support; preschool children with multiple (complex) developmental disorders; computer simulators

ABSTRACT: in the article methodical aspects of the use of computer simulators in the process of psychological and pedagogical support of preschool children with multiple (complex) developmental disorders are disclosed.

Компьютеризация современного общества в настоящее время глубоко внедрилась в процесс обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). В Указе Президента РФ «О научном и информационном обеспечении проблем инвалидности и инвалидов» и Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» особо подчеркивается значимость «индивидуализированных» условий обучения и воспитания, включающих специальные образовательные программы, методы, технические средства. Включение информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ) в образовательный процесс стало социально обусловлен-

ной необходимостью, способствующей увеличению доступности и качества обучения, обеспечению развития личности, свободно ориентирующейся в информационном пространстве [6, с. 56].

ИКТ также активно используются в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольных образовательных организациях, среди которых увеличилось число детей с множественными (комплексными) нарушениями развития [7, с. 20].

Совершенно очевидно, что в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития необходимо учитывать их особые образовательные потребности, определяющиеся специфическими закономерностями отклоняющегося развития: низким уровнем интеллектуального, физического и психического развития; трудностями межличностного взаимодействия, самостоятельной жизнедеятельности; отсутствием или слабостью произвольной регуляции своего эмоционального состояния и поведения [5, с. 191].

Комбинация нарушений создаёт серьёзные проблемы в обучении детей данной категории, а образовательная среда мало приспособлена к особенностям их познавательной деятельности. Трудности психолого-педагогического сопровождения данных детей заключаются в сокращении доступных каналов компенсации дефекта, резким снижением средств компенсации, практически полной невозможностью получать информацию об окружающем мире по естественным каналам. В связи с этим они нуждаются в особой организации психолого-педагогического сопровождения [1, с. 19].

Включение ИКТ в процесс психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития – это необходимость, продиктованная поиском эффективных средств к обучению детей данной категории за счёт использования современных способов подачи, получения и обработки информации [4, с. 3].

Особое место среди ИКТ занимают компьютерные тренажеры, которые рекомендуется применять как дополнительное средство обучения [3, с. 7].

Компьютерный тренажер – это программа, предназначенная для выработки у дошкольников устойчивых навыков действий и обеспечивающая выполнение необходимых для этого функций педагога.

При тренаже обучающийся работает под управлением программы, однако тактику обучения он выбирает сам. Индивидуальными могут быть темп освоения, количество и сложность выполненных заданий, уровень получаемой помощи. Поскольку тренажер используется на этапе обучения, оценка действий обучающегося может носить лишь качественный и рекомендательный характер. Оформление тренажера может быть выполнено в игровой форме [2, с. 12].

В материалах статьи мы обсуждаем результаты проведенного экспериментального исследования по применению компьютерных тренажеров в процессе

психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 40 г. Ульяновск. В исследовании принимали участие дошкольники с заключением ПМПК «Лёгкая и умеренная умственная отсталость» в разных сочетаниях: с синдромом Дауна, расстройством аутистического спектра, нарушением зрения, детским церебральным параличом, с различными психическими расстройствами поведения. Кроме выше перечисленных нарушений у дошкольников имелись речевые патологии, которые выражались в виде моторной алалии, дизартрии или отсутствием речи.

Исследование осуществлялось в два этапа. На первом этапе исследования с дошкольниками были проведены вводные занятия, в процессе которых их знакомили с внешним видом компьютера, клавиатурой, мышью. Детей обучали правилам пользования мышью совместными действиями «рука в руку», где они смогли освоить только нажатие одним пальцем по правой кнопке мыши при постоянном контроле со стороны взрослого. Большое количество кнопок с мелким алфавитным шрифтом и дополнительными английскими буквами, слабая ручная моторика, недостатки зрительного восприятия и пространственной ориентировки, трудности запоминания и обработки информации усложняли дошкольникам процесс освоения элементарных навыков работы с компьютером. Учитывая все сложности обучающего процесса, мы решили адаптировать и несколько изменить внешний вид клавиатуры путем наклеивания на кнопки пластыря с печатными буквами русского алфавита и цифрами более крупного размера. Подобная адаптация клавиатуры несколько облегчила процесс обучения, но существенным образом не повлияла на процесс запоминания. Дети, по-прежнему, действовали только с активной помощью взрослого. Роль педагога на данном этапе заключалась в постоянном контроле деятельности дошкольников, подробном разъяснении, оказании помощи при возникновении малейших затруднений или сопряженных действиях «рука в руку».

Вводный инструктаж дошкольников по работе с компьютером укрепил наше мнение о создании специальных компьютерных тренажеров, совершенно отличных, от уже существующих в дошкольной практике.

Второй этап эксперимента включал создание и непосредственное использование компьютерного тренажера в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития. Роль педагога на данном этапе сместилась в сторону оказания помощи в управлении компьютером и мышью.

При создании тренажера мы исходили из следующих положений:

– содержание компьютерного тренажера должно соответствовать содержанию программного материала и отвечать основным требованиям методики ведения коррекционного занятия с дошкольниками;



– обязательно соблюдение норм СанПиН (время работы с тренажёром для дошкольников не должно превышать 10 минут);

– тренажер должен разрабатываться таким образом, чтобы при работе с ним дошкольникам были предъявлены определенные требования в отношении формируемых представлений;

– важно соблюдать определенную последовательность при отборе материала, включаемого в содержание заданий тренажера, учитывать, что более трудным заданиям должны предшествовать упражнения меньшей степени сложности, которые служили бы подготовкой к их выполнению;

– дизайн тренажера должен быть простым для восприятия, удобным для использования и разнообразным;

– наглядный материал должен соответствовать специфическим особенностям восприятия: реалистичности изображений, соблюдение контрастности между фоном и объектом, цветовой насыщенности.

Компьютерные тренажеры создавались двух видов, исходя из цели их применения: обучающие и оценочные. Для их создания была использована компьютерная программа Power Point, которая позволяет устанавливать различные эффекты анимации с помощью триггеров. Настроенные анимационные эффекты запускаются по желанию пользователя при нажатии на соответствующие объекты слайда, что позволяет значительно улучшить обратную связь с обучаемыми, обеспечить более комфортные условия проведения занятия и индивидуального подхода в обучении.

Обучающие тренажеры представляют собой информационный блок, необходимый для ознакомления с окружающим миром, после чего следует серия игровых заданий с тем материалом, что усвоили дошкольники. Внизу каждого слайда имеется кнопка «Далее» для перехода к изучению следующего объекта. Темп изучения регулируется педагогом или задается в настройках в соответствии с возможностями дошкольников.

В основу тренажёра заложена сюжетная линия – путешествие вместе с анимационным мультипликационным героем (Машей, Смешариками и др.), который появляется на информационных слайдах и проводит вводный экскурс по теме, сопровождая рассказ красочным наглядным материалом. Герой ведет рассказ о внешнем виде объекта, среде его обитания, повадках, детенышах. Данный звуковой эффект достигается с помощью компьютерной программы Funny Voice Eхе.



Рисунок 1. – Включение анимационного героя

Включение мультипликационного героя особенно важно для подачи программного материала дошкольникам с множественными (комплексными) нарушениями развития, для которых лицо человека практически мгновенно вызывает пресыщение и желание уйти от контакта.

Все действия тренажёра имеют звуковое оформление и музыкальное сопровождение, которое достигается путем вставки звука с расширением файла. wav в слайд тренажера. Это позволяет сделать процесс ознакомления более увлекательным и познавательным для дошкольников. Кроме того, яркие зрительные и слуховые впечатления дают возможность детям сконцентрировать своё внимание на изучаемом объекте.

С учетом таких особенностей указанной категории детей, как: нарушение зрительной ориентировки в пространстве, искажение целостной картины реального предметного мира (для них важен не предмет в целом, а отдельные его сенсорные качества: звуки, форма предметов, цвет), иллюстрационное сопровождение тренажера было оформлено с наибольшим эффектом контрастности. Объекты и фоны для рассматривания подобраны так, чтобы они создавали атмосферу реального пребывания ребенка в том месте, где происходит событие, а их изображения были красочными.

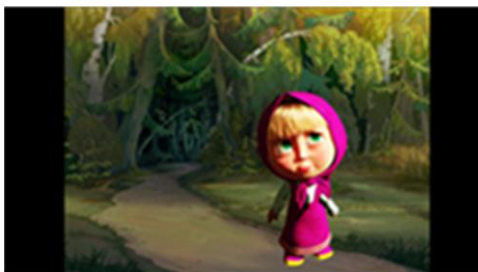


Рисунок 2. – Оформление фона экскурсии

Были учтены и такие особенности детей с множественными (комплексными) нарушениями развития, как сниженная (или полностью отсутствующая) реакция на говорящего, замедленный темп восприятия, поэтому голос героя, озвучивающего слайды, звучал в несколько замедленном темпе.

По окончании информационного блока детям предлагается закрепить полученные знания в игровой форме типа «Отгадай, загадку», «Четвертый лишний», «Найди свою маму» и др., где также присутствуют эффекты анимации: при правильном отгадывании загадки – покачивание угаданного изображения, при нахождении лишнего предмета – вылет ошибочного объекта из поля видимости, при нахождении соответствия – движение объектов в заданном направлении.



Рисунок 3. Примеры анимационных игр

Отставание в развитии речи детей с множественными (комплексными) нарушениями развития также сыграло значительную роль в оформлении тренажера, в содержание которых были включены задания на звукоподражание (например, «Кто, как говорит?», «Кто, как голос подает?») и др.).

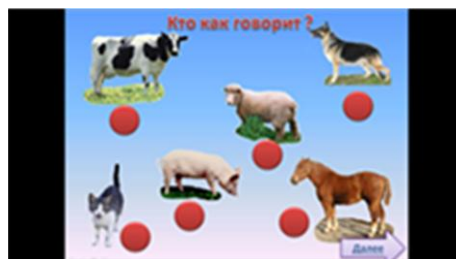


Рисунок 4. Примеры игр на звукоподражание

Для облегчения процессом управления обучающим тренажером все информационные слайды и игровые задания были переведены в формат видео, где все настройки, заложенные изначально были сохранены. Кроме того, мы также исходили из того положения, что для дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития требуется больше времени для изучения и запоминания нового материала. В этом случае создание видео-презентации дает им возможность осваивать учебный материал самостоятельно, запуская программу неоднократно.

Для усвоения новых знаний об окружающем мире детям с множественными (комплексными) нарушениями развития необходимо задействовать слуховой, зрительный и тактильный анализаторы. С помощью обучающего тренажера, который

использовался на подгрупповых занятиях, мы имели возможность результативным и доступным способом предоставить дошкольникам всю необходимую информацию о предметах, которые их окружают. Демонстрация компьютерного обучающего тренажера проходила в сочетании с работой по тексту, тактильным обследованием муляжей, выполнением упражнений в рабочих тетрадях, с вопросами к ребенку, дидактическими играми, рисованием на бумаге или планшете, чтением стихов, пальчиковой и зрительной гимнастикой, а также с физкультминуткой. Включение демонстрации иллюстративного материала на компьютере в процесс обучения дошкольника с множественными (комплексными) нарушениями развития позволило нам дать ребенку полное представление об увиденном на экране объекте. Ко всему прочему, такое комплексное сочетание методов и приемов позволило нам четко следовать соблюдению норм СанПин.

Полученные знания в дальнейшем закреплялись на индивидуальных занятиях, где дошкольники могли воспользоваться не только повторным просмотром обучающего тренажера, но и проверить свои знания, а педагоги – оценить степень их усвоения программного материала по теме. С этой целью использовались оценочные тренажеры.

Оценочные тренажеры предоставляют возможность оценить степень усвоения программного материала по определенной теме и скорректировать дальнейшие действия по организации психолого-педагогического сопровождения. Работа с оценочным тренажером осуществляется с использованием компьютерной мыши. Встроенная система гиперссылок позволяет переходить от задания к заданию или выходить в главное меню.

Каждое задание отличается друг от друга содержанием и постепенно увеличивающимся уровнем сложности. Все задания могут быть условно разделены на четыре вида:

- узнавание и называние объектов окружающего мира в соответствии с темой;
- выбор лишнего предмета (обобщение и исключение);
- восприятие предметов реального мира (формы, цвета, целостного изображения);
- дифференциация объектов по ряду признаков.

Время для тестирования предоставляется в пределах допустимой нормы работы ребенка за компьютером и составляет 10 минут. Педагог должен ввести текст (фамилию и имя ребенка) и вместе сопряженными движениями нажать на кнопку «Начать тестирование». Постепенно открывается слайд с заданием.

По завершении теста в «окне» выходит количество правильных ответов и соответствующие им набранные баллы, а также количество пройденных заданий и время, затраченное на прохождение теста. В оценочном тренажере предусмотрена возможность возврата к повторному выполнению заданий или выхода из меню.

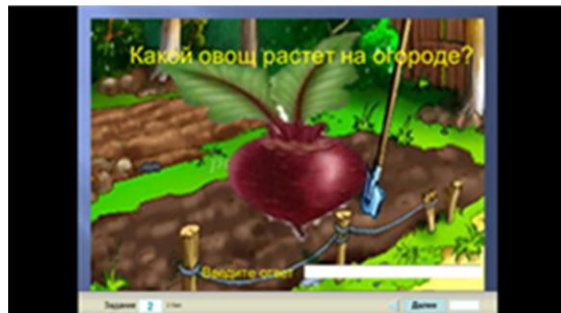


Рисунок 5. Главное меню оценочного тренажера

Задания первого вида предусматривают самое простое действие – узнавание изображения объекта окружающего мира (например, лося, медведя, зайца и др.). Ребенку задается вопрос, предполагающий узнавание и название объекта. Для выполнения задания необходимо по возможности назвать его или обозначить звукоподражанием при отсутствии активной речи. После того, как дошкольник правильно назовет предмет, взрослый заносит его в «окно» для ответов. В другом «окне» высвечивается номер задания и количество заработанных баллов. Предлагаются задания типа «Узнай и назови...», «Что (кто) это?», «Какой овощ растёт на грядке?», «Какое животное изображено на картинке?».

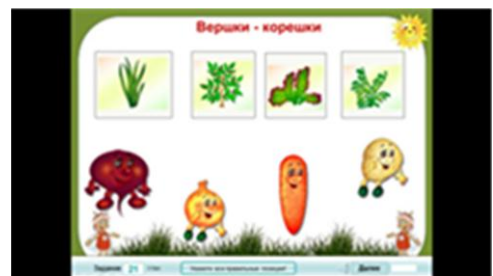
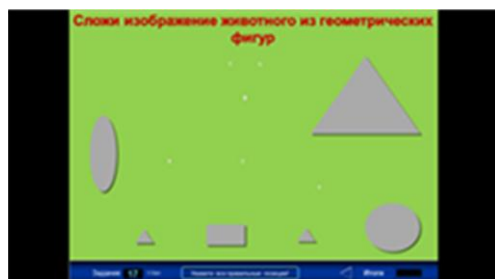


Рисунок 6. Примеры заданий на узнавание и называние предметов окружающего мира по лексическим темам

Задания второго вида дают возможность понять, как дошкольники усвоили обобщающие понятия и выполняют действия на исключение лишнего объекта. С этой целью им предлагается наглядный материал на выбор объектов. Для выпол-



нения данного задания детям необходимо нажать левой кнопкой мыши выбранное название, которое зачитывает педагог или выполнить данное действие сопряженно со взрослым. Выбор осуществляется по называнию или по указанию пальцем на изображение объекта. После выбора ответа – нажимает кнопку «Далее».



Рисунок 7. Пример задания на исключение лишнего предмета

Задания третьего вида рассчитаны на целостное восприятие объектов окружающего мира, выделение его формы, цвета («Угадай загадку и выбери правильный ответ», «Вершки – корешки», «На какие геометрические фигуры похожи предметы?», «Какого цвета предмет?», «Составь изображение из геометрических фигур» и др.).



Рисунок 8. Пример заданий на целостное восприятие объектов окружающего мира

Задания данного вида дошкольники могут выполнить либо нажатием левой кнопки мыши на правильный ответ загадки, где выбор осуществляется из пяти

предложенных объектов, либо одним кликом мыши «взять» объект и передвинуть в квадрат с ответом, соответствующим условию задания. Детям с множественными (комплексными) нарушениями развития самостоятельно сделать данное действие представляет большие трудности, особенно тем, кто имеет в комплексе нарушений двигательные недостатки, поэтому мы рекомендовали это задание выполнять сопряженными действиями.

И, наконец, задания четвертого вида включают в себя действия на дифференциацию объектов в соответствии с местом их обитания, произрастания, применения их в жизни и т. д. Предлагаются такие задания, как: «Во саду, ли в огороде», «Выбери всех домашних животных», «Кто, чем питается?», «Чей малыш?», «Сварим щи» и др.



Рисунок 9. Примеры заданий на дифференциацию объектов

Тренажеры использовались как педагогами дошкольной образовательной организации, так и предлагались для работы в домашних условиях совместно с родителями. Следует отметить, что удобство пользования интерфейсом тренажера значительно упростило контроль родителей за процессом обучения своих детей и обеспечило максимальную продуктивность данного взаимодействия. Это позволило формировать представления об окружающем мире, простейшие умения и навыки владения компьютером с помощью совместных сопряженных действий с родителями.

Для максимально эффективного применения компьютерного тренажера в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития нами был разработан ряд методических рекомендаций для педагогов-дефектологов и родителей. Педагогам-дефектологам мы рекомендовали:

- напоминать детям перед началом работы за компьютером правила техники безопасности;
- использовать различные формы работы в среде тренажера (индивидуальную и подгрупповую);
- следить, чтобы длительность работы ребенка за компьютером не превышала 10 минут;
- применять тренажер на разных этапах усвоения материала, а также в целях закрепления;

– предлагать дошкольникам задания тренажера в порядке увеличения уровня сложности;

– увеличивать от занятия к занятию степень самостоятельности работы дошкольников с компьютерным тренажером.

Родителям, организующим работу детей с компьютерным тренажером в домашних условиях, мы рекомендовали:

– следить, чтобы время непрерывного пребывания ребенка за компьютером не превышало 10 минут;

– объяснять ребенку правила выполнения заданий тренажера, научить пользоваться кнопками перехода и выбора ответов осмысленно и только при необходимости;

– контролировать систематичность занятий ребенка в среде компьютерного тренажера;

– задавать уточняющие вопросы («Ты понял задание?», «Почему ты выбрал этот ответ?» и т. д.).

Таким образом, можно утверждать, что дошкольникам с множественными (комплексными) нарушениями развития требуется несколько иной подход к организации преподнесения учебного материала, поэтому система психолого-педагогического сопровождения данных детей требует существенной модернизации в соответствии с их образовательными потребностями. Результаты исследования позволили нам определить методику применения компьютерных тренажеров для достижения максимальной эффективности усвоения программного материала на коррекционных занятиях и успешного внедрения информационных технологий в процесс психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития.

Список использованных источников

1. Архипова, С. В. Применение информационно-коммуникационных технологий субъектами сопровождения дошкольников с множественными нарушениями развития / С. В. Архипова, С. Ю. Шемырева // Проблемы современного педагогического образования. Сер. : Педагогика и психология : Сборник научных трудов. – Ялта : РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 2. – С. 18–23.

2. Долинер, Л. И. Технология создания компьютерных тестов [Электронный ресурс] / Л. И. Долинер. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fmschool1.ucoz.ru%2Fdot%2Fte>

3. Захарова, Н. А. Компьютерный тренажер для обучения операторов технологических процессов / Н. А. Захарова, О. В. Михайлова // Молодежный научный форум: Технические и математические науки: сборник статей по материалам IV международной студенческой научно-практической конференции № 4 (4). 2013. – URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_tech/4\(4\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_tech/4(4).pdf).

4. Кукушкина, О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. Поиски. Подходы / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1994. – № 5. – С. 3–9.

5. Фомина, Л. К. Психолого-педагогическая характеристика детей со сложным нарушением развития / Л. К. Фомина // Проблемы и перспективы развития образования : материалы V Международной научной конференции. – Пермь : Меркурий, 2014. – С. 191–193. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/101/5103/>

6. Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Свод законов РФ. – 2015. – № 1129. – С. 56–67

Хохлова, Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе интегрированного обучения / Н. А. Хохлова // Дефектология. – 2011. – № 6. – С. 20–24.

В содержание

УДК 376-053.4(045)

ББК 74.3

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ПРОГНОСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

АХМЕТЗЯНОВА АННА ИВАНОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии и
клинической психологии

Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г.Казань, Россия, ah_anna@list.ru

АРТИЩЕВА ЛИРА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры
дефектологии и клинической психологии

Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия, ladylira2013@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тревожность, прогностическая компетентность, эмоциональный опыт, нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА).

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается выраженность тревожных состояний у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в зависимости от уровня прогностических способностей.

INTERRELATION OF THE ANXIETY AND PREDICTIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH DISORDERS OF THE SUPPORT-MOVING APPARATUS

AKHMETZYANOVA ANNA IVANOVNA

candidate of psychological sciences, associate professor of department of defectology
and clinical psychology
Kazan Federal University, Kazan, Russia

ARTISHCHEVA LIRA VLADIMIROVNA

candidate of psychological sciences, senior lecturer of department of defectology and
clinical psychology
Kazan Federal University, Kazan, Russia

KEY WORDS: anxiety, prognostic competence, emotional experience, disorders of the musculoskeletal system

ABSTRACT: The article considers the severity of anxiety in children with impaired musculoskeletal system, depending on the level of prognostic abilities

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 18-013-01012 «Субъективный опыт психических состояний в ситуации прогнозирования жизнедеятельности»

Нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА) сопровождается у детей психическим инфантилизмом, то есть незрелостью эмоционально-волевой сферы ребенка. У данных детей замедленное формирование высших структур мозга, которые связаны с волевой деятельностью. Дети с нарушениями ОДА в своем поведении опираются на эмоции удовольствия, они обычно эгоцентричны [2; 8, с. 26]. Формирование личности ребенка тесно связано с развитием его эмоционально-волевой сферы, которая отражает в целом психоэмоциональное состояние человека. Эмоции и чувства успешно формируются в процессе общения ребенка со сверстниками. При условии недостаточности эмоциональных контактов у ребенка может быть выявлена задержка эмоционального развития. Неправильное общение детей с ОДА в семье может обуславливать снижение потребности в общении со значимыми взрослыми и со сверстниками [10].

Дети с нарушениями ОДА характеризуются повышенной возбудимостью, они беспокойны, суетливы, раздражительны, склонны к проявлению немотивированной агрессии, отмечают перепады настроения. Дети с нарушениями ОДА тяжело адаптируются к изменяющимся и новым условиям, сложно идут на контакт с незнакомыми людьми. Ребенок с ОДА проявляет неуспешность практически во всех жизненных сферах, в результате чего многие потребности остаются не реализованными, повышается уровень беспокойства и тревоги [5]. Тревожность, в свою очередь, ведет к агрессивности, робости, страхам, в некоторых случаях к безразличию и апатии [1; 9, с. 65]. Эти переживания усиливаются и в связи с двигательной недостаточностью, наличием травмирующего опыта и тревожностью родителей в отношении ребенка [6, с. 54]. Дети с нарушениями ОДА имеют специфику в развитии коммуникативных навыков, в отношении к учебной деятельности и готовности к ней [3; 4]. Повышенный уровень тревожности и раздражительности определяют ход анализа ситуации, решения задач, стратегии принятия ре-

шений и процессы планирования, прогнозирования. Способность к прогнозированию, то есть действовать с определенным временно-пространственным упреждением, детерминирует активность в настоящем и задействует имеющийся опыт [11, с. 19]. Например, восприятие и анализ информации в настоящем всегда соотносится с прошлым опытом. Прошлый опыт и ситуация в настоящем всегда поддаются процессу антиципации [7, с. 67]. Дети с нарушениями ОДА имеют достаточно высокую скорость прогностической деятельности, используя рациональные стратегии [12]. Однако прогностическая способность у них имеет определенную специфику и обусловлена рядом личностных характеристик. Так мы полагаем, что тревожность детей с ОДА может быть связана с процессами прогнозирования.

Для выявления специфики данной взаимосвязи нами было проведено исследование, в котором приняло участие 20 детей с нарушениями ОДА. Использовались следующие методики: тест «Рисунок человека» (К. Махвер), определяющий общее эмоциональное состояние ребенка; тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен), выявляющий тревожность ребенка в отношении к ряду типичных жизненных ситуаций общения с другими людьми; методика исследования прогностической деятельности «Угадайка» (Л. И. Переслени и В. Л. Подобедом), позволяющая определить качественные и количественные характеристики прогностической деятельности, выявить информативные показатели оценки особенностей прогнозирования у детей.

Результаты исследования показали, что дети с нарушениями ОДА в среднем имеют скорость прогнозирования на уровне среднего и выше среднего. Они способны удерживать в памяти прогнозы, сопоставлять их с порядком предъявляемых элементов. И можно говорить о достаточной сформированности процессов регуляции. Далее испытуемых распределили по группам с учетом уровня прогнозирования (11 детей – с высоким уровнем прогнозирования и 9 детей – со средним уровнем). В каждой группе исследовался общий эмоциональный фон и тревожность. По тесту «Рисунок человека» было выявлено следующее (Табл.1, 2).

Таблица 1

**Средние данные детей с высоким уровнем прогнозирования
(методика «Рисунок человека», 46 показателей)**

<i>Порядковый номер испытуемых</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	%
Положительные знаки:	11	10	3	4	6	13	13	10	11	11	10	73

Примечание: 1 – 1-й ребенок, 2- 2-й ребенок, и т.д.;

Наибольшее количество детей (73%), набравшие 10 и более баллов, характеризуются достаточно высоким уровнем развития эмоциональной сферы. Остальных детей можно условно отнести к «группе риска» в силу недостаточно развитой

эмоциональной сферой. На рисунках таких детей черты лица слабо прорисованы, изображены нечетко, скорее схематично. Однако они рисуют глаза большими, с прорисованными зрачками. Рот они выделяют, рисуют непропорционально большим. Руки спрятаны за спиной. А также на рисунке зафиксировано 2 негативных знака: нет одежды и носа. Рассмотрим результаты детей со средним уровнем прогнозирования (Табл. 2).

Таблица 2

**Средние данные детей со средним уровнем прогнозирования
(методика «Рисунок человека», 46 показателей)**

<i>Порядковый номер испытуемых</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	%
Положительные знаки:	10	14	7	10	12	10	12	11	8	67

Примечание: 1 – 1-й ребенок, 2- 2- й ребенок..;

Наибольшее количество детей (67%) набрали 10 и более баллов, что свидетельствует о достаточно высоком уровне развития эмоциональной сферы.

Итак, дети с высоким и средним уровнем прогнозирования в большинстве своем характеризуются развитой эмоциональной сферой, однако остальные дети проявляют беспокойство, негативизм, тревожность, чувствуют себя незащищенными.

Проанализируем данные теста на тревожность (Табл. 3). На основании исследуемых данных вычисляется индекс тревожности (ИТ) ребенка. ИТ представляет процентное отношение эмоционально-негативных выборов (выбор печального лица) к общему количеству предъявленных рисунков (14). ИТ = количество эмоционально-негативных выборов / 14 * 100% (0-20% — низкий уровень тревожности; 20-50% — средний уровень; свыше 50% — высокий уровень).

Таблица 3

Средние данные детей со средним уровнем прогнозирования по методике «Тест тревожности» (14 картинок)

<i>Порядковый номер испытуемых</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	CVT	BVT
Негативный индекс:	2	5	4	-	6	1	1	2	6		
Положительный индекс:	7	4	5	9	3	8	8	7	3		
Негативный индекс в %	77	44	55	100	33	88	88	77	33	33	67

Примечание: 1 – 1-й ребенок, 2- 2- й ребенок..;

Условные обозначения: СУТ – средний уровень тревожности, ВУТ – высокий уровень тревожности

Качественный анализ полученных данных позволяет определить специфику эмоционального опыта детей с ОДА в различных жизненных ситуациях (ситуации с положительной, отрицательной эмоциональной окраской и ситуации с двойным смыслом). При интерпретации полученных данных уровень тревожности рассматривается как проявление отрицательного эмоционального опыта ребенка в этой или аналогичной ситуации. Высокая тревожность свидетельствует о слабой эмоциональной приспособленности ребенка к типичным жизненным ситуациям. Эмоционально позитивный или негативный опыт в определенной мере позволяют говорить о специфике взаимоотношений ребенка со взрослыми в семье, со сверстниками, в детском саду, школе.

По данным таблицы 3 можно сказать, что у большинства детей (67 %) со средним уровнем прогнозирования отмечается повышенная тревожность, они пытаются уйти от насущных проблем, трудностей, волнений. Оказываются неприспособленными к таким жизненным ситуациям, как нахождение некоторое время в одиночестве, отношения с другими детьми. Рассмотрим данные группы детей с высоким уровнем прогнозирования (Табл. 4). На основании проведенного теста было выявлено, что все дети имеют разные уровни тревожности.

Таблица 4

Средние данные детей с высоким уровнем прогнозирования по методике «Тест тревожности» (14 картинок)

Порядковый номер испытуемых	1	2	3	4	5	6	7	8	9	СУТ	ВУТ
Негативный индекс:	1	6	5	-	6	1	1	1	6		
Положительный индекс:	8	3	4	9	3	8	8	8	3		
Негативный индекс в %	88 %	33 %	44 %	100 %	33 %	88 %	88 %	88 %	33 %	56	44

Примечание: 1 – 1-й ребенок, 2- 2-й ребенок.;

Условные обозначения: СУТ – средний уровень тревожности, ВУТ – высокий уровень тревожности

При интерпретации данных таблицы видно, что у 56% детей с нарушения ОДА, имеющих достаточно развитую способность к прогнозированию, тревожность на среднем уровне. То есть они более адаптивны к ситуациям своей жизнедеятельности. Но при этом 44 % детей проявляют повышенную тревожность.

Дети с высокой тревожностью стремятся преодолеть барьер, отделяющий их от других. Эти дети находят существующую обстановку враждебной и требующей от них слишком многого. Дети с ОДА страдают от воздействия таких обстоятель-

ств, которые признаваемы в данный момент неблагоприятными, упорно им сопротивляются и эмоционально расстроены. Высокая тревожность определяет недостаточность эмоциональной приспособленности детей с ОДА к типичным жизненным ситуациям. В ситуациях общения со взрослыми наблюдается основная масса негативного восприятия изображенной ситуации. Это свидетельствует об имеющемся негативном эмоциональном опыте взаимодействия.

В заключение отметим, что дети с нарушениями ОДА проявляют тревожность, которая имеет различную выраженность в зависимости от прогностических способностей. Дети, выбирающие нерациональное прогнозирование, проявляющие низкую эффективность в формировании прогноза, характеризуются повышенной тревожностью и слабой адаптивностью к типичным ситуациям жизнедеятельности. Низкий уровень тревожности обуславливает способность к прогнозированию, к выбору рациональных стратегий прогноза. Дети с нарушениями ОДА, имеющие положительный эмоциональный опыт, адаптивные к таким ситуациям, как быть в одиночестве, отношения со взрослыми и с другими детьми, самообслуживание, имеют способности к прогнозированию своих действий с опорой на имеющийся опыт, выбирают корректные и адекватные возрасту и ситуации стратегии поведения на основе встроенного прогноза.

Список использованных источников

1. Артищева, Л. В. Взаимосвязь уровня тревожности и прогностической компетентности детей-сирот младшего школьного возраста / Л. В. Артищева, А. И. Латиева // Сборник научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 18-25
2. Артищева, Л. В. Изучение эмпатии и коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата / Л. В. Артищева, Г. М. Салахова // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых / Под ред. О. Р. Ворошиной, Ю. М. Хохряковой. – Пермь: Перм. Гос. Гуманит. пед. ун-т, 2016. – С. 160-164.
3. Ахметзянова, А. И. Особенности прогнозирования восприятия нормы младшими школьниками с нарушениями в развитии / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, А. А. Твардовская // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21, № 3. – С. 489–504
4. Ахметзянова, А. И. Теоретический анализ представлений о развитии антиципирующей функции психического отражения / А. И. Ахметзянова // Гуманитарные науки. – 2015. – №3. – С. 233-249
5. Ахметзянова, А. И. Значимые ситуации взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Ахметзянова, Л. В. Артищева // Образование и саморазвитие. – 2018. – Том 13, № 1 – С. 55-64.
6. Гарбузов, В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В. И. Гарбузов. – СПб: Сфера, 2014. – 159 с.
7. Гончарова, О. Л. Взаимосвязь особенностей Я-концепции и антиципационной состоятельности у подростков с ограниченными физическими возможностями : Дис. ... канд. психол. наук / О. Л. Гончарова. – Казань, 2003. – 173 с.

8. Зайцева, Т. В. Организация психолого-педагогической коррекции / Т. В. Зайцева, А. С. Красиков // Детский дом. – 2015. – №15. – С. 3-5.
9. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2015. – 752с.
10. Карелина, И. О. Эмоциональные нарушения в дошкольном возрасте и их коррекция / И. О. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 248 с.
11. Литвинко, Ф. М. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Ф. М. Литвинко // Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – Мн., 2009. – Вып. 9. – С. 11
12. Сергиенко, Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека: Дис. док-ра психол. наук в форме научного доклада / Е. А. Сергиенко. М.: Просвещение, 1997 – 138 с.

В содержание

УДК 376:004.3(045)

ББК 74.3

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ В ПРЕОДОЛЕНИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

БАЛАШКИНА ЕЛЕНА ДМИТРИЕВНА

магистрант 2 года обучения факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, alena-balashkina@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учитель-логопед, методические аспекты, компьютерные тренажеры, нарушения письменной речи, дизорфография.

АННОТАЦИЯ: Автором раскрываются методические аспекты деятельности учителя-логопеда по применению компьютерных тренажеров в процессе преодоления нарушений письменной речи. Определяется совокупность и потенциал комплекса компьютерных тренажеров для коррекции дизорфографии, использование которых возможно в формате программы «iSpring».

METHODICAL ASPECTS OF APPLICATION COMPUTER SIMULATORS IN OVERCOMING THE VIOLATIONS OF WRITTEN SPEECH

BALASHKINA ELENA DMITRIEVNA

Master of 2 year of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: teacher-speech therapist, methodical aspects, computer simulators, writing disorders, dysforography.

ABSTRACT: The author reveals the methodological aspects of the teacher-speech therapist on the use of computer simulators in the process of overcoming violations of writing. The set and potential

of the complex of computer simulators for dysorhography correction, which can be used in the format of the «iSpring» program, is determined.

На современном этапе развития логопедии ключевую роль приобретает деятельность, связанная с разработкой абсолютно новых, уникальных в своем роде коррекционно-развивающих технологий. Новые разработки позволяют не только преодолеть нарушения письменной речи у обучающихся младших классов, но и оказывать стимулирующее действие на развитие у школьников способностей языкового плана.

Сегодняшняя действительность указывает на то, что в число нарушений письменной речи, имеющих наибольшее распространение в социуме относится дизорфография, определяемая И. В. Прищеповой как «стойкая специфическая несформированность усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций: несформированность морфологического анализа или стойкая неспособность овладения правилами пунктуации» В его основе лежат нарушения специфических церебральных процессов, в целом составляющих функциональный базис речевой деятельности. Результаты многочисленных исследований проблемы позволяют достаточно полно представить картину специфических нарушений при дизорфографии. Ученые констатируют, что у обучающихся орфографические знания не носят системного характера, орфографические действия не автоматизированы, типичны сложности их интериоризации, имеются трудности в овладении учебной терминологии и формулировок орфограмм, недостаточно сформированы и не автоматизированы навыки самоконтроля, а также навыки самокоррекции [3; 5].

Опираясь на действующий Закон «Об образовании в Российской Федерации» основной целью политики в области образования определяется предоставление образования совершенно иного качества на базе сбережения его основных фундаментальных положений и соответствия актуальным и перспективным интересам социума, важнейшая стратегическая задача – формирование новой образовательной системы, основанной на совершенствовании информационного пространства образовательных организаций, проектировании и внедрении в образовательное пространство электронных ресурсов. На современном этапе развития общества педагогическая действительность наполняется передовыми образовательными технологиями. Современные информационные технологии преобразовываются в инновационный высокотехнологичный подход трудно отграничиваемый от электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР). Сложности данного этапа сопровождаются конкретными противоречиями, требующими разрешения и определяющими актуальность исследования: потребностью в ЭОР для всех обучающихся в рамках каждой предметной области и степенью заполнения

электронных библиотек научной и методической литературой; необходимостью проектирования новых ЭОР с целью поддержки современных образовательных технологий и традиционным на сегодняшний день подходом в их использовании; увеличением требований к педагогическим кадрам в условиях обновления и возрастающей информатизации образования в целом и степенью готовности педагогов к использованию ЭОР [4].

Проанализировав ряд исследований были определены основные направления использования ЭОР в практике учителя-логопеда.

1. Мотивационное направление, при котором применение ЭОР способствует развитию позитивной мотивации и интереса, так как организуются специальные условия для:

- индивидуализации учебного процесса за счет наличия дифференцированных заданий, вследствие полного погружения в процесс обучения и усвоения материала в индивидуальном темпе, самостоятельно используя наиболее рациональные на настоящий момент способы восприятия информации;

- необычности и разнообразия форм работы на занятиях что происходит при освоении обучающимися новых информационных технологий.

2. Содержательное направление, позволяющее применять возможности ЭОР:

- для качественно более высокого уровня визуализации коррекционного материала, тем самым делая его максимально доступным;

- при подборе материалов цифрового характера по отдельным темам занятия;

- для разработки отдельных мини-тестовых занятий;

- для неограниченного доступа к удаленным информационным базам данных, вследствие чего у обучающихся будут развиваться потребность в действиях поискового характера;

- для создания компьютерных тренажеров в дальнейшем используемых в ходе самостоятельной работы обучающимися.

3. Учебно-методическое направление, при котором электронные и информационные ресурсы могут быть использованы в качестве сопроводительного материала коррекционного процесса. Учитель-логопед может применять различные средства информационно-коммуникационных технологий для:

- подготовки к отдельным занятиям, а именно: в ходе объяснения учебного материала, на этапе закрепления усвоенного учебного материала, в процессе установления уровня обученности;

- планирования и реализации самостоятельной деятельности обучающихся для усвоения дополнительных материалов учебного процесса;

– наблюдения за подопечными, в том числе и индивидуального характера, организация деятельности по оказанию помощи неуспевающим обучающимся, осуществления контакта с младшими школьниками, в том числе индивидуального. С помощью информационно-коммуникационных технологий проектируется и реализуется индивидуальное обучение, оформленное в виде индивидуальной образовательной программы.

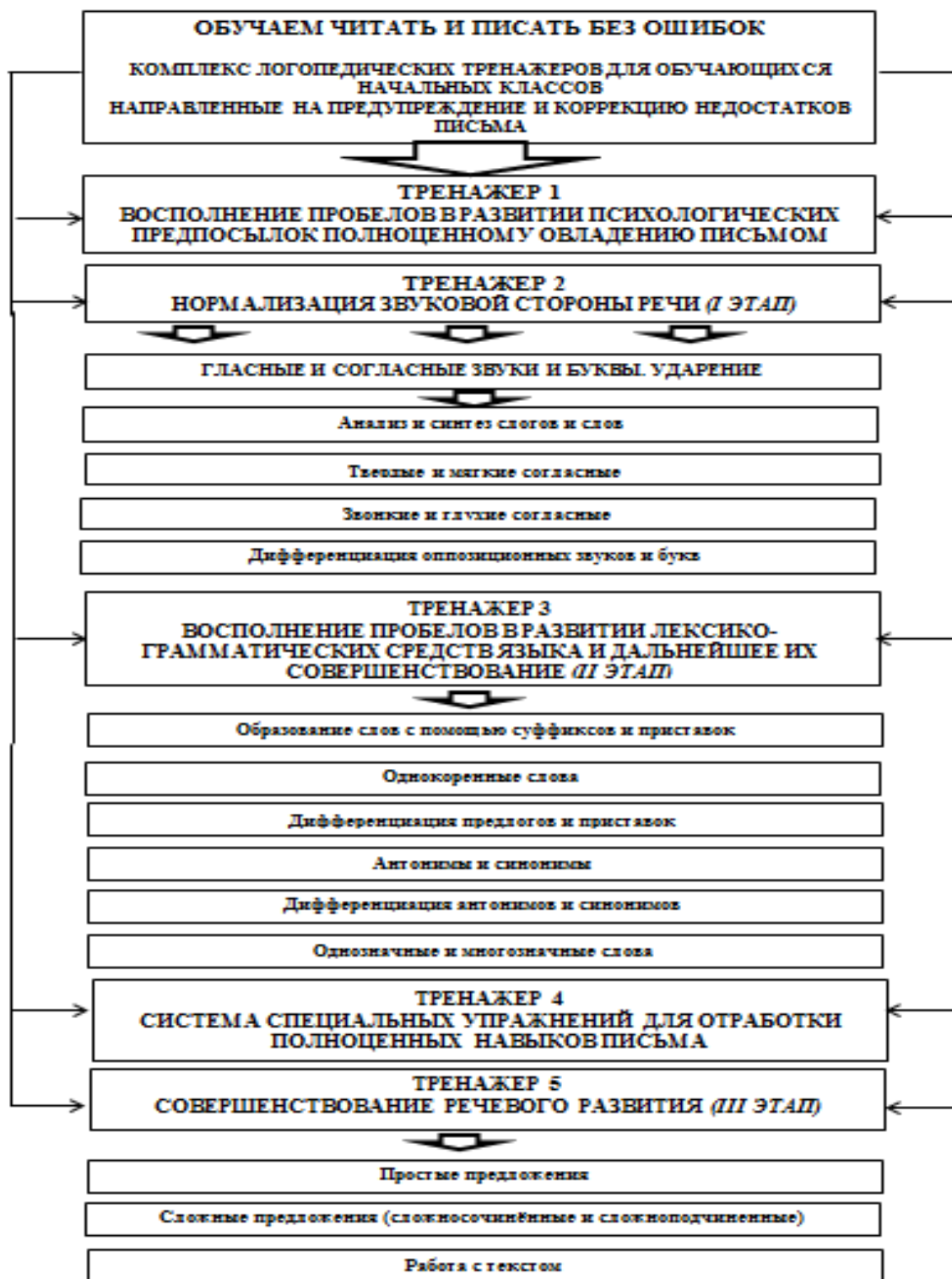
4. Организационное направление, позволяющее использовать ЭОР при разных формах логопедического воздействия:

- для обучения младших школьников по индивидуальному маршруту;
- при фронтальной и подгрупповых формах работы.

5. Контрольно-оценочное направление, при котором информационные ресурсы осуществляются как неотъемлемые компоненты деятельности по осуществлению различных видов контроля. Тесты и тестовые задания могут организовываться как в режиме on-line (проводящиеся на компьютере в интерактивном режиме, оценивающиеся автоматически системой), так и в режиме off-line (осуществление оценки результатов производит логопед с комментариями) [1; 2].

Существует достаточное количество учебно-методических пособий, раскрывающих содержание, процедуру и материальную оснащенность логопедического воздействия. Наличествуют научно-методические работы, отражающие алгоритмы построения коррекционной работы при конкретных нозологических формах рече-языковой патологии. Разработкой технологии коррекции нарушений письменной речи у обучающихся целенаправленно занимались Т. П. Бессонова, И. В. Прищепова, О. В. Елецкая, О. Б. Иншакова, А. В. Ястребова [3; 5].

Исследователи подчеркивают, что множественность проявлений дизорфографии обуславливает необходимость проведения логопедом комплексной коррекционной работы, что подразумевает значительные ресурсные (временные) затраты. Поэтому для оптимизации коррекционно-педагогической деятельности логопеда общеобразовательной организации был бы рационален перевод материалов из бумажных носителей на информационные. Разработанные логопедические тренажеры, в основу которых легло пособие А. В. Ястребовой и Т. П. Бессоновой переведены в формат программы «iSpring», что обусловило меньшие временные затраты на подготовку материала, в том числе и стимульного, и упрощение обработки фактических материалов. В результате перевода материалов на информационные носители был подготовлен комплекс логопедических тренажеров, схема которого представлена выше (Схема 1).



Таким образом, успешность совершенствования навыков грамотного письма у обучающихся с письменными нарушениями зависит, как от учета специфики

уровня развития компонентов рече-мыслительной деятельности, так и от адекватной организации коррекционно-развивающего воздействия на уровне системного обучения. Именно определение технологического обеспечения, выявление адекватных направлений работы, дефиниция эффективных средств воздействия являются основополагающими в коррекционной деятельности логопеда. Велик педагогический потенциал информационных разработок для совершенствования деятельности учителя-логопеда по развитию предпосылок орфографически грамотного письма: специфика используемых дидактических ресурсов позволяет результативнее решать коррекционно-педагогические задачи в контексте нивелирования характерных для детей обозначенной «проблемной» категории нарушений развития функциональных предпосылок – психологических и языковых процессов, а также в процессе формирования универсальных умений письменной деятельности.

Список использованных источников

1. Архипова, С. В. Информационно-коммуникационные технологии как средство педагогического сопровождения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях модернизации образования: монография / И. В. Абрамова, С. В. Архипова, Е. В. Барцаева [и др.] ; под общ. ред. Н. В. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – 212 с.
2. Лаврентьева, М. А. Компьютерные тренажеры в преодолении дизорфографии у обучающихся начальных классов / М. А. Лаврентьева, Е. Д. Балашкина // «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», Международная науч.-практическая конф. (2017, Саранск) [Электронный ресурс]. Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 1 декабря 2017 г., г. Саранск (Россия) : [материалы] / отв. ред. Н. В. Рябова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 508–516.
3. Прищепова, И. В. Дизорфография младших школьников : учеб. – метод. пособие / И. В. Прищепова // СПб. : Каро, 2006. – 240 с.
4. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273 [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL : <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.
5. Ястребова, А.В. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / Т. П. Бессонова, А. В. Ястребова. – М.: АРКТИ, 2007. — 360 с.

В содержание

УДК 159.9:376.1 – 057.87

ББК Ю9

К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ НАРУШЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

БАЛЯЕВ СЕРГЕЙ ИВАНОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
МГУ им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Россия, balyaevsi@mail.ru

ИОНОВА МАРИЯ СЕРГЕЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
МГУ им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Россия, ionovams@mail.ru

ПИНЯСКИНА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

магистрант 2 курса направления подготовки «Психология»
МГУ им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Россия, mary1234567890_2011@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: личность; эмоционально-личностные нарушения; подростковый возраст; лёгкая степень умственной отсталости; коррекция эмоционально-личностных нарушений.

АННОТАЦИЯ: В статье представлена характеристика эмоционально-личностных нарушений у подростков с легкой степенью умственной отсталости. Авторами также рассматриваются возможности коррекции данных нарушений у умственно отсталых школьников.

TO THE PROBLEM OF CORRECTION OF EMOTIONAL-PERSONAL DISTURBANCES ADOLESCENTS WITH EASY DEGREES OF MENTAL FARM

PINYASKINA MARIA VLADIMIROVNA

Master of 2 courses in the direction of training "Psychology"
Higher Professional Education in the Mordovian State University. N. P. Ogaryova

IONOVA MARIA SERGEYEVNA

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of the Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education in the Mordovian State University. N. P. Ogaryova

BALYAEV SERGEY IVANOVICH

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of the Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education in the Mordovian State University. N. P. Ogaryova

KEY WORDS: personality; emotional and personality disorders; adolescence; slight degree of mental retardation; correction of emotional and personality disorders.

ABSTRACT: The article describes the characteristics of emotional and personality disorders in adolescents with mild mental retardation. The authors also consider the possibility of correcting these violations in mentally retarded schoolchildren.

Проблема умственной отсталости все больше привлекает внимание исследователей. В первую очередь это связано с необходимостью включения детей с интеллектуальными нарушениями в общество и образовательную среду. В последние десятилетия в разных странах (в том числе и в России) создаются специальные группы и классы, открываются центры психолого-педагогической и медико-социальной реабилитации и коррекции, и в то же время все большее распространение получают идеи инклюзивного образования. Ведутся споры о том как правильно организовать обучение детей с особыми потребностями. Особое значение в этой связи приобретает выявление потенциальных возможностей таких детей.

Однако приходится констатировать наличие противоречия между необходимостью создания оптимальных условий для приспособления детей с нарушениями интеллекта к жизни, интеграции в социум и недостаточной изученностью их личностных особенностей. Ученые чаще обращаются к изучению познавательной сферы УО детей, а личностные особенности остаются малоизученными.

К проблеме личности умственно-отсталых детей обращались такие отечественные исследователи как Лев Семёнович Выготский, Сергей Леонидович Рубинштейн, Александр Романович Лурия, Леонид Владимирович Занков и др.; и западные – Дэвид Векслер, Майкл Раттер, Карл Густавсон и др. [4; 6; 12].

Анализ научной литературы показал, что для подростков с легкой степенью умственной отсталости характерны:

- низкий уровень мотивации к деятельности, особенно к учебной;
- недоразвитие и несовершенство волевых функций, что выражается в упрямстве, внушаемости, импульсивности;
- неадекватность самооценки, склонность переоценивать себя и свои возможности;
- несформированность эмоциональной сферы и характера.

Всё это свидетельствует о незрелости личности этих подростков.

Для получения более полного представления об особенностях эмоционально-личностной сферы умственно отсталых подростков нами было проведено **эмпирическое исследование**. Оно осуществлялось на базе двух школ: МСОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» и МОУ «Лицея № 31» г. о. Саранск. В нем приняли участие 56 подростков 14–15 лет: 28 из них –

учащиеся коррекционной школы VIII вида (16 девочек и 12 мальчиков) и 28 учеников – учащиеся общеобразовательной школы № 31 г. Саранска (11 девочек и 17 мальчиков). Подростки с легкой степенью умственной отсталости были включены нами в группу А, а нормально развивающиеся – в группу В.

Применение «Методики диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан» позволило получить данные, представленные в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1

Самооценка и уровень притязаний нормально развивающихся и умственно отсталых подростков

Уровень самооценки и уровень притязаний подростков	Количество учащихся, %				Значение $t_{эм}$
	Группа А		Группа В		
	Абс.	%	Абс.	%	
	28	100	28	100	
Уровень самооценки					
Завышенная	14	50	9	32	$t_{эм} = 1,3 (p > 0,1)$
Высокая, в пределах нормы	9	32	12	43	
Средняя, в пределах нормы	3	11	7	25	
Заниженная	2	7	0	0	
Уровень притязаний					
Завышенный	17	61	17	61	$t_{эм} = 0,1 (p > 0,1)$
Высокий, в пределах нормы	8	28	8	28	
Средний, в пределах нормы	1	4	3	11	
Заниженный	2	7	0	0	
Разница между уровнем самооценки и уровнем притязаний					
Слабая	9	32	3	11	$t_{эм} = 1,7 (p \leq 0,1)$
Умеренная	10	36	15	53	
Сильная	9	32	10	36	

* $t_{кр} = 1,674$ при $p \leq 0,1$; $t_{кр} = 2,005$ при $p \leq 0,05$; $t_{кр} = 2,670$ при $p \leq 0,01$; $t_{кр} = 3,480$ при $p < 0,001$

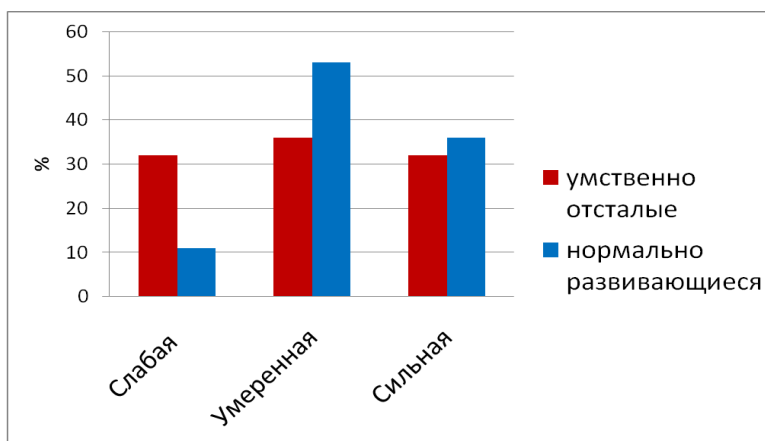


Рисунок 1. – Разница между уровнем притязаний и уровнем самооценки у подростков (нормально развивающихся и умственно отсталых)

Согласно представленным данным, подростки с лёгкой степенью умственной отсталости, в целом, склонны переоценивать себя и свои личностные характеристики и возможности. Им свойственны неадекватно завышенные самооценка и уровень притязаний, т.е. стремление к достижению цели той степени сложности, на которую человек считает себя способным. Объясняется это интеллектуальной незрелостью, особым подходом к таким детям со стороны окружающих, условиями жизни и воспитания в обществе. Однако статистически достоверных различий в уровне самооценки умственно отсталых и нормально развивающихся подростков не обнаружено (по критерию t -Стьюдента для независимых выборок $t_{эмт}=1,3$ ($p>0,1$)).

Поскольку для большинства нормально развивающихся подростков, участвовавших в нашем исследовании, характерна либо адекватная высокая, либо неадекватно завышенная самооценка, можно предположить, что это связано с возрастными особенностями, склонностью подростков завышать свои качества и способности (не редко по принципу компенсации).

– Существенных различий в уровне притязаний у умственно отсталых и нормально развивающихся подростков также не выявлено. (Результаты применения критерия t -Стьюдента для независимых выборок подтверждают отсутствие статистически достоверных, значимых различий $t_{эмт}=0,1$ ($p>0,1$).) Для большинства умственно отсталых и нормально развивающихся подростков характерен неадекватно завышенный уровень притязаний.

Это свидетельствует о том, что, в подростковом периоде люди склонны переоценивать свои возможности и ставить цели, на достижение которых у них пока не хватает личностных ресурсов. У умственно отсталых подростков (в отличие от нормально развивающихся) выявлен также заниженный уровень притязаний. Следовательно, для этих подростков притязания не стимулируют развитие личности.

Разница между уровнем самооценки и уровнем притязаний – это показатель адекватности соотношения целей с возможностью их достижения. В группе учащихся коррекционной школы значительно больше детей, имеющих слабую разницу (32 % и 11 % соответственно), т.е. отсутствует стремление к совершенствованию своей личности. В группе учащихся общеобразовательной школы преобладает умеренная разница, т.е. они в большей степени склонны ставить реалистичные цели и задачи.

В ходе исследования мы также применили **графическую методику М. А. Панфиловой «Кактус»**, предназначенную для диагностики эмоционально-личностной сферы ребенка в возрасте от 3 лет. Данная методика позволяет выявить состояние эмоциональной сферы ребенка, наличие агрессии, тревожности, импульсивности, их направленность и интенсивность. Детям предоставляется лист бумаги формата А 4, простой и цветные карандаши, ластик, и говорится, что нужно нарисовать кактус таким, каким он им представляется [11]. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Особенности эмоционально-личностной сферы подростков (умственно отсталых и нормально развивающихся)

Черты личности	Количество учащихся, %			
	Группа А		Группа В	
	Абс.	%	Абс.	%
Агрессия	8	29	8	29
Импульсивность	8	29	8	29
Эгоцентризм, стремление к лидерству	14	50	14	50
Зависимость, неуверенность	8	29	3	11
Демонстративность, открытость	10	36	14	50
Скрытность, осторожность	8	29	1	4
Оптимизм	7	25	17	61
Тревога	13	46	4	14
Женственность, мягкость	3	11	15	54
Экстравертированность	13	46	17	61
Интровертированность	15	54	11	39
Стремление к домашней защите, чувство семейной общности	20	71	26	93
Стремление к одиночеству	8	29	2	7

Из таблицы следует, что такие черты личности как «агрессия», «импульсивность», «эгоцентризм, стремление к лидерству» в обеих группах подростков выражены одинаково. Однако по нашим наблюдениям, агрессивность и импульсивность имеют отличия не в количественном, а в качественном соотношении: подростки с легкой умственной отсталостью более склонны к проявлению физиче-

ской силы, а нормально развивающиеся подростки свое недовольство чаще выражают вербальным путем.

Обратимся к такой характеристике как «эгоцентризм, стремление к лидерству». Она выражена у подростков групп А и В в равной степени – по 50 %. Ее выраженность в данном случае не зависит от уровня интеллектуального развития, поскольку подросткам 14–15 лет очень важно занимать лидерские позиции в группе сверстников [9].

«Зависимость, неуверенность» выражена у 29 % учащихся коррекционной школы и всего лишь у 3 % учащихся общеобразовательной школы (см. рисунок 2).

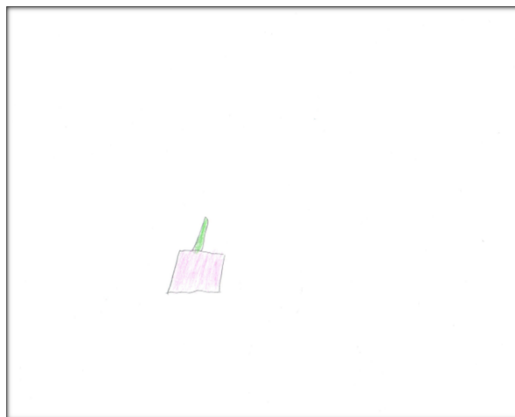


Рисунок 2. – Пример «зависимого, неуверенного» кактуса (рисунок девочки с лёгкой степенью умственной отсталости)

Умственно отсталые подростки вследствие интеллектуальных нарушений трудно адаптируются в окружающей среде, учёба (даже в специальной школе) даётся им тяжело [8]. В быту они также испытывают определенные трудности, поэтому взрослые (родители, педагоги) часто помогают им. Умственно отсталые подростки очень зависимы от взрослых.

Нормально развивающиеся подростки, наоборот, стремятся освободиться от родительской опеки. Их раздражают замечания учителей и других взрослых, поскольку они чувствуют себя уже вполне взрослыми и самостоятельными.

«Экстравертированность» наиболее характерна для учащихся общеобразовательной школы, а «интровертированность» – для умственно отсталых подростков. Нормально развивающиеся ребята более ориентированы на «внешний мир», склонны к установлению новых контактов и поддержанию уже имеющихся, чем умственно отсталые (см. рисунки 3,4).



Рисунок 3 – Пример «интровертированного» кактуса (рисунок мальчика с лёгкой степенью умственной отсталости)

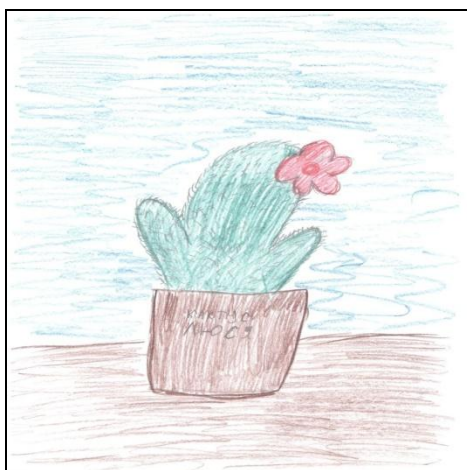


Рисунок 4 – Пример «экстровертированного» кактуса (рисунок нормально развивающейся девочки)

Такая черта как «демонстративность, открытость» чаще встречается у нормально развивающихся подростков. Учащиеся коррекционной школы в меньшей степени склонны к демонстрации своих способностей, к принятию ответственных решений. У них слабее выражена инициативность по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками (см. рис. 5).



Рисунок 5 – Пример «демонстративного, открытого» кактуса (рисунок нормально развивающегося мальчика)

«Скрытность, осторожность» выявлена у 29 % умственно отсталых и лишь у 4 % нормально развивающихся подростков. Это можно объяснить тем, что, к сожалению, далеко не все в нашем обществе с пониманием относятся к данной категории детей. Вследствие чего они нередко боятся обратиться к кому-то со своими проблемами, предпочитая скрывать их от окружающих (см. рис. 6).

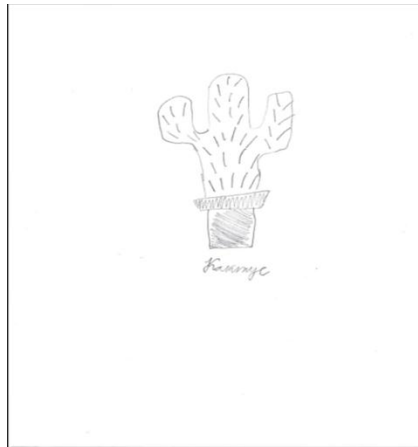


Рисунок 6 – Пример «скрытного, осторожного» кактуса (рисунок мальчика с лёгкой степенью умственной отсталости)

Подростки с лёгкой степенью умственной отсталости значительно более тревожны по сравнению с нормально развивающимися. «Тревога» выявлена у 46 % умственно отсталых и лишь у 14 % нормально развивающихся подростков. Пример «тревожного» кактуса приведён ниже, на рисунке 7.



Рисунок 7 – Пример «пугающего, тревожного» кактуса (рисунок девочки с лёгкой степенью умственной отсталости)

Это связано с тем, что умственно отсталые дети боятся совершить ошибку и вызвать неодобрительную реакцию окружающих. Нормально развивающиеся подростки воспринимают свои неудачи намного легче.

Нельзя оставить без внимания и такую характеристику как «женственность, мягкость». Эта черта более выражена у учащихся общеобразовательной школы – 54 %, в то время как в коррекционной школе она выявлена лишь у 11 % подростков. Преимущественно эти черты обнаруживались в рисунках девочек. Однако в некоторых рисунках мальчиков они также присутствовали (см. рис. 8).



Рисунок 8 – Примеры «женственного» кактуса (рисунки нормально развивающихся мальчиков)

Хотя в научной литературе распространено представление о том, что умственно отсталые дети характеризуются добротой, доверчивостью и т. п., по данным нашего исследования, нормально развивающиеся дети независимо от пола все же более мягкие, нежные, открытые по сравнению с умственно отсталыми [9; 10].

Одна из важных черт личности – «стремление к домашней защите, чувство семейной общности». У подростков групп А и В высокие показатели по этой шкале. Школьники стремятся к домашней защите, несмотря на сложный подростковый возраст, с его стремлением к «взрослости» и независимости.

Что касается «стремления к одиночеству», то оно характерно для 29 % учащихся коррекционной школы и всего лишь 7 % учащихся общеобразовательной школы (см. рис. 9).

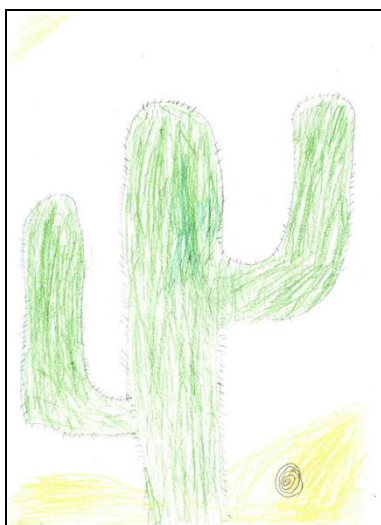


Рисунок 9 – Пример «пустынного, одинокого» кактуса (рисунок мальчика с лёгкой степенью умственной отсталости)

Возможно, объяснением этому могут служить сложные отношения в семьях подростков с лёгкой степенью умственной отсталости. Родителям и близким взрослым довольно тяжело приходится с необычными детьми, возникают ссоры, конфликты. Такой подросток нередко чувствует себя изгоем, выбирает отстранённый путь, отгораживаясь даже от близких.

Не исключено также, что некоторые умственно отсталые подростки стремятся к одиночеству из-за чрезмерной опеки родителей, которая имеет место даже там, где они могли бы справиться со своими проблемами самостоятельно [12].

Таким образом, подростки с лёгкой степенью умственной отсталости менее общительны, более тревожны, чем нормально развивающиеся. Для них характерны неадекватность, ограниченность в возможностях выражения переживаний социально приемлемыми способами, неполноценное восприятие эмоциональных состояний других людей и зачастую недифференцированное выражение собственных эмоций [1; 6]. Однако не следует думать, что такие дети не смогут найти себя в жизни. Интеллектуальная недостаточность – не приговор [12].

В заключении считаем целесообразным привести рекомендации по коррекции эмоционально-личностных нарушений у подростков с легкой степенью умственной отсталости, согласно которым педагогам и психологам следует:

1) выявлять основные трудности, с которыми сталкиваются умственно отсталые подростки не только в процессе обучения, но и в общении, во взаимодействии с окружающими;

2) учитывать индивидуально-психологические особенности каждого подростка, субъективные переживания им трудностей;

3) на занятиях создавать благоприятные условия для обучения и развития подростков, уделяя особое внимание трудовым и творческим заданиям;

4) организовывать работу по духовно-нравственному воспитанию школьников;

5) внедрить и применить новые, усовершенствованные коррекционные программы для более эффективной работы по развитию личностных и интеллектуальных качеств умственно отсталых подростков.

Коррекционные программы должны быть ориентированы на формирование у подростков положительной учебной мотивации, необходимых волевых качеств, адекватной самооценки, обучение приёмам регуляции эмоционального состояния, активацию процессов самоактуализации и т. п. На занятиях следует сочетать групповую и индивидуальную форму работы, применять игровые методы, элементы арт-терапии, психогимнастические упражнения и др. Оптимальное количество занятий, их продолжительность, частота встреч должны определяться специалистом в зависимости от возраста участников, уровня интеллекта, состояния здоровья и ряда других факторов.

Список использованных источников

1. Ахаян, Т. К. О функции моральных знаний в формировании общественной направленности старших подростков / Т. К. Ахаян // Нравственное воспитание в коллективе. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1970. – С. 62–81.
2. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Бостанджиева, Т. М. Психологический инструментарий для учебно-исследовательской практики студентов педагогических специальностей и направлений бакалавриата : учеб. пособие / Т. М. Бостанджиева. – Тюмень : ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2009. – 247 с.
4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, – 1983. – 368 с.
5. Додонов, Б. И. Потребности, отношения и направленность личности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии, 1973. – № 5. – С. 18–28.
6. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка : книга для студентов / Л. В. Занков. – М. : Изд-во наркомпроса РСФСР, 1939. – 64 с.
7. Зосимовский, А. В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте / А. В. Зосимовский. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
8. Пиняскина, М. В. Особенности самооценки и уровня притязаний подростков с лёгкой степенью умственной отсталости / М. В. Пиняскина, М. С. Ионова // Личность в норме и патологии : материалы Всероссийской научно-практической конференции, 20–21 апреля 2017 г., Челябинск / под ред. М. В. Овчинникова. – Челябинск : Печатный двор, 2017. – С. 476 – 478.
9. Пиняскина, М. В. Эмоционально-личностные особенности подростков с лёгкой степенью умственной отсталости / М. В. Пиняскина, М. С. Ионова // Материалы XXI научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва В 3-х частях. – Саранск, 2017. – С. 339–345.
10. Пиняскина, М. В. Характеристика направленности личности в подростковом возрасте / М. В. Пиняскина, М.С.Ионова // Новая наука : опыт, традиции, инновации :

Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (г. Оренбург, 12 апреля 2017 г.). – Стерлитамак : АМИ, 2017. – № 4 – 3. – 3. – С. 74 – 76.

11. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 1996. – 528 с.

12. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1979. – 192 с.

В содержание

УДК 37.013(045)

ББК 74.00

ГОТОВНОСТЬ К СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ КАК ОСНОВА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

БАРЦАЕВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, ezhovkina.elena@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: готовность, социально-бытовая ориентация, готовность к социально-бытовой ориентации, социализация, дополнительное образование.

АННОТАЦИЯ: В статье раскрыта проблема готовности к социально-бытовой ориентации как основа социализации детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании. Даны определения ключевых понятий, представлены структурные компоненты готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников.

READINESS FOR SOCIAL AND DOMESTIC ORIENTATION AS THE BASIS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN IN ADDITIONAL EDUCATION

BARCAEVA ELENA VASILYEVNA

senior lecturer

Department of Special pedagogics and medical
fundamentals of defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: preparedness, social orientation, willingness to social and domestic orientation, socialization, further education.

ABSTRACT: The article deals with the problem of readiness for social orientation as the basis of socialization of preschool children in additional education. Definitions of key concepts are given, structural components of readiness for social orientation of senior preschool children are presented.

В настоящее время глобальные изменения происходят в жизнедеятельности российского общества, которые влияют на деятельность одного из важнейших социальных институтов – дополнительное образование. Дополнительное образование функционирует на основе социального заказа общества и рассматривается в ряде стратегических документах («Федеральный Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации»», «Концепция развития дополнительного образования детей» и др.), которые ориентируют его не только на оказание широкого спектра образовательных услуг, но и на социализацию к жизни в обществе.

В нашей работе ключевое понятие «дополнительное образование» рассматривается с опорой на научные труды Л. Н. Буйловой, З. А. Каргиной и др. Так, по мнению Л. Н. Буйловой, Г. П. Будановой, дополнительное образование – это важнейшая составляющая образовательного пространства, которая позволяет преодолеть кризис детства, обеспечивая при этом сопровождение и развитие талантливых и одаренных детей, формирование их здорового образа жизни, сокращение социальных деформаций в детской среде [3]. В. А. Березина определяет как процесс добровольного освоения ребенком определенного вида деятельности и области знания, выходящих за рамки обязательного образования, который направлен на удовлетворение его интересов, способностей и др. [4]. А. Я. Журкина указывает, что это особое образовательное пространство, которое реализуется в свободное время, решающее задачи социализации, индивидуализации личности ребенка [5].

В контексте нашего исследования социализацию детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании мы рассматриваем как процесс вхождения их в социальную среду, в результате чего происходит усвоение элементарных знаний, норм и образцов поведения, приобщение к тем или иным ценностям, позволяющим детям функционировать в обществе. В нашем исследовании основой социализации детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании выступает готовность к социально-бытовой ориентации.

Понятие «социально-бытовая ориентация» нами раскрывается с учетом научных трудов Н. В. Рябовой, которая определяла его в аспекте следующих подходов: 1) социокультурный (В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, А. В. Мудрик и др.); 2) системный (П. К. Анохин, Б. Г. Ананьев, Э. Г. Юдин, И. В. Блауберг и др.); 3) деятельностный (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.); 4) антропологический (В. Б. Куликов, В. И. Слободчиков, Б. М. Бим-Бад и др.). С учетом ее работ «социально-бытовая ориентация» рассматривается как некое свойство личности ребенка, способствующее развитию его определенных личностных качеств, познанию окружающей его социально-бытовой среды и включению в нее [7].

Далее рассмотрим понятие «готовность». Так, в общетеоретическом аспекте категория «готовность» используется для исследования разнообразных состояний

и способностей человека, она определяется как интегративное явление и рассматривается, по мнению многих исследователей как фундаментальное условие успешности выполнения той или деятельности.

В рамках нашего исследования интерес представляет понятие «готовность к социально-бытовой ориентации». В научных трудах Н. В. Рябовой данное понятие определяется как «... устойчивая система личностно-значимых качеств, опыта, знаний,.... умений, необходимых для успешного включения в социально-бытовую среду и овладения различными видами социально-бытовой деятельности» [7]. Данное ключевое понятие рассматривается нами как «интегративная характеристика, проявляющаяся в активном взаимодействии человека с окружающей средой, в овладении знаниями, умениями и практико-ориентированным опытом, позволяющими успешно включиться в эту среду и овладеть социально-бытовой деятельностью» [2].

Н. В. Рябовой раскрыта сущность структуры готовности к социально-бытовой ориентации как «... единство компонентов, их взаимодействие и согласованность» [7]. Анализ и характеристика структурных компонентов «готовности» представлены в работах В. Н. Дружинина, А. В. Крутецкого, Р. Д. Санжаевой, В. Т. Чичикина и др.

Обобщая результаты теоретического анализа литературы можно констатировать, что среди исследователей отсутствует единое понимание структурных элементов готовности. Так, В. Н. Дружинин, характеризуя составляющие готовности, выделяет: мотивационную; познавательную; эмоциональную; волевою составляющие; В. Т. Чичикин в структуре готовности к деятельности выделяет такие составляющие, как: мотивационная; операциональная; информационная; Р. Д. Санжаевой в структуре готовности к деятельности выделено пять составляющих: мотивационная; ориентационная; операциональная; волевая; оценочная [8]; А. В. Крутецкий структуру готовности к деятельности рассматривает через следующие структуры: положительное отношение к деятельности; интересы, склонности личности; характерологические черты; психологическое состояние; знания, умения, навыки [6].

Раскрывая специфику нашего исследования, то следует отметить, что Н. В. Рябова, а вслед за ней Т. А. Парфенова выделяют следующие структурные компоненты готовности к социально-бытовой ориентации (составляющие готовности в работе Т. А. Парфеновой наполнены качественно иным содержанием): личностный; когнитивный; деятельностный [7]. Представим наполняемость компонентов готовности к социально-бытовой ориентации применительно к детям старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования.

Личностный компонент готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста определяется как наличие совокупности качеств личности, способствующих выполнению различных видов социально-бытовой деятельности. Основными составляющими данного компонента являются: 1)

ценностные ориентации; 2) мотивация; 3) эмоциональное благополучие; 4) интегративные качества личности.

Когнитивный компонент готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста способствует становлению и развитию тех познавательных процессов, которые обеспечивают формирование системы знаний о социально-бытовой деятельности и ее различных видах у указанной категории детей. Нами выделены следующие составляющие данного компонента готовности: 1) элементарные представления о себе и об окружающем мире; 2) элементарные социокультурные представления; 3) элементарные представления о социально-бытовой деятельности; 4) элементарные представления о нормах и правилах поведения в социуме.

Деятельностный компонент готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста определяется как сформированность умений, позволяющих осуществлять социально-бытовую деятельность. Данный компонент включает следующие умения: 1) общеинтеллектуальные; 2) общетрудовые; 3) социально-бытовые; 4) коммуникативные умения. Это даёт нам право предположить, что на успешность социализации старших дошкольников в дополнительном образовании оказывает влияние эффективность формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей [2].

Таким образом, проблема социализации старших дошкольников в дополнительном образовании является актуальной в современном мире. Социализация ребенка в принципиально новых для него условиях жизни в большинстве случаев зависит от того, как приспособлен и адаптирован ребенок к окружающей его социокультурной среде; каким образом он овладевает различными социальными ролями, ориентируется в новых условиях и др. Это обуславливается качеством сформированности социально-бытовой ориентации, которая является одним из механизмов социализации.

Нами дано определение понятию «готовность к социально-бытовой ориентации» применительно к старшим дошкольникам. Выявлена структура готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста, которая представлена личностным, когнитивным, деятельностным компонентами, включающими следующие составляющие:

1) личностный компонент: ценностные ориентации; мотивация; эмоциональное благополучие; интегративные качества личности;

2) когнитивный компонент: элементарные представления о себе и об окружающем мире; элементарные социокультурные представления; элементарные представления о социально-бытовой деятельности; элементарные представления о нормах и правилах поведения в социуме;

3) деятельностный компонент: общеинтеллектуальные; общетрудовые; социально-бытовые; коммуникативные умения.

Список использованных источников

1. Барцаева, Е. В. К определению понятия «социально-бытовая ориентация / Е. В. Барцаева // «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», Международная науч.-практическая конф. (2017 ; Саранск) [Электронный ресурс]. Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 1 декабря 2017 г., г. Саранск (Россия) : [материалы] / редкол.: Н. В. Рябова (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).
2. Барцаева, Е. В. Теоретические основы структуры готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников / Е. В. Барцаева // Самарский научный вестник. – 2018. Т. 7. – № 3(24). – С. 299-302.
3. Березина, В. А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 22 с.
4. Буйлова, Л.Н. Дополнительное образование детей: путь к себе / Л. Н. Буйлова, Г. П. Буданова. – М. : Чистые пруды, 2010. – 32 с.
5. Журкина, А. Я. Самоопределение детей и молодежи в учреждениях дополнительного образования / А. Я. Журкина. – Магнитогорск, МаГУ, 2001. – 64 с.
6. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
7. Ryabova, N. V. Study of personal and social adjustment ability of the disabled pupils / N. V. Ryabova, T. A. Parfyonova // International Education Studies, 2015. – N 8. – p 5.
8. Санжаева, Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности / Р. Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 347 с.

В содержание

УДК 378(045)

ББК 74.58

ПРОБЛЕМЫ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

БОБКОВА ОЛЬГА ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, bobkova7@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: студенты с ограниченными возможностями здоровья, студенты-инвалиды, самоорганизация, навыки, формирование, инклюзивная практика.

АННОТАЦИЯ: В статье анализируются результаты исследования навыков самоорганизации у студентов первого и второго курсов, имеющих ограниченные возможности здоровья и инвалидность. Автором рассматривается влияние уровня развития навыков самоорганизации на успешность адаптации студентов данной категории в образовательной среде вуза.

PROBLEMS OF SELF-ORGANIZING STUDENTS WITH DISABILITIES

AND SPECIAL HEALTH NEEDS

BOBKOVA OLGA VALERIEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of special pedagogics and medical foundations of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: students with *special health needs*, students with disabilities, self-organization, skills, formation, inclusive practice.

ABSTRACT: The article analyzes the results of a study of self-organization skills among first- and second-year students with *special health needs* and disabilities. The author considers the influence of the level of development of skills of self-organization on the success of adaptation of students of this category in the educational environment of the university.

Одной из актуальных проблем в развитии современного российского образования является обеспечение специальных условий обучения для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и инвалидностью, позволяющих им находиться в учебном процессе среди нормально развивающихся сверстников. За последние 20 лет на уровне школьного обучения сложилась определенная инклюзивная практика, получен опыт психолого-педагогического сопровождения школьников данной категории в учебно-воспитательном процессе. В настоящее время внимание акцентируется на необходимости обеспечения непрерывности инклюзивного процесса на следующем этапе – этапе профессионального образования. Особое значение эта проблема приобретает в свете нарастающей потребности данной категории лиц в получении профессиональной подготовки в вузе.

Получение высшего образования обеспечивает лицам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья условия для успешной социализации, максимальной самореализации, способствует повышению их социального статуса и защищенности.

К числу внешних факторов, влияющих на успешность социализации и успешной адаптации в образовательном пространстве вуза студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, исследователи относят воздействие семьи, друзей, образовательных организаций и т. д.

Влияние внутренних факторов – возрастных и индивидуальных особенностей личности – является по мнению авторов не менее значимым. Особенности их воздействия на характер социализации и успешность обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья определяются спецификой проблем со здоровьем и индивидуальными ограничениями жизнедеятельности, влияющие на развитие личности конкретного обучающегося. В числе таких факторов одним из важнейших является самоорганизация [3, с. 34].

Психолого-педагогические основы формирования самоорганизации личности раскрыты в исследованиях К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, Л. И. Божович, А. В. Петровского и других ученых. Свою актуальность данная проблема сохраняет и в наше время (В. И. Андреев, М. И. Дьяченко, А. Д. Ишкова, Л. А. Кандыбович, Н. П. Попова и др.).

Современными исследователями даются разные определения понятия «самоорганизация», каждое из которых раскрывает преимущественно один из аспектов этого сложного процесса.

Так, исследователь В. И. Андреев под самоорганизацией подразумевает умение работать над собой, планировать свое время и работу, быстро принимать решения и выполнять их, экономно тратить силы и средства, а также занимать активную позицию в системе социальных взаимоотношений [1, с. 432].

М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович определяют самоорганизацию как интегральную совокупность природных и социально приобретенных свойств, воплощенную в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуемую в упорядоченности деятельности и поведения. Авторы рассматривают уровень ее развития показателем личностной зрелости [3, с. 17].

Самоорганизация в профессиональной деятельности представляет собой способность личности, выражающуюся в умении использовать собственные интеллектуальные и эмоционально-волевые черты для решения профессионально значимых задач [5, с. 136].

А. Д. Ишков выделяет пять компонентов этого процесса: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль и коррекция [4, с. 152].

Как указывают Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович, на этапе профессионального образования для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью самоорганизация особенно важна, так как является основой для формирования компетенций, связанных с умением решать проблемы, возникающие в учебной и профессиональной деятельности, принимать решения самостоятельно, эффективно взаимодействовать с преподавателями, другими студентами [6].

В 2015-2016 учебном году нами было проведено исследование уровня развития самоорганизации студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья и инвалидность. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» г. Саранска Республики Мордовия. В нем принимали участие 11 студентов 1–2 курсов, имеющих ограниченные возможности здоровья и инвалидность различных нозологических групп. Небольшое количество испытуемых обусловлено тем, что общее число обучающихся данной категории в вузе невелико, поэтому работа с ними носит индивидуальный характер.

Нами было сделано предположение о том, что проблемы, возникающие у значительной части студентов указанной категории на начальном этапе обучения,

в значительной степени обусловлены недостаточным уровнем самоорганизации. Для выявления ее индивидуальных особенностей у студентов в ходе эксперимента нами был использован опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС-39) А. Д. Ишкова [4, с. 153].

Опросник включает 6 частных шкал, отражающих уровень развития личностных компонентов самоорганизации (волевые усилия) и 5 функциональных компонентов (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция). В соответствии с инструкцией студентам необходимо выразить степень своего согласия с рядом утверждений в диапазоне от «не согласен полностью» (– 3 балла по шкале) до «полностью согласен» (3 балла по шкале).

Количественные результаты исследования приведены нами в таблице 1.

Таблица 1

Количественные результаты исследования особенностей самоорганизации студентов 1–2 курсов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в %

Шкала	Уровень развития					
	высокий		средний		низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Целеполагание	4	36,4	7	63,6	-	-
Анализ ситуации	2	18,2	7	63,6	2	18,2
Планирование	2	18,2	6	54,5	3	27,3
Самоконтроль	5	45,5	6	54,5	-	-
Коррекция	2	18,2	8	72,7	1	9,1
Волевые усилия	2	18,2	7	63,6	2	18,2
Уровень самоорганизации	3	27,3	7	63,6	1	9,1

Соотношение показателей по шкалам наглядно представлены нами в рисунке 1.

Результаты по шкале «Целеполагание» отражают уровень развития навыков принятия и удержания цели. Анализ полученных данных показывает, что значительная часть испытуемых оценивает проявления собственных навыков принятия и удержания цели достаточно высоко (36,4 %) или относит их к среднему уровню (63,6 %). Ни один из опрошенных не выбрал варианты ответов, соответствующие низкому уровню.

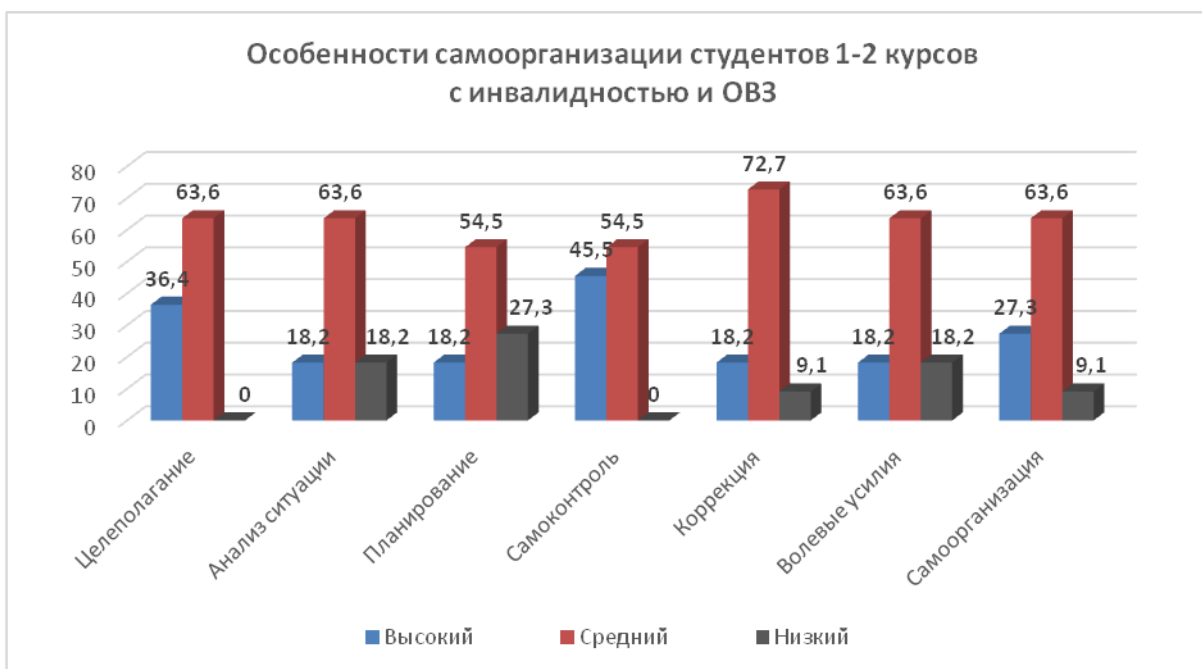


Рисунок 1 – Количественные результаты исследования особенностей самоорганизации студентов 1–2 курсов с инвалидностью и ОВЗ

Результаты по шкале «Анализ ситуации» демонстрируют уровень развития навыков выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели. Оценивая уровень владения ими студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью испытывали больше сомнений. По полученным показателям характеристики, которые они относили к оценке своих действий, опрашиваемые в большинстве случаев демонстрировали средний (63,6 %) и низкий (18,2 %) уровень владения навыками. Высокие показатели проявления сформированности соответствующих качеств отмечались у меньшего (в сравнении с результатами по первой шкале) числа студентов (18,2 % в сравнении с 36,4 % соответственно). В целом, подобные результаты свидетельствуют о том, что большинство обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью испытывают затруднения в самостоятельном анализе препятствий и условий реализации поставленной цели.

Результаты по шкале «Планирование» соотносятся с предыдущими показателями. Трудности, возникающие при анализе условий деятельности, отражаются на способности обучающихся к ее планированию. Четко выстроить последовательность своих действий способны лишь 18,2 % опрошенных. В то же время большинство студентов демонстрируют средние (54,5 %) и низкие (27,3 %) показатели владения соответствующими навыками. Следует отметить, что по этой шкале отмечено самое большое число испытуемых с низкими показателями.

Результаты по шкале «Самоконтроль» отражают уровень развития навыков контроля и оценки студентами с ограниченными возможностями здоровья и инва-

лидностью собственных действий, психических процессов и состояний. Анализ полученных ответов показывает, опрошенные имеют достаточно сформированные навыки контроля и оценки собственных действий, психических процессов и состояний. Нами не были выявлены обучающиеся, испытывающие затруднения подобного рода, имеющие низкие показатели по данной шкале.

Показатели по шкале «Коррекция» отражают уровень развития навыков коррекции испытуемыми своих целей, способов и направленности анализа существенных обстоятельств, плана действий, критериев оценки, форм самоконтроля, волевой регуляции и поведения в целом. Анализ полученных результатов продемонстрировал недостаточный уровень сформированности соответствующих навыков. Так, только 18,2 % испытуемых могут самостоятельно осуществить коррекцию своих целей при недостаточно четкой их первоначальной постановке или при изменении условий деятельности, могут изменять способы их достижения, планы действий и критерии оценки. Преимущественно для студентов младших курсов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью характерен средний (72,7 %) уровень показателей. Число испытуемых с очень низкими показателями незначительно (9,1 %), но их присутствие в группе испытуемых свидетельствует о наличии обучающихся, испытывающих значительные затруднения в овладении навыками самостоятельной корректировки действий, что может значительно осложнить освоение ими необходимых профессиональных компетенций.

Результаты, полученные по данной шкале, вполне согласуются с данными, характеризующими средний уровень навыков студентов в области анализа условий и планирования собственных действий. Вместе с тем, достаточно высокие показатели самоконтроля при затруднениях в самостоятельной корректировке своих действий, является одной из часто отмечаемых черт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Это утверждение также подтверждается показателями по шкале «Волевые усилия».

Данные опроса по шкале «Волевые усилия» показывают, что к числу студентов, вполне успешно регулирующих собственные действия, способных проявить значительные волевые качества для преодоления возникающих на пути к поставленной цели препятствий, могут быть отнесены лишь двое испытуемых (18,2 %). Они активно мобилизуют свои физические и психические силы, концентрируют свое внимание на выполняемых действиях. Основная же группа опрашиваемых продемонстрировала средний (63,6 %) и низкий (18,2 %) уровень развития волевых качеств, что свидетельствует о недостаточной активности в преодолении возникающих на пути к поставленной цели препятствий.

Результаты по шкале «Уровень самоорганизации», отражают общий уровень развития навыков организации процесса собственной деятельности первокурсниками и второкурсниками, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность. В процессе анализа данных нами было отмечено, что в группе испытуемых присутствуют как обучающиеся с высоким (27,3 %) так с низким уровнем

самоорганизации. Но их количество невелико в сравнении с группой студентов, демонстрирующих средние показатели (63,6 %).

По результатам исследования нами был сделан вывод о том, что большинство студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью имеют средний уровень самоорганизации, то есть они способны организовывать процессы собственной деятельности и поведения, однако недостаточно высокий уровень сформированности навыков по таким шкалам как «Анализ ситуации», «Планирование», «Коррекция» и «Волевые усилия», свидетельствует о том, что студенты не в полной мере анализируют существующие условия учебной деятельности, испытывают определенные затруднения при выстраивании и последовательной реализации плана действий, оценке полученного результата и использовании ее в качестве основы для коррекции процесса деятельности. Им также свойственно недостаточно активное и настойчивое проявление волевых усилий для достижения поставленной цели.

Полученные результаты соотносятся с характеристиками данных студентов, полученными в ходе бесед с преподавателями. По их наблюдениям, навыки самоорганизации большинства обучающихся рассматриваемой категории испытуемых также могут быть определены как средние или ниже среднего уровня. В процессе занятий и, особенно, самостоятельной работы у них часто возникают трудности с постановкой целей, принятием решений по их реализации, а также корректировкой способов деятельности при изменении ее условий. Подобные характеристики процесса самоорганизации, на начальном этапе обучения негативно влияют на успеваемость студентов и успешность формирования у них профессиональных компетенций.

Таким образом, наше предположение о том, что проблемы, возникающие у значительной части студентов указанной категории на начальном этапе обучения, в значительной степени обусловлены недостаточным уровнем их самоорганизации было подтверждено в ходе исследования. Процесс формирования у них профессиональных компетенций в значительной мере зависит от специфики их личностного социального опыта и характера ограничения физических возможностей. Соответственно, образовательная среда вуза должна быть целенаправленно организована таким образом, чтобы она способствовала развитию у студентов (особенно имеющих ограниченные возможности здоровья) потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии и соответствующих навыков. Важнейшим условием реализации этого требования является разработка специальных адаптационных дисциплин для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, с учетом особенностей их психофизического развития, обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

Список использованных источников

1. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – С. 431 – 588.
2. Бобкова, О. В. Особенности навыков самоорганизации у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / О. В. Бобкова // Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике : сборник статей Международной научно-практической конференции (Стерлитамак, 17 февраля 2018 г.). – Стерлитамак : АМИ, 2018. – С. 40-45.
3. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Тесей, 2003. – 352 с.
4. Ишков, А. Д. Применение опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» в психолого-педагогических исследованиях / А. Д. Ишков // Казанская наука. – 2014. – № 8. – С. 152–154.
5. Климко, Н. В. Самоорганизация как фактор социализации студентов с ОВЗ / Н. В. Климко // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей Международной научно-практической конференции, Ялта, 18-20 мая 2017 г. – С. 135-137.
6. Мартынова, Е. А. Формирование способности к самоорганизации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в процессе обучения по индивидуальному учебному плану в профессиональных образовательных организациях / Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26960> (дата обращения: 11.02.2018)

В содержание

УДК 378
ББК 74.3

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ДИЗОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ВАЛЕЕВА ЛЯЙСАН РИФОВНА

студент Казанского федерального университета,
г. Казань, Россия, leisank1998@mail.ru

НИГМАТУЛЛИНА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии и
клинической психологии

Институт психологии и образования Казанского (Приволжского)
федерального университета, г. Казань, Россия, irinigma@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дисграфия; дизорфография; дифференциальные признаки; младшие школьники.

АННОТАЦИЯ: Данная статья посвящена выявлению дифференциальных признаков дизорфографических ошибок. Актуальность данного исследования объясняется неуклонным ростом детей с нарушением письменной речи. Выделение дизорфографии как специфического расстройства усвоения письменной речи, требующего специальных логопедических методов коррекции, произошло сравнительно недавно и в связи с этим возникла необходимость выделения ее дифференциальных признаков. В статье представлены результаты обследования младших школьников и дифференциация их ошибок на дисграфические и дизорфографические.

DIFFERENTIAL SIGNS OF DISORPHOGRAPHIC ERRORS AMONG JUNIOR SCHOLCHILDREN

VALEEVA LYASAN RIFOVNA
student of Kazan Federal University
Russia, leisank1998@mail.ru

NIGMATULLINA IRINA ALEKSANDROVNA
PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Defectology and
Clinical Psychology
Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University,
Russia, irinigma@mail.ru

KEY WORDS: dysgraphia; dysorphography; differential signs; junior schoolchildren.

ABSTRACT: This article is devoted to identifying the differential signs of dysorphic errors. The relevance of this study shows the steady growth of the number of children with writing disorders. Emphasizing of dysorphography as a specific type of written speech disorder formation, which requires special speech therapy correction methods, occurred relatively recently. Therefore, it became necessary to reveal its differential features. The article presents the results of junior schoolchildren examination and the differentiation of their errors into disgraphic and dysorphographic ones.

Цель исследования заключается в выявлении дифференциальных признаков дизорфографических ошибок у учащихся начальных классов.

Рассматривая дизорфографию как стойкое расстройство усвоения орфографических знаний, умений и навыков, можно отметить, что дизорфография проявляется в нечетком знании учебной терминологии и неумении формулировать правила правописания и применять их, что проявляется в значительном количестве орфографических ошибок на письме [7].

К дизорфографии, с точки зрения Т. Г. Визель, И. В. Прищеповой, относят ошибки, связанные с трудностями усвоения морфологического и традиционного принципов написания [1]. Морфологический принцип указывает на одинаковое написание частей слова (корня, префикса, суффикса, флексии) и в сильной, и в слабой позиции. Морфологический принцип считается ведущим, поскольку охватывает большую часть орфограмм. Традиционный принцип применяется в случа-

ях, когда написание не может быть объяснено ни одним из предыдущих принципов [3]. Тогда как дисграфию связывают с нарушением фонетического принципа письма (звуковая сторона слова обозначается соответствующей последовательностью букв). Действие этого принципа ограничивается лишь случаями сильной позиции всех фонем слова. О. Б. Иншакова и А. Г. Иншакова считают, что до сих пор имеют место терминологические разногласия, обусловленные недостаточно ясно сформулированными диагностическими критериями, расширительным толкованием определенных терминов [4].

Проведенный анализ современных исследований, позволил выявить дифференциальные признаки дизорфографии и дисграфии. Артикуляторно-акустическая дисграфия возникает по причине несформированности кинестетических образов звуков: при внутреннем проговаривании не происходит опоры на правильную артикуляцию звуков. Если ошибки на письме сопровождаются нарушениями звукопроизношения тех же звуков, то это артикуляторно-акустическая дисграфия (*шугроб - сугроб, суска - сушка, лука – рука*). Если стойкие ошибки в словах, которые пишутся по правилам, то это дизорфография (*дуп - дуб, сугрон – сугроб*). Акустическая дисграфия связана с неточностью слуховой дифференциации звуков. Проявляется в заменах букв, обозначающих фонетически близкие звуки (Ц-Т, С-Ш). (Если вместо кольцо написано кольТо, то это акустическая дисграфия, а если кАльцо, когда можно проверить однокоренным словом кОльца, - то это дизорфография). Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза проявляется в пропусках согласных при стечении, перестановках, добавлениях слогов. Если вместо трава ребенок написал рава, это дисграфия, а если написал сонце, когда можно было проверить словом солнечный – дизорфография. Аграмматическая дисграфия обусловлена несформированностью лексико-грамматического строя речи. На письме это выражается искажением морфологической структуры слов.

И при аграмматической дисграфии и при дизорфографии будут наблюдаться аграмматизмы на письме, но здесь важно обратить внимание на их причину: если в анамнезе есть неусвоение лексико-грамматического строя, к примеру, в составе ОНР, то это дисграфия, а если нет – то дизорфография.

С целью изучения особенностей дисграфических и дизорфографических ошибок нами было проведено экспериментальное исследование учеников 2 класса МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов» Вахитовского района г. Казани.

В процессе обследования детей применялось 2 методики. «Методика обследования письма младших школьников», представленная О. Б. Иншаковой [7].

Обследование навыков письма у учащихся начальных классов осуществляется с помощью выполнения следующих заданий: слухового диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов.

О. Б. Иншакова говорит о том, что текст, предлагаемый детям, должен быть сложнее, чем предполагает программа. Если в письменных работах школьника

обнаруживается более 4-х дисграфических ошибок, то у него квалифицируется дисграфия.

В данной методике все ошибки делятся на дисграфические, дизорфографические, метаязыковые и аграмматические. Метаязыковые связаны с ошибками обозначения границ предложения. И этот вид ошибок О. Б. Иншакова к дисграфии не относит. Аграмматические ошибки также к дисграфии или дизорфографии не относят, поскольку они немногочисленны. К дисграфическим автор относит ошибки, связанные с сильной позицией звука в слове, т.е. ошибки, нарушающие фонетический принцип письма (кот, рука, ток). Как правило, с сильной позицией соотносятся предупредительная и ударная позиции звуков в слове. А также данный принцип используется в словах, в которых слабая позиция передается буквами, адекватными звучанию (карандаш).

Ошибки, связанные с нарушением фонетического принципа, делятся на несколько групп. Эти ошибки связаны с нарушениями зрительного и слухового гнозиса, процессов звукового анализа и синтеза.

К *дизорфографии* относят стойкие ошибки, связанные с нарушением традиционного написания (сочетаний жи ши, чк, чн), а также орфографические ошибки в словах, написание которых регулируется применением правил, которые ребенок знает, но не умеет применять.

Однако, в данной методике обращается внимание на еще один вид ошибок: замены и смещения твердых и мягких согласных, которые в одних случаях относятся к дисграфии, а в других – к дизорфографии. К *дисграфии* данные ошибки относятся при неумении различать твердые и мягкие согласные на слух, в результате чего происходит смешение гласных букв первого и второго ряда (*стебелок – стебелёк, рядом – рядом, високие – высокие*)

А к *дизорфографии* - при сохранном восприятии на слух, но невозможности овладеть способами обозначения мягких согласных на письме. Это будет проявляться в:

- Заменах гласных 2 ряда (*льбовались, любовались - любовались, земля - земля, цапль - цапля*)
- Заменах Ъ на гласный (*листвиев – листьев*)
- Пропусках Ъ (*болшой - большой*).

За неисправленную ошибку ставится 1 балл, а за правильно исправленную – 0,5 балла. Сумма баллов позволяет выявить степень выраженности дисграфии.

Второй была «Методика выявления дизорфографии у младших школьников», представленная О. Б. Иншаковой и А. А. Назаровой [4].

Данная методика носит тестовый характер и позволяет выявить у учащихся начальных классов дизорфографию и определить степень ее выраженности.

Все ошибки предлагается делить на 2 группы: дисграфические и дизорфографические. Ошибки оцениваются следующим образом:

1 балл ставится за допущенную и неисправленную ошибку;

0,5 балла за правильно исправленную ошибку.

Полученные баллы позволяют разделить проявление дизорфографии по степени тяжести.

В процессе исследования письменных работ оценивались следующие специфические ошибки:

Для дизорфографии:

- Безударный гласный в корне слова (проверяемый);
- Парный согласный;
- Непроизносимый согласный;
- Жи-ши, ча-ща, чу-щу;
- Чк, чн, нщ, рщ, зн, сн;
- Удвоенные согласные;
- Ь на конце имен существительных;
- Ь в инфинитиве и повелительном наклонении глаголов;
- Неправильный перенос слова;
- Слитное написание предлог + слово;
- Слитное написание слово + предлог;
- Пропуск дефиса;
- Раздельное написание слова.

В эксперименте приняло участие 20 детей 2 класса. Только 1 ребенок справился со всеми 3 заданиями без единой ошибки. У остальных учеников количество ошибок колебалось от 6 до 25. У одного учащегося количество ошибок оказалось равным 59. Согласно примененным методикам, если количество ошибок в работе больше 4, то их считают специфическими. Но имеется в виду не менее 4 дисграфических или не менее 4 дизорфографических ошибок.

Таким образом, из 20 учеников только у 4 (20%) не выявлено ни дисграфии, ни дизорфографии. Дисграфии в чистом виде не выявлено ни у одного ученика. Дизорфография у 7 (35%) учеников, а смешанное нарушение (и дисграфия и дизорфография) у 9 (45%) учеников.

Большее количество дизорфографических ошибок у детей связано с неусвоением морфологического принципа письма (68%). Это такие ошибки как *вАды* (*воды*), *высАко* (*высоко*), *зАлотой* (*золотой*). 20% ошибок связано с нарушением традиционного принципа письма. Это такие ошибки как *шЮОба* (*шуба*) *жБЛа* (*жила*). 7% вызвано нарушением лексикологического принципа письма – пропуски дефиса, а 7% ошибок связано с нарушением грамматического принципа письма: пропуски Ь на конце существительных.

Кроме этого, есть отдельная группа ошибок, связанных с неизученными на момент обследования правилами. Они составили 16% от общего числа дизорфографических ошибок: *стебИлек* (*стебелек*), *кАраблик* (*кораблик*), *тишЕна* (*тишина*), *учИницы* (*ученицы*).

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что при дисграфии нарушается преимущественно фонетический принцип письма, а при дизорфографии – морфологический и традиционный. Наше исследование подтвердило широкую распространенность нарушений письменной речи среди учащихся начальных классов. Из 20 работ учеников 2 класса только у 20% не выявлено специфических нарушений. Детей с «чистой» дисграфией не выявлено, дисграфия встречалась только в совокупности с дизорфографией, что говорит о взаимосвязи этих нарушений. Большее количество дизорфографических ошибок связано с неусвоением морфологического (68%) и традиционного (20%) принципов письма. Неусвоение морфологического принципа чаще проявлялось в словах с проверяемым гласным в корне и парных согласных, а традиционного принципа – в правописании жи-ши. Число дизорфографических (56%) ошибок превысило число дисграфических (34%) ошибок.

Список использованных источников

1. Азова, О. И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: дис. канд.пед.наук: 13.00.03 / Ольга Ивановна Азова. —М.,2014. —391 с.
- 2) Аристова, Т. А. Коррекция нарушений письменной речи: учебно-методич. пособие / Под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2014. — 208 с.
3. Елецкая, О. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательных школы: дис. канд.пед.наук: 13.00.03 / Ольга Вячеславовна Елецкая. —СПб.,2013. —221 с.
4. Иншакова, О. Б. Методика выявления дизорфографии у младших школьников / О. Б. Иншакова, А. А. Назарова.— М.: В. Секачев, 2015.— 72 с.
5. Лалаева, Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р. И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения: Итоги и перспективы: Материалы Междунар. конф. Российской ассоциации дислексии. — М.: Изд. Московского соц. – гум. ин-та, 2004. - с. 132-138.
6. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т. В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой.— М.: В. Секачев, 2008.— 128 с.
7. Прищепова, И. В. К вопросу о симптоматике и механизмах дизорфографии у младших школьников с ОНР / И. В. Прищепова // Проблемы детской речи: сб. тр. науч.-практич. конф.— СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999 – С. 150–153.

В содержание

УДК 376
ББК 74.58

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВАЛИУЛЛИНА ГУЛЬНАРА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры дефектологии и клинической психологии
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия, Valiullina_g_73@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ограниченные возможности здоровья; психолого-педагогическая помощь; дошкольное образование; толерантность; эмпатия.

АННОТАЦИЯ: в статье раскрываются актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в системе образования, выделены основные трудности, возникающие у родителей в процессе воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а также отражены результаты исследования и опыт работы с родителями детей с нарушениями в развитии.

TERMS OF THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO THE FAMILY IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

VALIULLINA GULNARA VLADIMIROVNA

candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Department of Defectology and Clinical Psychology
Kazan (Privolzhsky) Federal University
Kazan, Russia

KEY WORDS: limited health opportunities; psychological and pedagogical assistance; pre-school education; tolerance; empathy.

ABSTRACT:: actual problems of psychological and pedagogical support of parents of pre-school children with disabilities in the education system are revealed in the article, the main difficulties that parents encounter in the process of upbringing and development of children with disabilities are highlighted, as well as the results of research and experience with parents of children with disabilities in development.

Изменения в системе образования обуславливают ее переход от традиционной педагогической парадигмы к обучению в духе инновационной стратегии, опирающейся на учет реальных перемен в характере общественного запроса к личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

Стратегия инновационного сопровождения дошкольников с ОВЗ предполагает системную организацию коррекционно-образовательного процесса в условиях инклюзии, где особое внимание уделяется работе с родителями. Семья обязана решать основные задачи психофизиологического развития ребенка с ОВЗ и его дальнейшей социализации [12. с.653].

Появление ребенка с ОВЗ в семье происходит неожиданно и родители не готовы к изменениям в устоявшихся семейных ролях и отношениях. Зачастую рождение ребенка с нарушением в развитии может быть деструктивным фактором,

который нарушает привычное функционирование семьи и в конечном итоге приводит к трансформации ее структуры [9. с. 282].

Оказание помощи родителям в преодолении затруднений воспитания и развития дошкольника с ОВЗ может осуществляться в системе образования. В условиях дошкольного образования возможно решение вопроса эффективной работы с родителями детей с ОВЗ за счет внедрения инновационных форм психолого-педагогической помощи семье.

Современное состояние проблемы психолого-педагогической помощи родителям детей с ОВЗ нельзя признать удовлетворительным [11. с.429]. Вопросы повышения уровня воспитательно-развивающей направленности семьи как условия создания специальной коррекционно-развивающей среды для преодоления нарушений в развитии ребенка рассматриваются в трудах Н.Ю. Боряковой [1. с.60], И.Ю. Левченко [5. с.33], В.В. Ткачевой [2. с.181], Т.А. Григорьева [3. с.146], И.В. Зиминной [4. с.91], А.Г. Московкиной [6. с.148], Е.В. Нищакловой [8. с.338] и др. Однако педагогические условия психолого-педагогической помощи семье недостаточно исследованы.

Таким образом, **проблему** исследования определили следующие противоречия:

- необходимость создания в дошкольном образовательном учреждении образовательных и социальных условий для психолого-педагогической помощи родителям детей с ОВЗ и отсутствие систематической психолого-педагогической помощи этим родителям;

- острая потребность в разработке инновационных форм организации психолого-педагогической помощи родителям детей с ОВЗ и преобладание традиционных форм работы с родителями.

С учетом актуальности изучаемого вопроса и недостаточной его разработанности сформулирована проблема исследования, которая заключается в определении условий психолого-педагогической помощи родителям детей с ОВЗ в условиях дошкольного образования.

Цель исследования: разработать комплекс специальных педагогических условий в дошкольном образовании для оказания психолого-педагогической помощи родителям детей с ОВЗ и проверить его эффективность.

Объект исследования: процесс оказания психолого-педагогической помощи родителям детей с ОВЗ в условиях дошкольного образования.

Предмет исследования: разработка и апробация модели оказания психолого-педагогической помощи родителям детей с ОВЗ в условиях дошкольного образования.

Гипотеза исследования: оказание психолого-педагогической помощи родителям в преодолении затруднений, возникающих в процессе воспитания и развития дошкольника с ОВЗ возможно при создании специальных педагогических условий, направленных на решение вопросов эффективной работы

с родителями указанной категории детей за счет внедрения инновационных форм психолого-педагогической помощи семье в условиях дошкольного образования.

Задачи исследования:

1. Осуществить анализ исследований по проблеме оказания психолого-педагогической помощи родителям в преодолении затруднений, возникающих в процессе воспитания и развития дошкольника с ОВЗ.

2. Разработать диагностический инструментарий, направленный на выявление затруднений, возникающих у родителей в процессе воспитания и развития дошкольника с ОВЗ.

3. Разработать и экспериментально проверить в системе дошкольного образования комплекс специальных педагогических условий, направленных на решение вопросов эффективной работы с родителями детей с ОВЗ в условиях дошкольного образования.

В процессе исследования были использованы следующие методы: методы обзорно-аналитического изучения психолого-педагогической, методической литературы по проблеме оказания психолого-педагогической помощи родителям в преодолении затруднений, возникающих в процессе воспитания и развития дошкольника с ОВЗ, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный).

Исследование проводилось на базе Казанского (Приволжского) федерального университета г. Казани Республики Татарстан, дошкольных образовательных учреждений №№ 26 г. Елабуги, №№ 286, 316, 340 г. Казани, №№ 68 г. Нижнекамска Республики Татарстан. В исследовании приняли участие 25 родителей детей с ОВЗ.

Исследование проводилось в три этапа:

- на первом этапе – подготовительный этап – анализировалось современное состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике; разрабатывалась программа и отбирались методики исследования;

- на втором этапе – основной этап – осуществлялось изучение затруднений, возникающих у родителей в процессе воспитания и развития дошкольника с ОВЗ; разрабатывалась и внедрялась модель оказания психолого-педагогической помощи родителям в преодолении затруднений, возникающих в процессе воспитания и развития дошкольника с ОВЗ; проводилась опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности данной модели;

- на третьем этапе – заключительный этап – осуществлялись систематизация, осмысление и обобщение результатов исследования; уточнялись теоретические выводы; осуществлялись обработка и оформление полученных результатов исследования.

Изучение затруднений, возникающих у родителей в процессе воспитания и развития дошкольника с ОВЗ проводилось с помощью специально разработанного нами опросника для родителей дошкольников с ОВЗ; беседы по заранее

подготовленным вопросам, направленным на выявление проблем, волнующих родителя ребенка с ОВЗ; методики изучения эмпатии [13. с.24]; экспресс-опросника по изучению «Индекса толерантности» [10. с.168].

Эмпатия рассматривается нами как основа развития личности ребенка с ОВЗ. Эмпатия - это глубокое и безошибочное восприятие внутреннего мира другого человека, его скрытых эмоций и смысловых оттенков, эмоциональное созвучие с его переживаниями, использование всей глубины понимания этого человека не в своих, а в его интересах [7. с. 237]. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. С нашей точки зрения, эмпатия является важным качеством родителя, воспитывающего ребенка с ОВЗ. Рассматривают следующие уровни эмпатии: до 36 баллов – низкий уровень; 37-62 – средний уровень; 63-90 – высокий уровень.

Экспресс-опросник "Индекс толерантности" отражает общее отношение к окружающему миру и другим людям, социальные установки в различных сферах взаимодействия, где проявляются терпимость и нетерпимость человека. Рассматривают следующие уровни толерантности: 22-60 – низкий уровень; 61-99 – средний уровень; 100-132 – высокий уровень.

Результаты исследования подвергнуты количественной и качественной обработке.

Анкетирование родителей и беседа по заранее подготовленным вопросам, направленным на выявление проблем, волнующих родителя ребенка с ОВЗ выявило следующее:

1. Родители недостаточно информированы о том, как воспитывать и развивать ребенка с ОВЗ, как управлять его поведением;
2. Переоценивают или недооценивают дефект ребенка с ОВЗ, что является результатом недостаточности психолого-медико-педагогических знаний;
3. Пытаются обвинить посторонних людей, стесняются своего ребенка, что говорит о неприятии ситуации;
4. Попадают в ситуацию непонимания, равнодушия, безразличия и пренебрежения окружающих;
5. Многие родители интересуются отклонениями в развитии ребенка и предпринимают меры для его развития, другие ограничиваются демонстрацией тревоги по отношению к своему ребенку и ничего не предпринимают для того, чтобы помочь ему.

Изучение эмпатии и толерантности родителей с помощью тестов выявило недостаточный уровень указанных компонентов психики (Таблица 1).

Изучение затруднений, возникающих у родителей в процессе воспитания и развития дошкольника с ОВЗ с помощью вышеуказанных методик позволило сделать вывод о том, что родители нуждаются в систематической психолого-педагогической помощи со стороны специалистов дошкольного образования. Полученные результаты обуславливают необходимость разработки и внедрения в

дошкольное образовательное пространство специальных педагогических условий оказания систематической квалифицированной помощи родителям дошкольников с ОВЗ.

На основании изучения затруднений, возникающих у родителей в процессе воспитания и развития дошкольника с ОВЗ были определены содержание, методы и организационные формы психолого-педагогической помощи данной категории участников образовательного процесса. Результатом этой работы стала программа психолого-педагогического сопровождения, родителей детей с ОВЗ в условиях дошкольного образования.

Цель программы: оказание психолого-педагогической помощи родителям дошкольников с ОВЗ, как участникам коррекционно-образовательного процесса.

В соответствии с целями были поставлены задачи:

- формирование позитивной психологической установки родителей на процесс воспитания и развития ребенка с ОВЗ через образовательно-просветительскую работу с родителями;

- развитие личностных качеств: принятие ребенка, терпимость, эмпатия, рефлексивность, направленность на саморазвитие через проведение тренингов, практикумов с родителями;

- обучение родителей методам и приемам коррекции эмоционально-личностных и поведенческих нарушений у детей с ОВЗ через обучающие семинары.

Составной частью Программы является учебно-тематический план. Формы и методы взаимодействия с родителями дифференцируются в зависимости от их подготовленности, как участников коррекционно-образовательного процесса. При проведении практических занятий предусматриваются использование активных форм и методов: тренингов, деловых игр, дискуссий, круглых столов и других интерактивных методов.

Данные, приведенные по результатам апробации разработанной программы свидетельствуют:

- о повышении уровня знаний родителей о том, как и чему учить ребенка с ОВЗ, как управлять его поведением;

- о переосмыслении жизненных позиций и мировоззренческих установок родителей;

- об адекватном отношении к дефекту своего ребенка.

Изучение эмпатии и толерантности родителей с помощью тестов до и после эксперимента выявило следующее (табл.1).

Таблица 1

Средние значения групп по тестированию на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в баллах)

Тест «Оценка эмпатия»	Тест «Уровень толерантности»
------------------------------	-------------------------------------

До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
42,3	54,1	56,3	67,9

Выводы

В результате проверки эффективности программы психолого-педагогического сопровождения, родителей детей с ОВЗ в условиях дошкольного образования мы пришли к следующим выводам: процесс психолого-педагогической помощи родителям детей с ОВЗ может быть эффективно реализован в системе дошкольного образования. В процессе психолого-педагогического сопровождения родителей в соответствии с предложенной программой возможно достижение более высокого уровня необходимых психологических знаний, эмоционально-личностных качеств, умений применять методы и приемы управления его поведением. Разработанная и апробированная программа может рассматриваться в качестве одного из вариантов психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ в системе дошкольного образования. Научная новизна и теоретическая значимость исследования обусловлены тем, что получены и проанализированы эмпирические данные, позволяющие определить характер трудностей родителей в воспитании и развитии детей дошкольного возраста с ОВЗ. Определены специальные педагогические условия, направленные на решение вопросов эффективной работы с родителями детей с ОВЗ в условиях дошкольного образования.

Список использованных источников

1. Борякова, Н. Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде / Н. Ю. Борякова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы IV Международной научно-практической конференции. Под редакцией И. В. Евтушенко, В. В. Ткачевой. - 2014. - С. 58-62.
2. Борякова, Н. Ю. К вопросу о наименовании отдельных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. Ю. Борякова, А. М. Данилова, Е. А. Евтушенко [др.] // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 10-2. – С. 175-177.
3. Григорьева, Т. А. Особенности семейного воспитания детей с ОВЗ / Т. А. Григорьева // Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции для студентов, аспирантов и специалистов в области практической психологии «Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе», под ред. Т. Ю. Ковтун, В. В. Находкина, 2018. – С. 144-148.
4. Зими́на, И. В. Формирование заблаговременной устойчивости родителей к трудным жизненным ситуациям при воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья / И. В. Зими́на, А. В. Кашеева, С. Н. Лобанов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 64. – С. 88-92.
5. Левченко, И. Ю. Возможности реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей ребенка с врожденной расщелиной губы и неба / И. Ю. Левченко, В. Е. Агаева

// Детская и подростковая реабилитация. – 2018. – № 2 (34). – С. 31-35.

6. Московкина, А. Г. Социально-экологическая модель семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / А. Г. Московкина // Наука и школа. – 2017. – № 3. – С. 147-151.

7. Немов, Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов // Кн. 3: Общие основы психологии. – 4е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 688

8. Нищаква, Е. В. Психологическая помощь родителям в воспитании «особых» детей / Е. В. Нищаква // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: Материалы XXIV международной научно-практической конференции. – М. : Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», 2015. – С. 337-340.

9. Солдатова, Г. У. Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова. – М.: Смысл. – 2008. – С. 172.

10. Сошин, И. Взаимосвязь чувства вины и стиля семейного воспитания на примере семей с детьми с ОВЗ / И. Сошин // Тезисы и статьи участников IV международной научно-практической конференции. – М. : Московский городской психолого-педагогический университет, 2014. – С. 425-431.

11. Староверова, Т. С. Модель формирования педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Т. С. Староверова, В. Н. Поникарова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S11. – С. 651-655.

12. Юсупов, И. М. Диагностика и тренинг эмпатических тенденций / И. М. Юсупов // Методическое руководство для студентов и психологов народного образования. – Казань: КГПИ. – 1992. – С. 30.

В содержание

УДК 376 (045)

ББК 74.3

ДИАГНОСТИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГАМАЮНОВА АНТОНИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии,

Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,

ПАРВАТОВА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА

студентка факультета психологии и дефектологии

Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: готовность, дети с проблемами в развитии, инклюзия, педагог-психолог, профессиональная подготовка, психологическая подготовка, диагностика, эксперимент.

АННОТАЦИЯ: В статье актуализируется проблема подготовки педагогов-психологов в системе работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Автором приводятся результаты теоретической изученности проблемы, обобщаются показатели готовности педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования, приводится диагностический инструментарий по диагностике готовности педагогических кадров к реализации инклюзивной практики, а также представляются данные экспериментального исследования.

DIAGNOSIS OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS TO SUPPORT CHILDREN WITH A DISABILITY IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION

GAMAJUNOVA ANTONINA NIKOLAEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of special education and medical bases of speech
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PARVATOVA TATIANA MIKHAILOVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEYWORDS: readiness, children with developmental problems, inclusion, educational psychologist, professional training, psychological training, diagnosis, experiment.

ABSTRACT: The article actualizes the problem of training of teachers-psychologists in the system of work with children with disabilities. The author presents the results of theoretical study of the problem, summarizes the indicators of readiness of teachers-psychologists to work in an inclusive education, provides diagnostic tools for the diagnosis of readiness of teaching staff to implement inclusive practice, and presents the data of experimental research.

Введение в педагогическую практику инклюзивного образования определяет новейшие проблемы перед воспитанием, обществом и общественной политикой. Вопрос кадрового обеспечения инклюзивного образования считается одной из ключевых проблем, требующих собственно первостепенного разрешения. Содержание проблемы подготовки будущих педагогов-психологов к сопровождению детей в инклюзивном образовании обусловлено увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья с одной стороны, и активным внедрением инклюзивного образования в массовые школы и неподготовленностью кадрового состава к ее реализации – с другой стороны [1; 2].

Для успешности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо выявление показателей готовности будущих

педагогов-психологов к работе в этом направлении. Подготовка будущих педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии может быть представлена двумя компонентами: профессиональной и психологической компетентностью. Все обозначенные компоненты находятся во взаимосвязи между собой и дополняют друг друга. Профессиональная компетентность педагогов-психологов включает несколько компонентов: мотивационная (совокупность мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения); информационная (осведомленность об основных положениях инклюзивного образования); технологическая (владение педагогическими знаниями и технологиями) готовность [4; 5; 6; 8]. Психологическая компетентность педагогов-психологов предполагает: мотивационную (система личностных смыслов, мотивов и отношений к деятельности); функциональную (совокупность качеств и способностей обеспечивающих возможность результативной деятельности); личностную (совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей) готовность [2; 3; 7].

Важным в изучении подготовленности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии считается подбор правильного диагностического инструментария. В современной научно-методической литературе остаются недостаточно проработанными вопросы организации и методики проведения, содержательного компонента диагностики подготовки будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования. Поэтому нами проделана работа в данном направлении.

Эксперимент проводился на базе факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». В исследовании приняли участие 20 студентов 4 курса, обучающихся по профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования».

Цель эксперимента – сбор первичной информации об уровне подготовленности будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования.

Схема диагностики уровня подготовки будущих педагогов-психологов к инклюзивному сопровождению детей представлена следующим образом: профессиональная готовность (мотивационная готовность (мотивация на внедрение и реализацию инклюзивного образования); информационная готовность (знание основ психологии и коррекционной педагогики; осведомленность об основных положениях инклюзивного образования; знание индивидуальных отличий детей, слабых и сильных сторон их развития; специфики образовательных программ; о методах психолого-педагогического воздействия); технологическая готовность (владение педагогическими технологиями, его творческая составляющая; способность педагогов к моделированию программ обучения с использованием вариативности заданий; проектирование учебного процесса с целью общего обучения ребенка с нарушенным и обычным развитием; осуществлять методы педагогиче-

ского взаимодействия с абсолютно всеми субъектами коррекционно-образовательного обучения; формировать специальную коррекционно-развивающую среду); психологическая готовность (мотивационная готовность (осознание смысла и ценности того, что он делает); функциональная готовность (готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений, способностью выявлять проблемы детей, способность к эмпатии и взаимопомощи, стремление к самореализации и саморазвитию; коммуникабельность; рефлексивность; стрессоустойчивость); личностная готовность (эмоциональное отношение к детям, нравственные принципы, ценностно-смысловые установки восприятия «другого»).

Для обработки полученных результатов анкетирования были определены следующие критерии: уровень мотивированности на внедрение и реализацию инклюзивного образования; степень осведомленности об основных положениях инклюзивного образования, индивидуальных отличий детей, слабых и сильных сторон их развития; знание специфики образовательных программ, методах психолого-педагогического воздействия; уровень владения педагогическими технологиями, его творческая составляющая; способность к моделированию программ обучения и их вариативность, проектированию обучения ребенка с нарушенным и обычным развитием; способность к реализации педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, создания коррекционно-развивающей среды; осознание ценности инклюзивного образования; обладание личностными и функциональными способностями.

Для оценки уровня подготовки будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования были выделены три уровня: достаточный, необходимый, минимальный.

Первую группу обучающихся характеризует достаточный уровень подготовки к инклюзивному сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Их характеризует всестороннее, систематическое и глубокое знание специфики инклюзивного образования, особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, их трудностей, возникающих в процессе обучения, образовательных потребностей, специфики образования детей, необходимого учебного материала и правильности его распределения, проектирования, способов и методов их обучения, творчески относятся к профессиональной деятельности, внедряют эффективные методы работы в контексте комплексного подхода обучения детей данной группы; проявление интереса к деятельности педагога-психолога и обучающегося; обладают способностью к переменам, саморазвитию, самосовершенствованию, эмпатии и толерантности, эмоциональной лабильностью, высокой стрессоустойчивостью, коммуникабельностью.

Вторую группу обучающихся характеризует необходимый уровень

подготовки к инклюзивному сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Их характеризует необходимая база знаний о специфике инклюзивного образования, особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, могут теоретически и методически проектировать и реализовывать образовательные программы для обучающихся, умения ставить и решать учебно-воспитательные задачи, но отмечается отсутствие мотивированности и инициативы, творчества в ходе их реализации, отмечается множество трудностей при работе с детьми; частичной способностью к организации совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием, трудности в выборе эффективных педагогических технологий; частичная способность к реализации педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, создания коррекционно-развивающей среды; проявление личностных и функциональных способностей в зависимости от образовательной ситуации.

Третью группу обучающихся характеризует минимальный уровень подготовки к инклюзивному сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Их характеризует слабое знание специфики инклюзивного образования, особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, их трудностей, возникающих в процессе обучения, серьезные пробелы в знании правильного построения и реализации образовательного процесса; не способностью к организации совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием, трудности в выборе эффективных педагогических технологий; не способности к реализации педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, созданию коррекционно-развивающей среды; отсутствует проявление личностных и функциональных способностей в образовательной ситуации.

В процессе анализа результатов анкетирования были получены следующие данные. Состав обучающихся был представлен возрастным периодом от 21 до 22 лет, все студенты проходили обучение по профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования».

Для большинства испытуемых дети с ограниченными возможностями здоровья представляли собой особую группу, которая отлична от нормально развивающихся сверстников: по состоянию здоровья – 75 %; способностям к обучению – 60 %; трудностями в обучении – 50 %; взаимоотношениями в коллективе сверстников – 30 %; отсутствием гармоничных семейных взаимоотношений – 10 %.

Среди особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья 70 % опрошенными были выделены: физическое развитие и здоровье (неточность движений в пространстве и времени; грубые ошибки при дифференцировании мышечных усилий; отсутствие ловкости и плавности движений; излишняя скованность и напряженность; ограничение амплитуды движений в ходьбе, беге, прыж-

ках, метаниях), психическое развитие (недоразвитие многих психических процессов), психологическое здоровье (отклонения в познавательной деятельности отсталых детей, значительно медленнее, чем в норме, формируются новые условные связи, плохая ориентировка в окружающей обстановке, неумение применять на практике те или иные правила, слабость), социальное развитие и здоровье (бедность контактов, замкнутость). Остальные 30 % затруднились ответить на поставленный вопрос.

Среди основных трудностей, которые могут возникнуть у педагогов-психологов при работе с детьми с проблемами в развитии, обучающиеся выделяли: трудности восполнения пробелов в их знаниях – 65 %; трудности в объяснении нового учебного материала, подбор дополнительных упражнений – 60 %, объем знаний, который детям удастся приобрести, не связывается с последующим материалом, недостаточно закрепляется, знания во многих случаях остаются неполными, отрывистыми – 55 %, тяжело входят в рабочий режим урока – 25 %, повышенная возбудимость – 20 %; трудности в установлении контактов – 15 %; мешает состояние здоровья – 10 %; трудности в общении со сверстниками и взрослыми – 15 %; трудности в поведении – 5 %.

Наиболее приемлемым видом обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья считается инклюзивное образование (обучение в обычных классах общеобразовательных школ) – отметили 50 % опрошенных; отдельные классы для детей с ОВЗ в общеобразовательных школах – 35 %; отдельные школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучение в которых проводится по адаптированным программам – 15 %.

Инклюзивное образование в представлениях будущих педагогов-психологов означало: образование детей совместно с нормальными сверстниками – 85 %; учет интересов и образовательных потребностей детей – 45 %; доступность образовательной среды – 35 %; приспособление к нуждам детей – 25 %; организация общения детей – 10 %; поддержка детей – 5 %; эмоциональная близость с детьми – 5 %.

При организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья важно организовывать внедрение инклюзивного образования в общеобразовательные организации. Данное обстоятельство отметили 65 % опрошенных. Остальные 35 % затруднились ответить на вопрос.

По мнению обучающихся, наиболее эффективными условиями для реализации инклюзивного образования считаются: увеличение количества штатных педагогов-психологов – 65 %, дополнительное образование образовательной организации – 40 %; подготовка будущих педагогов-психологов – 35 %; ничего из перечисленного – 30 %; затруднились ответить – 10 %.

Использование модели интеграции (инклюзии) детей с проблемами в развитии может положительно повлиять на: их образовательные результаты (стремление и способность к саморазвитию, к индивидуальному самоопределе-

нию; мотивирование на учебу и целеустремленной познавательной деятельности; концепция ценностей и конструкций, отражающая гражданские и индивидуальные позиции; общественные компетенции (способность взаимодействовать с другими людьми и правильно создавать отношения с окружением). Это отметили 75 % опрошенных. Остальные 25 % затруднились ответить на вопрос.

Использование модели интеграции (инклюзии) детей с проблемами в развитии может отрицательно повлиять на: повышение конфликтности в классном коллективе, снижению успеваемости детей. Это отметили 55 % опрошенных. Остальные 45 % затруднились ответить на вопрос.

Среди нормативно-правового обеспечения организации инклюзивного образования 85 % опрошенных указали ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации». В дополнение к нему – Конституцию РФ – 55 %; Приказ о ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» – 45 %; примерные адаптированные программы образования детей с ОВЗ – 15 %; все из перечисленного – 10 %; затруднились ответить – 10 %.

Среди образовательных программ, предназначенных для детей с особыми образовательными потребностями, 65 % обучающихся отметили все из перечисленных; 25 % – только АООП образования; 10 % – затруднились ответить на вопрос.

Из числа опрошенных 65 % обучающихся отметили частичную готовность к разработке образовательных программ, остальные 35 % не готовы к такой деятельности. Всего 45 % из опрошенных принимали частичное участие в разработке образовательных программ для детей с проблемами в развитии, остальным – 55 % – не знакома такая деятельность. Среди трудностей в разработке образовательных программ для детей с проблемами в развитии наиболее значимые – отсутствие соответствующего учебно-методического обеспечения – 45 %; отсутствие знаний о технологии проектирования образовательных программ – 10 %; трудности описания индивидуальных особенностей детей и соответствующих образовательных потребностей – 5 %; трудности определения целевых ориентиров программы – 5 %; затруднились ответить – 45 %.

Среди особенностей содержания обучения детей с ограниченными возможностями здоровья 70 % опрошенных выделили (по убыванию значимости): понижаются объем и углубленность исследуемого материала; возрастает число времени, требуемого для освоения проблемы (области); предоставляется существенно меньшая система познаний и умений; тормозятся темпы обучения; расширение количества заданий к учебным темам. Остальные 30 % затруднились ответить на вопрос.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, как отметили 65 % респондентов, требует специальных образовательных условий. Среди них (по убыванию значимости): медицинская помощь; организация подготовки ребенка к овладению школьной программой посредством пропедевтических уроков; мини-

мальный размер «порций» передаваемых знаний; замедленный темп преподавания; использование специфических методов обучения, формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению. Остальные 35 % обучающихся затруднились ответить на вопрос.

Из числа испытуемых только 35 % студентов часто сталкиваются с организацией инклюзивного образования, 45 % – редко, оставшиеся – иногда. При этом лишь 65 % студентов считают, что будущие педагоги-психологи должны иметь специальное образование для реализации инклюзивного обучения, 25 % – достаточно курсов переподготовки; затруднились ответить – 10 %. Свои возможности по реализации инклюзивного образования оценивают положительно 55 %; нейтрально – 15 %; остальные – затруднились ответить. Максимально прикладывают свои усилия на организацию инклюзивного образования в ходе прохождения учебной практики в образовательной организации лишь 15 %; иногда – 35 %; затруднились ответить – 50 %. Сфера сопровождения детей для будущих педагогов-психологов оказывается наиболее трудной для 35 % опрошенных, они часто обращаются за помощью к коллегам по затрудненным вопросам; часто испытывают трудности 15 % – не испытывают – 10 %; затрудняются ответить – 40 %.

Среди мотивов, которыми чаще руководствуются при внедрении и реализации инклюзивного образования в ходе прохождения учебной практики в образовательной организации студенты отметили получения хорошей отметки – 75 %; похвалы руководителя – 10 %; профессионального долга – 10 %.

Наиболее встречающиеся трудности при работе с детьми с нарушениями у студентов (по мере убывания): трудно подобрать учебный материал – 75 %; испытывают трудности в общении с детьми – 45 %; мешает обстановка в классе во время уроков – 15 %; испытывают трудности в управлении своим поведением, эмоциями – 10 %. При этом индивидуальные особенности, запросы и интересы каждого учащегося в ходе прохождения учебной практики чаще не учитываются студентами. Это отметили 55 % опрошенных. Остальные 45 % обучающихся затруднились ответить на вопрос.

Взаимодействие специалистов психолого-педагогического сопровождения (учителя-олигофренопедагога, воспитателя, логопеды, педагоги-психологи, специалисты по адаптивной физкультуре (лечебной физкультуре), социальные педагоги, музыкальный работник, медицинские работники) влияет на эффективность реализации инклюзивного образования. Это отметили 65 % опрошенных. Остальные 35 % обучающихся затруднились ответить на вопрос.

Среди респондентов 80 % педагогов испытывают трудности с выбором методов обучения и умением сочетать методы, средства и формы обучения. Среди методов и приемов, облегчающих усвоение учебного материала, чаще всего используются (по убыванию частоты встречаемости): словесно-объяснительный метод, наглядно – демонстрационный, дидактическая игра, использование зритель-

ного материала, индивидуально-развивающий, арт-терапевтические методы, физкультминутки.

Специфика детей с особыми образовательными потребностями требует от будущего педагога-психолога потребности обладания дополнительными психологическими способностями (по мере убывания): стрессоустойчивость; толерантность; способность к эмпатии и взаимопомощи; коммуникабельность; мобильность; способность выявлять проблемы детей; навыки оказания поддержки, предотвращения конфликтов; способность к нестандартным действиям. Это отметили 80 % опрошенных. Остальные 20 % обучающихся затруднились ответить на вопрос. Среди перечисленных качеств более 3 из перечисленных обладают лишь 45 %; 2–3 качеств – 25 %; менее 2 – 10 %; затруднились ответить – 20 %.

Среди способов повышения уровня профессиональной и психологической подготовки к сопровождению детей с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования будущие педагоги-психологи отмечают (по убыванию): прохождение практики; чтение дополнительной литературы; общение с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Это отметили 60 % опрошенных. Остальные 40 % обучающихся затруднились ответить на вопрос. Рекомендации по совершенствованию собственной психолого-педагогической компетентности – увеличение практических учебных часов; расширение возможности проявления творчества.

Анализ всех собранных в процессе экспериментальной работы сведений и их интерпретация стали основанием для оценки уровня подготовленности педагогов-психологов, обучающихся в вузе, к сопровождению детей с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования: 20 % студентов характеризовал достаточный уровень; 60 % – необходимый уровень; 20 % – минимальный уровень подготовленности.

Таким образом, экспериментальное исследование представляет собой сбор первичной информации об уровне подготовки будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования. Разработанный комплекс для предполагаемого анкетирования включает две группы вопросов: на изучение профессиональной и психологической подготовки. Для оценки уровня подготовки будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования выделены три уровня: достаточный, необходимый, минимальный. В ходе проведенной диагностики отмечен большой процент обучающихся, имеющих трудности в сопровождении детей в условиях инклюзивного образования. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о необходимости продолжения работы по решению данной проблемы.

Список использованных источников

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

2. Алехина, С. В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя [Электронный ресурс] / С. В. Алехина // Вестник МГПУ. Серия Педагогика и психология. – 2012. – № 4 (22). – С. 117–127. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18936306>.

3. Данилова, О. В. К вопросу о психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] / О. В. Данилова // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – № 3 (27). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>.

4. Изосимова, Е. В. Готовность педагога к работе с детьми ОВЗ / Е. В. Изосимова // Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях детского сада и семьи : практическое пособие для воспитателей, педагогов-психологов дошкольных образовательных организаций / под общ. ред. О. А. Осиповой. – Томск : Информационно-методический центр, 2015. – С. 9–12.

5. Кетриш, Е. В. К вопросу готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Е. В. Кетриш // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 21-й Международной научно-практической конференции, (Екатеринбург, 25–26 мая 2016 г.) / редкол. : Г. М. Романцев [и др.]. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2016. – С. 387–390.

6. Кузьмина, О. С. О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О. С. Кузьмина // Инклюзивное образование : методология, практика, технологии : материалы международной научно-практической конференции (Москва, 20–22 июня 2011 г.) / редкол. : С. В. Алехина и др. – М. : МГППУ, 2011. – С. 220–221.

7. Черкасова, С. А. Подготовка будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] / С. А. Черкасова // Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 22–23 апреля 2010 г.) / редкол. : О. Л. Жук [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – С. 376–378. – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/102696>.

8. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / И. М. Яковлева // Инклюзивное образование : методология, практика, технологии : материалы международной научно-практической конференции (Москва, 20–22 июня 2011 г.) / редкол. : С. В. Алехина [и др.]. – М. : МГППУ, 2011. – С. 242–243.

В содержание

УДК 376 (045)

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ГАФУРОВА АЛСУ РАШАТОВНА

магистрант 2 курса, кафедры клинической психологии и дефектологии
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Татарстан,
alsu050995@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прогностическая компетентность, антиципационная состоятельность, социализация, младшие школьники, расстройства психологического развития.

АННОТАЦИЯ: В статье представлены результаты эмпирического исследования, описывающий специфику прогностической компетентности младших школьников с расстройствами психологического развития в значимых сферах отношений среди младших школьников с расстройствами психологического развития.

FEATURES PREDICTIVE OF COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOL-CHILDREN WITH DISORDERS OF PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

GAFUROVA ALSU RASHATOWNA

Master of 2 course, Department of Clinical Psychology and Defectology
Kazan (Privolzhsky) Federal University, Kazan, Tatarstan

KEY WORDS: prognostic competence, prognostication, antisocial solvency, socialization, younger schoolchildren, disorders of psychological development

ABSTRACT: The results of empirical research revealing the specificity of prognostic competence of younger schoolchildren with disorders of psychological development in the spheres of significant relationships among younger schoolchildren with psychological development disorders.

Вопрос изучения прогностической компетентности не теряет своей актуальности, являясь значимой составляющей для ребенка с ограниченными возможностями здоровья и ресурсом успешной социализации.

Изучение специфики прогнозирования младших школьников лишь в последнее время стали объектом изучения [1]. Данной проблеме посвящены труды Л. И. Переслени (1976), В. Д. Менделевича (1990-2001), Б. Ф. Ломова (1991 – 1999), А. И. Ахметзяновой (2004), которые раскрыли вопросы о вероятностном прогнозировании и антиципационной состоятельности лиц в различных подходах [1,4,5].

Зарубежными учеными процессы прогнозирования рассматриваются в литературе в рамках метакогнитивного процесса, в трудах J. H. Flavell (1981), A. L. Brown (1987), P. Fisher (2009), D. Whitebread (2009), [7, 8, 9].

Недостаточная изученность прогнозирования и прогностической компетентности в младшем школьном возрасте лиц с расстройствами психологического развития определяет актуальность нашей темы исследования.

Развитие прогностических способностей, начиная с дошкольного детства, переходящей в младший школьный возраст является благоприятным фактором социализации, а недостатки в ее формировании предполагают возможность риска

развития девиаций [1].

Дети с расстройствами психологического развития, имеющие трудности в обучении и воспитании, характеризуются проявлением дезадаптации, начиная с первых лет обучения в школе. Развитие прогностических способностей предшествует успешной социализации детей с расстройствами психологического развития [2].

Процедура исследования. Нами были выбраны 2 группы детей младшего школьного возраста. *Первую группу* составляли ученики 8 – 10 лет МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 18» г. Саранска. Общее число выборки детей с расстройствами психологического развития составляет 32 человека. Из них 16 мальчиков, 16 девочек.

Возрастной диапазон детей с расстройствами психологического развития, участвующих в исследовании, в возрасте 8 лет, представлен в количестве 13 респондентов (41%). В возрасте 9 лет в данном исследовании приняли участие 15 человек (47 % детей). 7 % детей на момент исследования находились в возрасте с 10 лет.

При ознакомлении с диагнозами респондентов, мы установили, что в данной выборке принимают участие дети, которые имеют респонденты со стойкими трудностями в обучении и усвоении программы (69%), задержку психического развития (38%), девиантное поведение (19%), с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) (7%), а также дети с трудной жизненной ситуацией (3%) и дети – сироты (7%).

Вторую группу составили младшие школьники в возрастном диапазоне от 8 – 10 лет. Данная выборка представлена учениками 2 – 4 го класса из «МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 85 с углубленным изучением отдельных предметов» Ново – Савиновского района г. Казани в количестве 60 детей.

Для выявления особенностей прогностической деятельности была использована методика «Прогностическая компетентность младшего школьника» (Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы), разработанная коллективом Казанского (Приволжского) федерального университета, кафедрой дефектологии и клинической психологии, под руководством Ахметзяновой А. И. [1].

В ходе исследования для выявления различий между двумя выборками был применен статистический анализ при помощи t – критерия Стьюдента. Учитывался уровень достоверности $p \leq 0.001$.

Результаты исследования особенностей прогностической компетентности младших школьников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Прогностическая компетентность младших школьников

Шкалы	Норма (n=60)		Расстройство психологического развития (n=32)			
	M	SD	M	SD	t(42)	p
Когнитивная функция прогностической компетентности	28.7	6.4	28.0	7.1	1.12	<.001
Рече – коммуникативная функция прогностической компетентности	19.4	7.0	18.9	5.9	-3.41	<.001
Внеучебная сфера	33.3	8.0	29.1	11.9	-1.76	<.001
Оптимистическая // пессимистическая установка	4.65	2.33	2.71	2.77	1.47	<.001
Конструирование активной // пассивной позиции	6.11	2.12	4.26	3.36	8.99	<.001
Детализованность // обобщенность прогноза	4.86	3.42	1.93	3.15	2.28	<.001
Вербализация // недостаточная (минимальная) вербализация прогноза	7.02	3.27	.50	.95	33.1	<.001

Были выявлены следующие различия:

1. Во внеучебной сфере $t = -1.76$. Для детей с расстройствами психологического развития во внеучебной сфере общение характеризуется преобладанием ситуативных форм общения, незрелость речевых высказываний коммуникации.

2. В общении и при построении ожидаемого прогноза младшие школьники характеризуются пессимистическими установками (значение $t = 1.47$). Такая установка отображает поведенческие структуры и модели поведения в общении со сверстниками, взрослыми. В регуляции волевых усилий они устанавливают инертную установку, скованны, застенчивы [2].

3. При выстраивании прогноза респонденты с трудностями в обучении не принимают на себя активную позицию при разрешении проблемных ситуаций. В прогнозе при проблемной ситуации выбирают другого участника. Речь характеризуется ситуативными формами общения, бедным словарным запасом, не владением ситуацией и видения ее с одной позиции при $t = 8.99$.

4. Для респондентов с расстройствами психологического развития характерным является обобщенность прогноза при $t = 2.28$, выстраиваемый образ будущего построен на скудном опыте, прогноз обеднен, не выделяются компоненты ситуации, детализованность поведения участников, их чувства и отношения [1].

5. Выявлена недостаточная (минимальная) вербализация прогноза при $t = 33.1$. У данной выборки с расстройствами психологического развития прогноз представлен односложным ответом, с бедностью речевых высказываний, неумением использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией.

Различий не было выявлено среди следующих показателей:

Общая функция прогностической компетентности представлена у респондентов двух выборок в одинаковом развитии и может утверждать о том, что прогностическая компетентность, развития и обусловленная, возможным статусом

школьников общеобразовательной школы. Обучаясь среди сверстников, дети умело компенсируют и развивают у себя прогностические способности. Дети с расстройствами психологического развития обладают сходным регулирующим компонентом при прогнозировании, и выражается это в осознанном контроле своей собственной деятельности, адаптивными стратегиями взаимодействия. Когнитивная и рече – коммуникативная функция прогностической компетентности характеризуются способностью выявлять связи в ситуации значимых отношений: общение с взрослыми и сверстниками. Также важна мера овладением лексико – грамматическими и синтаксическими конструкциями. Данная способность соответствует возрастным нормам двух выборок участников. Высказывания представлены адаптивными стратегиями. Участники в своих прогнозах могут выстраивать вариативное развитие прогнозируемых событий. Выдвигаемая ими гипотеза предполагаемого будущего, проявляется в гибкости, изменении и вариативности решений [2].

Отсутствием различия в учебной сфере прогностической компетентности. Данная особенность в учебной сфере можно объяснить, тем, что учебная деятельность, являющаяся ведущей в младшем школьном возрасте для детей с психологическими расстройствами, может быть компенсаторным механизмом в социализации младших школьников.

Критерий «отражение в прогнозе установки на просоциальное // асоциальное поведение» характеризуется у двух выборок готовностью на социально одобряемое поведение и адаптацией в социально значимой деятельности и обладают одобряемой моделью взаимодействия с обществом.

В прогнозе младшие школьники обеих выборок отражают модели поведения, соответствующие возрасту. Респондентам двух выборок характерны зрелые стратегии прогнозирования, соответствующие социальному развитию и социальной позиции, также характерен инвариативный прогноз - выстраивание прогноза, ориентированный на один сценарий развития событий.

Для обеих выборок прогноз выстраивается с учетом широких социальных связей, отношений и значимых отношений, иными словами строят прогноз в отношении более широкого социального контекста [2].

В ходе обследования было выявлено, что прогнозируемый ответ при исследовании прогностической компетентности представлен рационализацией ответов. Младшие школьники двух выборок прогноз выстраивают стратегию на основе выделения значимых отношений, учитывая социальные нормы, выделяя компоненты прошлого и настоящего времени.

По критерию «Полнота //бедность речезыковых средств» участники обеих выборок выстраивают прогноз, учитывая лексико-грамматическую и синтаксическую конструкции, соответствующие возрастному развитию. Прогноз участников представлен отсутствием вербального поведения участников, предложения героев ситуаций проявляются бедной, скудной речевой активностью героев.

Таким образом, полученные эмпирические данные позволяют выстроить пути наиболее успешной работы и выстраивать образовательные маршруты. Работа над развитием прогностических способностей предполагает наиболее успешное включение детей младшего школьного возраста с расстройствами психологического развития в образовательную среду.

Список использованных источников:

1. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та. – 2017. – 45 с.
2. Гафурова, А. Р. Особенности прогностической компетентности младших школьников с расстройствами психологического развития / А. Р. Гафурова, Т. В. Артемьева // Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве: Материалы II Международной научно-практической конференции 19 апреля 2018 г., г. Уфа / Отв. ред. Т.И. Политаева. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2018. – С.134-139
3. Лемех, Е. А. Специфика прогностической деятельности детей с расстройствами аутистического спектра в значимых сферах жизни / Е. А. Лемех, Т. В. Артемьева, К. Ю. Адалева // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика. Сборник научных трудов XII Международной научнообразовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. С. – 293-297
4. Ломов, Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – с. 280 .
5. Переслени, Л. И. Возможности изучения структуры познавательной деятельности детей по характеристикам прогнозирования / Л. И. Переслени // Вопросы психологии. – 1993, - № 4, - с. 109 – 115.
6. Твардовская, А. А. Особенности прогностической компетентности младших школьников с дефицитным дизонтогенезом / А. А. Твардовская // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика. Сборник научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 124-134.
7. Фейгенберг, И. М. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям / И. М. Фейгенберг, В. А. Иванников. М.: МГУ, 1978. - 112 с.
8. Brown, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanism. In Metacognition, Motivations, Motivation and Understanding; Weinert, F. E., Kluwe, H., Eds.; Erlbaum: Mahwah, NJ, USA, 1987; pp. 65–116.
9. Fisher P, Wells A. . Metacognitive Therapy: Distinctive Features /P. Fisher, A. Wells //3.89 avg rating — 19 ratings — published 2009.
10. Flavell, J.H. Cognitive monitoring. In Children's Oral Communications Skills; Dickson, W., Ed.; Academic Press: New York, NY, USA, 1981; pp. 35–60
11. Whitebread, D.; Coltman, P.; Pasternak, D.P.; Sangster, C.; Grau, V.; Bingham, S.; Demetriou, D. The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. Metacogn Learn.2009, 4, 63–85.

В содержание

УДК 378(045)

**К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И ИНВАЛИДОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ГОДОВНИКОВА ЛАРИСА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры возрастной и социальной психологии
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
г. Белгород, Россия, godovnikova@bsu.edu.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психолого-педагогическая поддержка, адаптация, интеграция, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, система профессионального образования.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются направления психолого-педагогической поддержки адаптации и интеграции обучающихся с ОВЗ и инвалидов в системе профессионального образования.

**TO THE QUESTION OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT
ADAPTATION AND INTEGRATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES
AND OF PERSONS WITH DISABILITIES
IN VOCATIONAL EDUCATION**

GODOVNIKOV LARISA VLADIMIROVNA

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
associate Professor of developmental and social psychology
Belgorod state national research University, Belgorod, Russia,

KEY WORDS: psychological and pedagogical support, adaptation, integration, students with disabilities, disabled people, system of professional education.

ABSTRACT: the article considers the directions of psychological and pedagogical support of adaptation and integration of students with disabilities in the system of vocational education.

Государственная политика в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов предполагает возможность получения этой категорией граждан полноценного высшего образования, приобретения такой специальности, которая дает возможность человеку стать достойным членом общества и максимально самореализоваться.

В настоящее время наиболее разработанной является проблема организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования в общеобразовательных организациях. Внедрение с 1

сентября 2016 года ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ дало школам методологический и методический инструментарий для реализации инклюзивного образования. В вузах эта проблема новая и требует своего скорейшего решения.

По данным Федеральной службы государственной статистики, в Российской Федерации в 2018 году насчитывается более 12 миллионов инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья, из них 6 миллионов человек – трудоспособны. Однако доля работающих в общей численности инвалидов составляет только 14,3% (1 миллион 644 тысячи человек), причём за последние пять лет наблюдается тенденция уменьшения численности работающих инвалидов [4]. Это приводит не только к снижению уровня жизни и маргинализации лиц с ОВЗ, но и росту напряжения во всём обществе. Сама идея инклюзивного образования, закреплённая Законом об образовании в Российской Федерации, нацелена на солидаризацию общества, признание ценности каждой личности, поэтому обеспечение доступности образования, и особенно высшего, подтверждает приверженность общечеловеческим ценностям. Кроме того, в современном мире, где возрастает потребность в высококвалифицированных специалистах, занятых в наукоемких отраслях промышленности, залогом успешного трудоустройства становится высшее образование.

Однако количество студентов-инвалидов, обучающихся в вузах, составляет всего 0,34 процента от общего числа студентов, что существенно ниже по сравнению с зарубежными странами. К примеру, в текущем 2017-2018 учебном году в государственных вузах РФ обучается 21 757 студентов с инвалидностью, что сопоставимо с численностью студентов одного вуза Российской Федерации. Кроме того, наблюдается существенное расхождение в численности поступивших в вуз студентов с ОВЗ и выпустившихся из него. Так, по данным Федеральной службы государственной статистики, ежегодно в вузы принимается порядка 6 тысячи студентов с ОВЗ, оканчивают обучение лишь три тысячи студентов [4]. Таким образом, половина студентов с ОВЗ не могут адаптироваться в условиях высшей школы и по разным причинам прекращают своё обучение.

Как показывает анализ литературных источников, в целом взгляды отечественных учёных на проблему доступности высшего образования в России сформировались к концу девяностых годов прошлого века. В них анализируются причины неравных возможностей по отношению к высшему образованию у различных социальных групп общества. В то же время следует отметить тот факт, что развитию рассматриваемого процесса, безусловно, способствует уникальный теоретический и практический опыт отечественной педагогики в области профессионального образования людей с ОВЗ [2].

В западноевропейских странах уже более сорока лет развивается система поддержки студентов-инвалидов. В Германии, США и других странах она хорошо согласована с системой «консультирования» и «тьюторства». Из всех возможных

методов решения проблемы эффективнее тот, в котором актуализирован личностный потенциал инвалида, его желание изменить ситуацию к лучшему, поддержка значимого для него окружения [3].

Осознавая актуальность проблемы организации поддержки студентов с ОВЗ, в НИУ «БелГУ» принята программа «Доступная среда в НИУ «БелГУ»» на 2017-2021 гг., основной целью которой является создание для студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ равных с остальными студентами возможностей доступа к образовательным программам и услугам вуза. Однако основной акцент данной программы сделан на создание нормативно-правового, организационно-управленческого, информационно-методического обеспечения реализации программы, а также на повышение уровня доступности к образовательному процессу и объектам социальной, транспортной и архитектурной инфраструктур для обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Нам видится решение вопроса оптимальной социализации лиц с ОВЗ в организации психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательной организации профессионального образования. Имеются научные труды, посвященные психологической поддержке студентов с ОВЗ в условиях вуза [1,2,3]. Понятно, что именно степень успешности адаптации человека с ОВЗ к учебному процессу и учебной группе во многом определяет уровень психологической готовности студентов с ОВЗ к разным видам учебно-профессиональной деятельности: научно-исследовательской, практической, педагогической.

Студенты с ограниченными возможностями здоровья – крайне разнообразная группа обучающихся, у каждого свои ограничения, свои ресурсы, и соответственно трудности, с которыми они сталкиваются в процессе получения профессионального образования, разные. При организации психолого-педагогического сопровождения необходимо исходить из понимания тех трудностей, которые обусловлены общими особенностями лиц с ОВЗ, при этом учитывать индивидуальные свойства и ресурсы каждого студента. Общие особенности таких студентов обусловлены общими закономерностями отклоняющегося развития, которые были сформулированы В.И. Лубовским [5]:

1 закономерность: снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации.

В зависимости от специфики отклонения искажаются разные параметры окружающей действительности, например, при сенсорной патологии происходит искажение сенсорной информации на этапе ее приема через поврежденный анализатор; при патологии эмоционально-личностной сферы (психопатии, ранний детский аутизм) искажается восприятие, интерпретация и использование социальной информации. Разумеется, актуальным направлением помощи при решении данной проблемы является использование специальных методов и средств обучения, современного специального оборудования. Но не только. Мы считаем, что в рамках факультативных занятий для таких студентов необходимы адаптационные курсы,

позволяющие овладевать приёмами учебно-профессиональной деятельности. В вузе наиболее востребованным направлением является помощь в овладении компетенциями в области научно-исследовательской деятельности.

2 закономерность: трудности словесного опосредования.

К студенческому возрасту трудности речевого развития практически полностью нивелируются, однако, поскольку наша школа является преимущественно вербальной, студенты с ОВЗ зачастую находятся в неравных условиях с обычными обучающимися. И здесь необходима адресная поддержка студентов, обучение преподавателей приёмам индивидуализированного подхода, разработка электронных учебно-методических комплексов дисциплин с учётом испытываемых студентом трудностей.

3 закономерность: замедление процесса формирования представлений и понятий об окружающей действительности.

Поскольку на этапе профессионального обучения, особенно высшего, требуется усвоение огромного пласта научных понятий и представлений, необходима специальная помощь студентам с ОВЗ по овладению учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельностью.

4 закономерность: риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптированности

Данный параметр означает, что любое ограничение возможностей здоровья затрудняет жизнедеятельность таких студентов, включая условия как чисто бытовые (наличие пандусов для въезда на коляске), так и социально-психологические – готовность ближайшего социального окружения к эффективному взаимодействию с обучающимися с ОВЗ и инвалидами.

Исходя из этого, нами определены следующие задачи психолого-педагогического сопровождения на ступени высшего образования:

1. Создание психолого-педагогических условий для повышения уровня психологической готовности студентов с ОВЗ к разным видам учебно-профессиональной деятельности: научно-исследовательской, практической, педагогической.

2. Определение направлений и содержания работы специалистов психологической службы по обеспечению социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ к среде вуза.

3. Разработка и реализация программ по преодолению внутренних барьеров (внутри личностных конфликтов, психологических комплексов) с целью обеспечить психологическое благополучие личности и актуализировать ресурсы развития и саморазвития студентов с ОВЗ.

4. Разработка эффективных механизмов взаимодействия с работодателями с целью оказания помощи студентам с ОВЗ в построении успешной карьеры в области науки, технологий и инноваций.

Особое внимание необходимо уделять преодолению внутренних барьеров и актуализации ресурсов развития и саморазвития студентов с ОВЗ с целью максимального удовлетворения их особых образовательных потребностей, повышения эффективности учебно-профессиональной деятельности (в первую очередь научно-исследовательской), социально-психологической адаптации в коллективе и построения успешной карьеры в области науки, технологий и инноваций.

Для решения поставленных задач в НИУ «БелГУ» с 1 сентября 2018 года начал реализовываться проект «Разработка и внедрение системы психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ».

Предполагаемый научный результат по завершению работ на 1 этапе:

1. Диагностический инструментарий по изучению структурных компонентов психологической готовности студентов с ОВЗ к научно-исследовательской деятельности.

2. Изучены психологическая готовность студентов с ОВЗ разных курсов и направлений подготовки к научно-исследовательской деятельности, а также личностные детерминанты такой готовности.

3. Программа обучения студентов с ОВЗ эффективным и рациональным приемам научно-исследовательской деятельности с целью формирования её основных компонентов, повышения эффективности, самореализации и самоутверждения личности в данном виде деятельности.

4. Программа психологической службы НИУ «БелГУ» по социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ.

5. Психологические программы по преодолению внутренних барьеров и актуализации ресурсов развития и саморазвития студентов с ОВЗ.

6. Механизмы взаимодействия с работодателями с целью помощи студентам с ОВЗ в построении успешной карьеры в области науки, технологий и инноваций.

8. Методическое пособие, содержащее программу диагностики и формирования психологической готовности студентов с ОВЗ к научно-исследовательской деятельности, программу социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ к среде вуза и другие методические материалы, разработанные в ходе реализации проекта.

Список использованных источников

1. Коновалова, М. Д. Психологическое обеспечение инклюзивного обучения как ресурс повышения доступности профессионального образования для инвалидов / М. Д. Коновалова // Психологическая служба университета: реальность и перспективы: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 27–28 октября 2017 г. / отв. ред. И. Б. Умняшова, И. В. Макарова. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ. НИУ ВШЭ, 2017. – С. 182-187.

2. Мартынова, Е. А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями / Е. А. Мартынова. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2002. – 383 с.

3. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе / под ред. Б. Б. Айсмонтаса : учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. – М. : МГППУ, 2013. – 196 с.

4. Сведения об инвалидах – студентах профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования // Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения: 25.09.2018).

5. Специальная психология / Под ред. В. И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 406 с.

В содержание

УДК 376.3

ББК 74.55

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ РЕСУРС УЧЕБНЫХ ДЕЛОВЫХ ИГР В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

ГУЗИКОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
психологии личности и специальной педагогики

Владимирский государственный университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, Россия,
tguzikova@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: междисциплинарный подход, профессиональная компетентность, специальный педагог, учебные деловые игры, умственно отсталые дети.

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются возможности междисциплинарного подхода в разработке и применении учебных деловых игр на примере формирования профессиональной компетентности будущих олигофренопедагогов.

INTERDISCIPLINARY RESOURCE OF EDUCATIONAL BUSINESS GAMES IN QUALIFYING OF SPECIAL EDUCATION TEACHER

GUZIKOVA TATIANA ALEKSEEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor,
department of pedagogics

Vladimir State University, Vladimir, Russia

KEY WORDS: interdisciplinary approach, professional competence, special education teacher, educational business games, mentally retarded children.

ABSTRACT: This article consider the responsibility of application educational business games for qualifying of special education teacher. This qualifying will conclude in the formation of professional competence.

В настоящее время проблема интеграции науки и образования является актуальной. Получив образование, выпускник, зачастую, оперирует обрывочными знаниями из отдельных научных отраслей: это – из медицины, это – из психологии, это – из педагогики, и т.д. Возникает необходимость создания таких условий, при которых будущий олигофренопедагог сможет видеть и прочувствовать востребованность синтеза знаний изучаемых наук, что особенно важно в формировании профессиональной компетентности будущих олигофренопедагогов.

Профессиональная компетентность олигофренопедагога выступает как совокупность нескольких составляющих. Это: ценностно-смысловые ориентации, профессионально-личностные качества и профессиональные компетенции. Уровень их развития определит степень готовности будущих олигофренопедагогов к развитию, обучению, воспитанию и социальной адаптации лиц с интеллектуальными нарушениями, а также к оказанию психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим таких детей, подростков и молодых людей [5].

Подготовка специальных педагогов реализуется в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Стандарт содержит перечень необходимых компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников – бакалавров.

Например, в консультативно-диагностической деятельности к ним относятся:

– «способность к проведению психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ, анализ результатов комплексного медико-психологического обследования лиц с ОВЗ на основе используемых клинико-психолого-педагогических классификаций нарушений развития» (ПК-5) [4].

В исследовательской деятельности студентам необходимы:

– «способность к реализации дефектологических, педагогических, психологических, лингвистических, медико-биологических знаний для постановки и решения исследовательских задач в профессиональной деятельности» (ПК-8) [4];

– «способность использовать методы психолого-педагогических исследований, основы математической обработки информации; формулировать вывод, представлять результаты исследования» [4].

В процессе обучения студенты были нацелены на решение педагогических задач, суть которых воспроизводила ситуации, зачастую возникающие в организации коррекционно-воспитательной работы в школе для детей с нарушением интеллекта. Дидактическим приёмом явилось моделирование реальных ситуаций в условиях аудитории [2].

В ходе разработки учебных деловых игр важным для нас являлось осуществление междисциплинарности по линии «знания, умения, качества – действия олигофренопедагога», что в настоящее время не противоречит

определениям междисциплинарного подхода в специальной педагогике, сущность которого раскрыли Н. М. Назарова, И. М. Яковлева и другие ученые.

По мнению Н. М. Назаровой, междисциплинарный подход – это организация научного знания по таким правилам и принципам, которые расширяют диапазон научного мировоззрения, одновременно усиливают взаимодействие различных научных дисциплин, позволяющее изучать исследуемый объект, процесс, феномен разносторонне и системно [3].

И. М. Яковлева указывает, что междисциплинарный подход является формой организации научного знания, которая базируется на связях между научными дисциплинами, методами и технологиями на основе синтеза результатов для решения комплексных задач [6].

Нами была разработана учебные деловые игры: «Модель специалиста – учителя-олигофренопедагога», «Педагогические ситуации».

Суть деловой игры «Модель специалиста-олигофренопедагога» заключалась в том, что студентам было предложено установить междисциплинарные связи по линии «знать, уметь, владеть – виды профессиональной деятельности». В категории «знать, уметь, владеть» выступали: знание и владение методами и приёмами обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями; умение подобрать методики исследования для изучения познавательной сферы и особенностей личности умственно отсталых детей; владение методами психопрофилактической работы, направленной на создание условий коррекционно-направленного процесса обучения и воспитания. Видами деятельности в предполагаемой предстоящей профессиональной работе олигофренопедагога явились: обучающая, диагностико-аналитическая, консультативная, воспитательная, психопрофилактическая, коррекционно-развивающая, просветительская, научно-исследовательская.

Учебная деловая игра «Педагогические ситуации» состояла из трёх задач. Одна была обучающей – «Конфликт между учащимися», а две другие – служили средством упражнения: «Ученик отказывается работать на уроке», «Ученик не посещает школу». Содержательная сторона таких задач отображала ситуации, нередко возникающих в практике работы специальной (коррекционной) школы для умственно отсталых детей [2].

Для решения ситуации «Конфликт между учащимися» студенты должны показать значимость таких качеств личности олигофренопедагога как: способность общаться с детьми, имеющими нарушения интеллектуального развития, способность организовывать учебную и внеучебную деятельность детей с учётом их поведенческих реакций. А также осознать необходимость знания клинико-психолого-педагогических классификаций нарушенного развития; особенностей личности умственно отсталых детей; способов разрешения конфликтов; социального профиля семьи ребёнка. Указанные знания, умения студенты должны соотнести с предполагаемыми действиями в своей будущей

профессиональной деятельности, направленными на прекращение конфликта; возможность высказываний от каждого ученика; поиск способов организации деятельности учащихся и др.

В ходе решения педагогической задачи «Ученик отказывается работать на уроке» востребованными для студентов будут следующие качества: способность по внешнему виду определить состояние ребёнка; способность точно оказать методическую помощь, в случае, если задание непонятно учащемуся; способность предвидеть негативное поведение учащегося с учётом его особенностей; способность вести беседу со всеми участниками коррекционно-воспитательной работы. Студенты осознают, что в этой ситуации им необходимо знать методики преподавания учебных предметов; клинико-психолого-педагогические классификации нарушенного развития; знание особенностей личности каждого учащегося. Участники учебной деловой игры устанавливают взаимосвязи между знаниями умениями, качествами и следующими действиями олигофренопедагога: определить состояния ребёнка по его внешнему облику; оставить ребёнка «в покое», если он болен; активизировать деятельности учащегося; определить индивидуальные формы работы; объяснить учащемуся неувоенный учебный материал на уроке и выяснить причины отказа работать на уроке.

Разрешение ситуации «Ученик не посещает школу» потребует от студентов воспроизведение знаний и умений, полученных при изучении общепедагогических, общепсихологических и специальных дисциплин. К ним относятся: знание особенностей познавательной сферы учащегося; знание условий проживания в семье; умение вести беседу с другими учителями, воспитателями, медицинским персоналом, а также с родителями; уметь предвидеть последствия этих бесед для ребёнка. Указанные знания и умения студенты должны соотнести с действиями олигофренопедагога: предварительное изучение личного дела, медицинской карты; беседа со всеми участниками коррекционно-воспитательной работы; посещение семьи; предвидение поведенческих реакций ребёнка в подобных ситуациях. Студенты осознают, что главным мотивом такой кропотливой работы является желание общаться с ребёнком, имеющим интеллектуальные нарушения и способность оказать ему помощь.

Цели деловой игры: воспитывать интерес к изучению профессии олигофренопедагога; учить избирать «знания – умения – действия» для анализа возможных педагогических ситуаций; формировать потребность извлекать информацию, содержащуюся в различных учебных дисциплинах; проявлять личностные качества на основе имеющихся профессиональных компетенций.

Учебные деловые игры для студентов-будущих олигофренопедагогов реализовывали требования, которые вообще предъявляемы к деловым играм:

– преподаватель решает учебную задачу: формирование и интенсификация профессиональных компетенций, необходимых олигофренопедагогу;

– объединение студентов для решения общих целей: формирование профессиональных ценностно-смысловых ориентаций в ходе решения задачи; развитие профессионально-личностных качеств в условиях аналогичными с теми, с которыми они могли бы столкнуться в действительности. Закрепляя наработанные умения, студенты упражняются в решении подобных задач и должны проявить активность. Задача преподавателя заключается в создании модели ситуации обучения, максимально приближенной к реальной. Это позволяет проявлять личностные качества и осуществлять перенос усвоенных знаний и умений в новые ситуации.

– «присвоение ролей»: студенты объединяются в группы, где каждый «вживается» в роль учителя или воспитателя, которые ответственны за жизнь и здоровье учащихся в созданных ими эффективных условиях обучения и воспитания умственно отсталых детей. Индивидуальная и групповая оценка в баллах осуществляется экспертами, которых преподаватели и студенты избирают совместно.

– требования к участникам игры: знание профессиональных компетенций будущими олигофренопедагогами; готовность действовать в стандартных и нестандартных условиях, в непредвиденных ситуациях [2].

Применение учебных деловых игр в подготовке студентов – будущих олигофренопедагогов позволяет воспитывать потребность применять имеющиеся знания относительно к конкретным предполагаемым профессиональным ситуациям, что позволяет реализовывать междисциплинарные связи в условиях модели, сближая теорию и практику.

Список использованных источников

1. Гузикова, Т. А. Текстовые учебные задачи и учебные деловые игры в подготовке студентов-олигофренопедагогов / Т. А. Гузикова. – Владимир: ВГПУ, 2004. – 47с.

2. Назарова, Н. М. Междисциплинарный подход в специальной педагогике: история вопроса / Н. М. Назарова // Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии: материалы IX Международного теоретико-методологического семинара (Москва, 16 марта 2017 года) / сост.: Н. М. Назарова, О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова, Н.Ш. Тюрина. – М.: МГПУ, 2017. – С.10-17.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования БАКАЛАВРИАТ. Направление подготовки 44.03.03 СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ. Приложение. Утвержден приказом министерства образования и науки Российской Федерации от «1» октября 2015 г. № 1087.

4. Яковлева, И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога: Монография. – М.: Издательство «Спутник+», 2009. – 220с.

5. Яковлева, И. М. Междисциплинарный подход к содержанию подготовки специальных педагогов: исторический аспект и современность / И. М. Яковлева // Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии: материалы IX Международного теоретико-методологического семинара (Москва, 16 марта 2017 года) / сост.: Н. М. Назарова, О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова, Н. Ш. Тюрина. – М.: МГПУ, 2017. – С.83-90.

В содержание

УДК 376 (045)
ББК 74.3

СПЕЦИФИКА ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

ЗЕРНОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА

Магистр 2 курса

кафедры дефектологии и клинической психологии
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия, madam.Svetlana7@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прогностическая компетентность, критерии прогностической компетентности, функции прогностической компетентности, семейные отношения, младшие школьники, нарушения опорно-двигательного аппарата.

АННОТАЦИЯ: В статье представлены результаты эмпирического исследования показателей – критериев и функций прогностической компетентности в семейных отношениях. Рассматриваются специфические особенности прогностической компетентности в семейных отношениях у школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Результаты исследования могут быть использованы в качестве мишеней психокоррекционного воздействия.

SPECIFICS OF THE PREDICTIVE COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH LOCOMOTOR SYSTEM MALFUNCTION IN FAMILY RELATIONSHIPS

Zernova Svetlana Vladimirovna

Master 2 years

department of defectology and clinical psychology
Kazan Federal University,
Kazan, Russia

KEY WORDS: predictive competence, criteria of the predictive competence, functions of the predictive competence, family relation, younger school students, locomotor system malfunction.

ANNOTATION: The article presents the results of an empirical study of the criteria and functions of the predictive competence in family relationships. The specific features of predictive competence in family relationships of younger school students with locomotor system malfunction. The results of the study can be used as targets of psychological intervention.

Одной из первоочередных проблем современного общества является оказание детям с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, помощи в социализации, где встает вопрос о необходимости повышения их социально-психологической адаптации и соответственно механизмов ее регуляции. Решающим условием адаптации и механизмом ее регуляции являются антиципационно-прогностические процессы [3], [5], [7].

В младшем школьном возрасте вопросы прогнозирования как личностной детерминанты социализации занимают особо важное место: у школьников появляются такие новообразования (связанные со вступлением ребенка в школьную деятельность), как рефлексия, внутренний план действий, которые, в свою очередь, являются основой для развития прогностической компетентности [1], [5]. Многие исследования подтверждают, что младшим школьникам с нарушениями опорно-двигательного аппарата трудно прогнозировать результаты своей деятельности, так как прогнозирование связано с умением анализировать ситуацию, находить ключевые её стороны и проследивать её развитие (Е.М. Мастюкова, Л.И. Переслени, М.С. Певзнер, 1998, О.Л. Гончарова, 2003, М. Mutsaerts, 2006)

В качестве одного из внешних детерминант социализации младшего школьника называются отношения с родителями. Семейные отношения, несмотря на появление у ребенка социальной позиции ученика, продолжают оставаться для него значимым институтом социализации [2]. Во многом взаимоотношения родителей с ребенком теперь опосредуются школой: родители закрепляют у ребёнка формирующиеся в школе знания, умения, навыки и привычки правильного поведения [1].

В этом аспекте представляется актуальной исследовательская задача изучения специфики, условий формирования прогностической компетентности младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в семейных отношениях. Тем более, известно, что внутрисемейные отношения имеют своеобразие в семьях с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата: ситуация хронического стресса, авторитарный контроль, частое его неприятие со стороны родителей, незрелая родительская позиция и другие факторы, провоцирующие гиперчувствительность детей к внутрисемейной атмосфере [4], [8].

В научной литературе достаточно много представлено научных изысканий по проблеме антиципационно-прогностических процессов (П.К. Анохин, 1975, Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, 1980, Регуш Р.А., 2003, В.Д. Менделевич, 1988, Фейгенберг И.Н., 1973, Ахметзянова А.И., 2004 и др.). Однако при всей обширности исследований нам не удалось найти теоретических и эмпирических данных, посвя-

щенных особенностям прогностической компетентности школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в семейных отношениях.

Цель исследования. Нами было организовано эмпирическое исследование, заключающееся в изучении специфики прогностической компетентности младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в семейных отношениях.

Методика исследования. Для изучения особенностей прогностической компетентности младших школьников в семейных отношениях была использована методика, разработанная кафедрой дефектологии и клинической психологии Казанского федерального университета, «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы». Нами была проведена вся методика, однако для математической обработки использовались только некоторые шкалы (критерии) методики (в «сфере семейных отношений»).

В качестве эмпирических показателей прогностической компетентности в семейных отношениях были использованы следующие биполярные критерии, раскрывающие соответствующие функции прогностической компетентности:

Регулятивная функция: 1. отражение в прогнозе установки на просоциальное - асоциальное поведение; 2. конструирование активной - пассивной позиции в прогнозируемой ситуации будущего; 3. установка на зрелые - инфантильные стратегии прогнозирования; 4. оптимистическая - пессимистическая установка на построение ожидаемого образа будущего;

Когнитивная функция: 5. вариативность - инвариативность прогноза ориентация на вариативный или единственный сценарий развития событий; 6. рациональный - нерациональный прогноз; 7. детализованность - обобщенность прогноза; 8. широта - узость социального контекста прогнозирования;

Рече-коммуникативная функция: 9. максимальная - минимальная вербализация прогноза; 10. полнота - бедность речевых средств; 11. наличие - отсутствие в прогнозе высказываний участников; 12. наличие - отсутствие в речи категории будущего времени.

Каждый критерий оценивался в 1 или 0 баллов и вычислялось среднее арифметическое.

Выбранная нами методика выявила способность к прогнозированию (по 12 показателям) в сфере семейных отношений; особенности регулятивной, когнитивной и рече-коммуникативной функций прогностической компетентности в семейных отношениях.

С помощью моделирования выборки — рандомизации в общеобразовательных школах г. Казани были подобраны две группы в возрасте 8-10 лет: первая — экспериментальная, состоящая из 20 младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, вторая — контрольная, включающая 35 младших школьников с нормотипичным развитием.

Полученные результаты и их обсуждение. Статистически значимые различия диагностируемых показателей между экспериментальной и контрольной группами выявлялись с помощью t-критерия Стьюдента.

Результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Достоверность различий в критериях прогностической компетентности контрольной и экспериментальной групп

	Школьники с нормотипичным развитием (Н) (n=35)		Школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) (n=20)			
Шкалы (критерии)	M	SD	M	SD	t(160)	p
1. Просоциальное – асоциальное поведение	1.13	.70	1.80	.52	-4.14	<.001
2. Зрелые – инфантильные стратегии	1.42	.71	.95	.69	2.75	<.001
6. Детализованность – нерасчлененность	1.47	.67	.70	.73	4.70	<.001
8. Рациональный – Нерациональный прогноз	.42	.75	.80	.77	-2.11	<.001
10. Полнота – бедность речевых средств	1.31	.87	.50	.76	2.93	<.001

Как видно из таблицы 1, установлены статистически значимые различия в следующих показателях: «Просоциальное или асоциальное поведение» ($t = -4.14$, $p < 0.001$), «Зрелые или инфантильные стратегии» ($t = 2.75$, $p < 0.001$), «Детализованность или нерасчлененность» ($t = 4.70$, $p < 0.001$), «Рациональный или нерациональный прогноз» ($t = -2.11$, $p < 0.001$), «Полнота и бедность речевых средств» ($t = 2.93$, $p < 0.001$).

У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в прогнозах в ситуациях семейных взаимоотношений больше, чем у детей с нормотипичным развитием отражаются установки на конструктивные формы поведения, на социально одобряемое поведение, адаптивные стратегии поведения. При этом дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата демонстрируют модели

поведения, не соответствующие возрасту, социальному развитию, не отвечающие требованиям к их социально-коммуникативному развитию. Возможно, это связано с «гиперопекающими» особенностями воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, когда родители болезни ребенка уделяют чрезмерное внимание, сильно опекают его и стараются оградить от всех жизненных трудностей, лишая при этом самостоятельности. У младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в сфере семейных отношений прогноз нерасчленённый, то есть при построении образа будущего в семейных отношениях представлена синкретическая оценка семейной ситуации: в прогнозах они не могут описать поведение членов семьи, их чувства и отношения. Скорее всего, это объясняется неадекватными формами поведения родителей по отношению к своему ребенку – подсознательное «отвержение» ребенка, характеризующееся отсутствием интереса к ребенку, недостаточности взаимодействия с ним или грубом обращении, физическом наказании. Возможно, недостаточность семейного взаимодействия затрудняет прогнозирование школьниками поведения родителей в той или иной ситуации, их чувства и отношения.

У младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата преобладает рациональный прогноз, который построен на основе выделения значимых отношений, характеристик ситуации, в том числе с учетом социальных норм. Такая тенденция, вероятно, является следствием более широкого и частого опыта взаимодействия школьников со взрослыми, чем со сверстниками.

У младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата при построении прогноза в ситуациях семейных отношений наблюдается бедность рече-языковых средств, в отличие от детей с нормотипичным развитием. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата не умеют использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией, не используют сложные лексико-грамматические и синтаксические конструкции. Это можно объяснить тем, что у большинства детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как проявления вторичного дефекта наблюдаются отклонения в сроках становления речи и в целом, нарушения речевой функции.

Как видно из таблицы 2, статистически значимые различия наблюдаются по всем показателям между экспериментальной и контрольной группами: «Регулятивная функция» ($t=2.26$, $p<0.001$), «Когнитивная функция» ($t=3.72$, $p<0.001$), «Рече-коммуникативная функция» ($t=5.20$, $p<0.001$).

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата в отличие от детей с нормотипичным развитием менее осознанно контролируют свою собственную деятельность и деятельность членов семьи, используют неадаптивные стратегии взаимодействия в семье, занимают пассивную позицию в ситуации семейных взаимоотношений.

Таблица 2

Достоверность различий в функциях прогностической компетентности у контрольной и экспериментальной групп

	Школьники с нормотипичным развитием (Н) (n=35)		Школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) (n=20)			
Шкалы (критерии)	M	SD	M	SD	t(55)	p
Регулятивная функция	4.85	1.81	3.90	1.37	2.26	<.001
Когнитивная функция	3.00	1.74	1.50	1.19	3.72	<.001
Рече-коммуникативная функция	4.49	1.76	2.30	1.78	5.20	<.001

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата в отличие от детей с нормотипичным развитием не достаточно способны выявлять причинно-следственные связи в семейных взаимоотношениях, делать обобщенные и доказательные выборы, им достаточно трудно выдвигать гипотезы относительно будущего в ситуациях семейных взаимоотношений, проявлять гибкость в их изменении или предлагать вариативное развитие прогнозируемых событий.

Младшим школьникам с нарушениями опорно-двигательного аппарата в сфере семейных отношений трудно вербализовать образ желаемого будущего, фиксировать его в речевых моделях, чем школьникам с нормотипическим развитием.

Выводы.

У младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата прогностическая компетентность в семейных отношениях недостаточно развита, нарушены в той или иной степени все функции прогностической компетентности. Наибольшая выраженность нарушения регулятивной функции прогностической компетентности в семейных отношениях школьников наблюдается в инфантильных стратегиях прогнозирования — моделях поведения, не соответствующих возрасту, социальному развитию. Наибольшая выраженность нарушения когнитивной функции — наблюдается в синкретической оценке семейной ситуации: прогноз в сфере семейных отношений нерасчлененный, это значит, что школьники не могут описать поведение членов семьи, их чувства и отношения. Наибольшая вы-

раженность нарушения рече-коммуникативной функции прогностической компетентности в семейных отношениях у школьников наблюдается в бедности речевых средств, выражающейся в неспособности использовать языковые средства, сложные лексико-грамматические и синтаксические конструкции в соответствии с речевой ситуацией.

Описанные выше особенности прогностической компетентности у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в семейных отношениях, скорее всего, можно объяснить выраженностью имеющихся у них психофизических нарушений и сложной семейной ситуацией (связанной с воспитанием такого ребёнка), влияющей на специфику их внутрисемейных отношений.

Таким образом, важно разработать эффективную программу помощи по развитию прогностической компетентности у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в семейных отношениях, включающую, в первую очередь, психологическую работу с семьей школьников.

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 46 с.

2. Ахметзянова, А. И. Теоретический анализ представлений о развитии антиципирующей функции психического отражения / А. И. Ахметзянова // Гуманитарные и социальные науки. Северо-Кавказский научный центр высшей школы федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования Южный федеральный университет, 2015. – №3. – 233-249.

3. Кожанова, Т. М. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Т. М. Кожанова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №4. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9741> (дата обращения: 18.09.2018).

4. Ломов, Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М: Наука, 1980. – 280 с.

5. Масалович, Ю. М. Особенности прогностической компетентности деятельности умственно отсталых младших школьников / Ю. М. Масалович, Т. А. Фотекова // Актуальные вопросы современной психологии: сб. научн. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 55-58.

6. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб.: «Речь», 2003. – 352с.

7. Югова, О. В. Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / О. В. Югова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. №2 (77). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-roditelskoy-pozitsii-i-semi-rebenka-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 7.09.2018).

В содержание

УДК 376-36-663-4(045)

ББК 74.3

ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, zzolotkova@yandfex.ru

АНТОНОВА АЛЕКСАНДРА ВИТАЛЬЕВНА

учитель-логопед

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа-детский сад, Пензенская область, Россия, aleksandra.ant93@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: навыки словообразования, дошкольники с особыми образовательными потребностями, общее недоразвитие речи.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются особенности развития навыков словообразования у дошкольников с особыми образовательными потребностями (с общим недоразвитием речи III уровня), анализируются результаты исследования приставочного и суффиксального способов словообразования.

THE STUDY OF WORD FORMATION SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ZOLOTKOVA EVGENIYA VYACHESLAVOVNA

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of special pedagogy and medical bases of defectology Mordovia state pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, Saransk, Russia

ANTONOVA ALEKSANDRA VITALYEVNA

Municipal budget educational institution for children of preschool and younger school age in primary school-kindergarten, Penza oblast, Russia

KEY WORDS: skills of word formation, preschool children with special educational needs, General underdevelopment of speech.

ABSTRACT: The article discusses the features of word formation skills development in pre-school children with special educational needs (with General underdevelopment of speech level III), analyzes the results of the study of prefixal and suffixal ways of word formation.

В настоящее время значительно увеличивается число детей с особыми образовательными потребностями, нуждающихся в получении специальной психолого-педагогической помощи, организации особых условий воспитания и обучения. Самой распространенной и многочисленной типологической группой являются дети с общим недоразвитием речи III уровня.

Исследователи выделяют три уровня общего недоразвития речи, причем первые два характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на третьем, более высоком уровне, у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя (Л. Р. Давидович, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, В. И. Селиверстов, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.).

В поле нашего внимания находится один из аспектов речевого недоразвития, характерного дошкольникам с особыми образовательными потребностями, трудности формирования навыков словообразования. У данной категории детей недостаточно функционируют процессы «генерализации». Для них характерно отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков, наблюдается большое количество смещения морфем [2, с. 34]. Также следует отметить, что нарушение процессов словообразования проявляется при образовании различных частей речи. При образовании имен существительных наблюдается употребление детьми с особыми потребностями лишь некоторых уменьшительно-ласкательных суффиксов, которые наиболее близки и понятны им. Суффиксы для обозначения предметов по действию и качеству встречаются в речи очень редко [1; 3].

Определение уровня сформированности навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня проводилось в рамках констатирующего эксперимента на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа-детский сад село Бессоновка, Пензенская область. В эксперименте принимали участие 8 детей с общим недоразвитием речи III уровня в возрасте от 5 до 6 лет с заключением ПМПК общее недоразвитие речи.

Цель констатирующего эксперимента: определить уровень сформированности словообразовательных навыков у дошкольников с особыми образовательными потребностями.

Задачи исследования:

– изучить условия воспитания и развития детей (круг общения, характер взаимоотношений со взрослыми и сверстниками в семье и в дошкольном учреждении) на основе беседы с родителями и анализа документов;

- оценить состояние речи с точки зрения предметно-смыслового и лексико-синтаксического ее оформления;
- определить уровень сформированности навыков словообразования у детей.

Дошкольникам с особыми образовательными потребностями предлагались три серии заданий. Целью первой серии было проверить умения критически оценивать речь, умения находить ошибки в употреблении способов словообразования, проверить языковое чутье, восприятие и понимание словообразовательных форм. Детям предлагалось послушать неправильные словоформы и высказать свое мнение, а так же предлагалось ответить на некоторые вопросы, например, «Как ты объяснишь, кто такой строитель?». Следующая (вторая) серия заданий проверяла особенности употребления детьми в речи суффиксального способа словообразования. И третья серия заданий исследовала употребление испытуемыми в речи приставочного способа словообразования.

Для обследования навыков словообразования были использованы методики Т. В. Тумановой, М. М. Алексеевой, В. И. Ляпиной.

Первая серия. Задания для проверки понимания словообразовательных форм речи.

Задание № 1 «Правильно ли мы говорим?».

- Масло лежит в «масленице»? (если, нет, то, как нужно правильно говорить?) (масленке).
- Соль насыпана в «соленицу»? (солонке).
- Бабушка положила вкусное вишневое варенье в «вареницу»? (вазочку для варенья, розетку).
- На картинке нарисованы маленькие «поросенки» (поросята).
- На картинке нарисованы маленькие «котенки» (котята).

Задание № 2 «Кто он такой».

- Как ты объяснишь, кто такой строитель?
- Как ты объяснишь, кто такой учитель?
- Человек может работать читателем?
- Можно назвать писателем человека, который умеет писать?
- Можно назвать пианистом человека, который умеет играть на пианино?

Вторая серия. Задания для проверки употребления в речи суффиксального способа словообразования.

Задание № 1. «Большой и маленький».

- Что это? (дом). Этот дом большой, а этот? (маленький). Как можно сказать, чтобы было понятно, что он маленький? (домик).
- Кто это? (заяц). Этот заяц большой, а этот? (маленький). Как его можно назвать, чтобы было понятно, что он маленький? (зайнышка, зайчонок).
- Кто это? (кошка). Эта кошка большая, а эта? (маленькая). Как ее можно назвать, чтобы было понятно, что она маленькая? (котенок, кошечка).

– Кто это? (утка) Эта утка большая, а эта? (маленькая) Как ее можно назвать, чтобы было понятно, что она маленькая? (утенок, уточка).

– Кто это? (лягушка) Эта лягушка большая, а эта? (маленькая) Как ее можно назвать, чтобы было понятно, что она маленькая? (лягушонок, лягушечка).

Задание № 2. «Встреча гостей».

– Что мы поставили на стол? (чашки, блюдца и т. д.).

– Куда положили хлеб? (в хлебницу).

– Где будут лежать конфеты? (в конфетнице).

– Во что сыплем сахар? (в сахарницу).

– В чем будет стоять салфетки? (в салфетнице).

Задание № 3. «Кто у кого?»

– Кто это? (кошка). Кто у кошки? (котенок). Один котенок, а если много, как говорят? (котята).

– Кто это? (собака). Кто у собаки? (щенок). Один щенок, а если их много, как говорят? (щенята).

– Кто это? (корова). Кто у коровы? (теленок). Один теленок, а если много, как говорят? (телята).

– Кто это? (курица). Кто у курицы? (цыпленок). Один цыпленок, а если много, как говорят? (цыплята).

– Кто это? (слониха). Кто у слонихи? (слоненок). Один слоненок, а если много, как говорят? (слонята).

Задание № 4. «Похожие слова».

Найди родственное слово:

– сад: садик, садовый, садовник;

– дом: домик, домище;

– лес: лесок, лесной, лесник, лесничий;

– вода: водичка, водный.

Третья серия. Задания для проверки употребления в речи приставочного способа словообразования.

Задание № 1. «Расскажи что делают».

Девочка: прыгает.

Кошка подпрыгнула, спрыгнула.

Мальчик: перепрыгнул, пришел, ушел, обошел вошел.

Задание № 2. «Как плыть?».

Мальчик может в реке *плыть*.

Мальчик может реку *переплыть*.

Мальчик можете от берега далеко *уплыть*.

Мальчик может от берега *отплыть*.

Мальчик может в реке далеко *заплыть*.

Задание № 3. «Что может девочка?».

Девочка что может делать: петь; запеть; спеть; перепеть; допеть.

В результате проведения экспериментальных серий были получены качественные и количественные данные.

Первая серия заданий для проверки понимания словообразовательных форм речи вызвала у детей небольшие затруднения. В задании № 1, испытуемым предлагалось послушать неправильные словоформы и высказать свое мнение. С первым высказыванием «масло лежит в «масленице»» справилось 75 %. На второе высказывание «соль насыпана в «соленицу» дети в основном отвечали либо «соляницу» либо просто молчали, справилось 10 %. Такого же рода были ответы на третье высказывание, справилось 50 %. Со вторым заданием справилось 100 %. Все они объяснили кто такой строитель, почему человек не может работать читателем, и кто такой учитель.

Вторая экспериментальная серия заданий для проверки употребления в речи суффиксального способа словообразования вызвали меньшие трудности. Задание № 2 выполнили все испытуемые, ошибок не наблюдалось. Задание № 1 выполнили 50 % испытуемых. Вместо «утенок» говорили «утенька». Задание № 3 выполнили 12,5 % детей, дети не знали слова «теленок», не смогли образовать слово «слоненок», «слонята». Задание № 4 выполнили 10 %, часть учащихся не смогли образовать и найти родственные слова, к словам: «сад», «лес», «дом», «вода».

Третья экспериментальная серия заданий была нацелена на выявление особенностей употребления в речи приставочного способа словообразования. Данные задания вызвали большие затруднения у испытуемых. С заданием № 1 справилось 12,5 %. Особые трудности вызвали глаголы «пришел», «ушел», «обошел», «вошел», их дети заменяли на более простые «стоит», «пошел», «пнул», «зашел». С заданием № 2 справилось 25 %, они не понимали, какое слово можно образовать от глагола «плыть». Вместо «мальчик может в реке далеко «заплыть»», говорили «утонуть», вместо слова «отплыть» – «поплыть», вместо «уплыть» – «плавать». С заданием № 3 справились 12,5 %, можно утверждать, что дети не образовывали слова. На все вопросы экспериментатора они называли слово «петь».

Таким образом, у 50 % детей отмечается средний уровень, у 10 % – низкий. Высокого уровня не было обнаружено ни у кого.

Для высокого уровня сформированности навыков словообразования было характерно правильное понимание дошкольниками словообразовательных форм речи, верным использованием в собственной речи суффиксального и приставочного способа словообразования, умением образовать и находить родственные слова.

Средний уровень сформированности навыков словообразования проявлялся в том, что дети пользуются простыми глаголами, не могут образовать их приставочным способом словообразования. Сложными для испытуемых оказались задания на умение находить родственные слова суффиксальным и приставочным способом словообразования.

К низкому уровню сформированности навыков словообразования были отнесены дети, которые затрудняются использовать в речи даже простые глаголы, не владели приставочным и суффиксальным способами словообразования не могли образовывать родственные слова.

В ходе исследования словообразования нами были выявлены характерные ошибки:

1. Замена суффиксов. Дети получали неологизмы при помощи различных нормативных суффиксов. Для окказионализмов они часто использовали суффиксы «н» и «ов», имеющие высокую активность в этой модели. В ряде случаев испытуемые употребляли суффикс «н» там, где требовался «ов», и наоборот, вместо «н» использовали «ов» («грибной» – «грибовый», «березовый» – «березный», «фарфоровый» – «фарфорный»).

а) наложение суффиксов. Например, «черничный джем» – «чернивный», «грибной суп» – «грибиновый». Возникновение этой ошибки объясняется тем, что ребенок здесь как бы усиливает качественную оценку предмета, объекта или явления, либо, напротив, подчеркивает лишь частичную ее выраженность.

б) отсутствие суффикса. Например, «сосновая шишка» – «сосная», «вишневое варенье» – «вишнее», «ножницы из металла» – «металые».

2. Образование неологизмов при помощи ненормативных суффиксов. Например, крыша «из соломы» – «соломта», занавеска «из ситца» – «сическая», «сичная», ножницы «из металла» – «металовичи»;

3. Лексические замены. Наблюдались замены слов как близкие по семантике («пуховая подушка» – «пушистая»), так и далекие («металлические ножницы» «меховые»);

4. Использование приставки. Например, «грушевое варенье» – «игрушеновое варенье»;

5. Неправильный выбор основы мотивирующего слова. При верном выборе корневой морфемы дети с ОНР образовывали прилагательные при помощи продуктивных суффиксов для данной словообразовательной модели. Например, «шишка ели» – «шишковая».

6. Единичные случаи неправильного выбора мотивирующего слова с ненормативным словообразованием. Например, «горка из снега» «снегопадная».

Анализ проведенного исследования показал, что по итогам выполнения всех заданий экспериментальных серий у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня преобладает низкий и средний уровень сформированности навыка словообразования, так как дети выполнили не больше 50 % заданий, они пользовались простыми глаголами, не могли образовать их приставочным способом словообразования. Сложными для испытуемых оказались задания на умение находить родственные слова суффиксальным и приставочным способом словообразования. Для преодоления выявленных недостатков словообразования необходимо проведение целенаправленной коррекционно-развивающей работы, основанной на ис-

пользовании логопедического тренажера по обучению детей приставочному и суффиксальному способам словообразования.

Список использованных источников

1. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / В. Д. Шадриков, Н. В. Нижегородцева. – М. : Владос, 2011. – 256 с.
 2. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. – СПб. : Детство-пресс, 2011. - 211 с.
- Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 2009. – 251 с.

В содержание

УДК 376 (045)
ББК 74.3

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОВАЗВИТИЕМ РЕЧИ

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, zzolotkova@yandfex.ru

КУЗНЕЦОВА ЮЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА

учитель-логопед

Детский клуб развития «Солнечный город» г. Пенза, Россия,
магистрант 3 курса обучения направления подготовки
Специальное (дефектологическое) образование an.ge.ls@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие психические функции, общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста.

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается проблема развития высших психических функций у дошкольников с общим недоразвитием речи; анализируются результаты их исследования; предлагаются пути преодоления выявленных недостатков в процессе целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

CORRECTIONAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS IN CHILDREN WITH GENERAL DISADVENTION OF SPEECH

ZOLOTKOVA EVGENIYA VYACHESLAVOVNA

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of special pedagogy and medical bases of defectology Mordovia state pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, Saransk, Russia

KUZNETSOVA JULIA ALEKSEEVNA
Speech therapist
Children's club of development of «Solar city»
Penza, Russia

KEY WORDS: higher mental functions, general underdevelopment of speech, neuropsychological analysis.

ABSTRACT: the article deals with the problem of development of higher mental functions in preschool children with General underdevelopment of speech; analyzes the results of their research; suggests ways to overcome the identified shortcomings in the process of targeted correctional and developmental work.

В последнее время возросло и продолжает расти число детей с нарушениями речи в целом, и в частности с общим недоразвитием речи. Речь является одной из самых сложных психических функций. Формирование структур речевого развития определяется развитием других взаимозависимых с ней психических функций, изменяющих свои функциональные возможности на разных этапах онтогенеза под влиянием всё более избирательных воздействий.

При отсутствии своевременной помощи со стороны педагогов, медиков и родителей у многих из них речевые проблемы осложняются патохарактерологическим развитием личности. Наряду с этим у большинства детей, имеющих речевые нарушения, повышена истощаемость, наблюдается дефицит внимания, памяти, а так же снижение работоспособности. Нарушения речи требуют определенного коррекционного воздействия и могут оказать неблагоприятное действие на дальнейшее развитие ребенка в целом [1, с. 13].

Исследователи отмечают, что высшие психические функции опосредованы прежде всего речью, поэтому расстройства речи у детей тормозят или делают невозможным становление высших психических функций (Т. В. Ахутина, Т. Г. Визель, Ж. М. Глозман, Ю. В. Микадзе, Н. Н. Полонская, Н. М. Пылаева, А. В. Семенович, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова).

Таким образом, специфичность речевой функции отражения окружающей действительности и её взаимозависимость развития с другими функциями обуславливает необходимость исследования именно на ранних этапах её становления. Поскольку от нормального развития речевой функции зависит не только сформированность всех остальных функций, но и успешная адаптация ребенка в социуме.

Определение методического обеспечения коррекционно-развивающей работы по формированию высших психических функций у дошкольников с

общим недоразвитием речи является значимым и в то же время недостаточно разработанным аспектом логопедической работы с данной категорией детей. Поэтому проблема нашего исследования является актуальной и своевременной.

С целью изучения особенностей речевых и неречевых психических функций значимых для овладения учебными навыками у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, было проведено констатирующее исследование. В его ходе использовались методологические функциональные пробы на сформированность высших психических функций у старших дошкольников А. Р. Лурии в модификации Т. В. Ахутиной.

В ходе проведенного исследования выявилось, что в меньшей степени у старших дошкольников сформированы функции лобных отделов коры больших полушарий. У половины недостаточно сформирована функция серийной организации действий. Это проявляется в сложности автоматизации двигательной программы, невозможности освоить двигательную программу по показу, многие из детей нуждались в вербальной инструкции, которая сопровождала показ двигательного действия. Здесь важно отметить роль данной функции на развитие способности ребенка следовать инструкции педагога или учителя, способности выполнять ту программу действия, которую будет показывать педагог. Эта функция играет огромную роль в формировании школьных навыков. Так же достаточные сложности выявлены у старших дошкольников в формировании функций серийной организации речи, больше половины дошкольников сталкивались с трудностями при выполнении заданий на данную функцию. Большинству из них сложно строить программу пересказа, находить основные смысловые единицы, а так же использовать связующие звенья при построении развернутого рассказа. Функция программирования, регуляции и контроля недостаточно сформирована у 60 % воспитанников детского сада. Эти дети неспособны оторможить предыдущую программу действий. Недостаточная сформированность этой функции в дальнейшем может приводить к трудностям формирования планирования и планомерного выполнения действия. Дети не сразу включаются в задание, их ориентировочная деятельность хаотична и неполна, они легко отвлекаются на посторонние раздражители, соскальзывают на более упрощенный вариант выполнения действия, часто не доводят действие до конца. Основными причинами ошибок у них является упрощение программ, через трудности отторможивания стереотипного ответа, сокращения объема рабочей памяти и трудности переключения. Слабая произвольная организация приводит к неудачам в учебе и нарушениям поведения.

Исследование функций задних отделов коры больших полушарий выявило следующее. Так, зрительный гнозис достаточно хорошо сформирован у большей половины испытуемых (71,5 %), они хорошо осведомлены о предметах окружающего мира, могут выделять контурное изображение, отделив его от элементов фона, так же способны к опознанию изображений, наложенных друг на друга, что говорит о хороших возможностях зрительного анализатора. Остальные (23 %) дела-

ют ошибки по типу фрагментарности в задании на опознание незаконченных изображений, они выхватывают из контекста одну деталь и на ее основе дополняют всю картину. То есть дополняют объект до целого по догадке, не видя целого. Говоря о важности зрительного восприятия в обучении, важно отметить, его роль в чтении. Чтение начинается со зрительного восприятия букв, слогов, слов. Правильность чтения во многом зависит от полноценности зрительного восприятия.

Слуховой гнозис хорошо сформирован у чуть большей половины испытуемых (53,3 %). Остальные (46,7 %) имеют определенные трудности, а именно сложности в слуховом анализе и слухо-моторной координации. Фонематический слух находится на низком уровне, они не способны к дифференциации звуков в достаточно близких по произношению слова, что в свою очередь является необходимой основой для понимания смысла сказанного. Говоря о слуховом восприятии важно сказать, что оно имеет решающее значение для возникновения и развития устной речи. А так же оно влияет на орфографию.

Результаты исследования указывают на недостаточную сформированность кинестетического гнозиса у 49,8 %. На низком уровне сформирована кинестетическая организация руки, она связана с моторикой, влияющей на письмо, через организацию движения. Недостаточно сформирована у испытуемых кинестетическая организация движений артикуляционного аппарата, составляющая важную функцию речевого развития, связанного с произношением.

Таким образом, можно утверждать, что у детей с общим недоразвитием речи нарушены как речевые, так и неречевые психические функции.

Разработка содержания коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование высших психических функций у старших дошкольников с ОНР проходила в рамках формирующего эксперимента и шла в нескольких направлениях.

Первое направление «Формирование зрительного и зрительно-пространственного гнозиса». Развитие зрительного восприятия и узнавания, лежащего в основе пространственного ориентирования, является важным направлением коррекционной работы с детьми. Дети испытывали сложности в зрительном анализе, в процессе мысленного выполнения двигательных действий с предметами и зрительного анализа изображений предметов. На первом этапе была поставлена задача – помочь детям в совершенствовании зрительного восприятия, сформировать недостающие практические действия и перенести их из внешних действий во внутренние, тем самым сформировав основу для процессов пространственного восприятия [5, с. 38]. В работу с детьми включались упражнения: «Назови предмет по контуру», «Назови спрятанные, перечеркнутые, заштрихованные изображения», «Выдели предметные изображения, наложенные друг на друга» и др.

Второй этап был направлен на обучение ориентировке в схеме собственного тела. Дети испытывали сложности в выделении ведущей руки, дифференциации

правой и левой стороны тела у себя и у сидящего напротив человека. Были поставлены задачи: сформировать умение ориентироваться в схеме собственного тела; сформировать умения определять пространственные направления правое-левое, направо-налево, справа-слева в различных ситуациях, опираясь на схему собственного тела, расширить активный словарный запас пространственной терминологии. Для решения поставленных задач предлагались три серии игр.

Первая серия игр была направлена на ориентацию в сторонах собственного тела ребенка. Например, «Покажи правую (левую) руку (ногу, плечо, колено и т.д.)», «Дотронься правой (левой) рукой до левого (правого) уха (колена, стопы, плеча и т. д.)» и др.

Вторая серия игр обучает ориентировке в правом и левом направлении пространства относительно самого себя. Например: «Возьми соседа за правую (левую) руку», «Сделай 5 шагов вправо, влево, вперед, назад», «Повернись лицом (спиной) к ...», «Покажи» и др.

Третья серия игр направлена на ориентировку в пространстве в зеркальном отображении. Игры данного комплекса ориентированы на формирование зрительно-двигательной координации. Например, «Волшебное зеркало», «Кто внимательный», «Кривое зеркало», «Моя рука, твоя рука» и др.

Второе направление «Формирование слухового гнозиса». Дети испытывали сложности в слуховом анализе и слухо-моторной координации, а так же в дифференциации звуков в достаточно близких по произношению слова, что в свою очередь является необходимой основой для понимания смысла сказанного. На первом этапе была поставлена задача – помочь детям в совершенствовании слухового восприятия, развития чувства ритма и слухового анализа посредством восприятия неречевых звуков [4, с. 24]. Например, игры «Угадай, чей звук», «Шумящие коробочки», «Воспроизведение ритмов», «Громко-тихо».

На втором этапе проводилась работа по развитию фонематического слуха, состоящего в дифференциации близких по звучанию слов, поскольку испытуемые показали низкий уровень фонематического восприятия, играющего огромную роль в понимании смысла сказанного и овладении грамотой. На этом этапе были поставлены следующие задачи: различать между собой слова, состоящие из одних и тех же фонем; различать слова, отличающиеся одной фонемой. В работу включались следующие игры: «Правильно – неправильно», «Слушай и выбирай», «Похожие слова».

Третье направление «Формирование зрительной и слухоречевой памяти». Овладение зрительной и слуховой памятью является одним из главных условий успешной подготовки ребенка к школе, к учебной деятельности, и к постоянным умственным нагрузкам. Обнаруженные трудности в протекании процессов зрительной и слухоречевой памяти поставили перед задачей на первом этапе скорректировать процессы восприятия, запоминания и воспроизведения

зрительной информации [6, с. 221]. Например, игры «Строитель», «Восстанови порядок», «Запомни точно».

На втором этапе мы проводили коррекцию слухоречевой памяти. Поскольку испытуемые по памяти точно воспроизводят лишь незначительное количество слов, при этом могут повторять одно слово несколько раз или называть новые слова из-за которых происходит застревание, допущенные ошибки при воспроизведении слов дети не замечали и не исправляли, использовали звуковые замены. На этом этапе целью было посредством игр и упражнений увеличить объем и время нахождения воспринятой информации в кратковременной и оперативной памяти и способствующих успешному переводу её в долговременную память. В работу включили следующие игры и упражнения: «Суперкорреспондент», «Восстанови пропущенное слово», «Пиктограмма», «Пары слов».

Четвертое направление «Формирование кинестетического гнозиса». С помощью игр коррегировались различные виды праксиса: динамического, праксиса позы, конструктивного, орального [2 с. 223]. Особое место занимает пальцевый праксис. Он свидетельствует о значительной степени дифференцированности кистевых действий. На первом этапе мы подобрали игры и упражнения по развитию мелкой моторики, и тактильной чувствительности, которая тесно связана с ручным праксисом.

Второй этап был направлен на развитие орального праксиса. Испытуемые показали низкий уровень сформированности кинестетической организации движений артикуляционного аппарата, составляющую важную функцию речевого развития, связанного с произношением. Были поставлены задачи: умение правильно воспроизводить определенный артикуляционный уклад, формирование правильного речевого дыхания. Для решения поставленных задач предлагался «комплекс артикуляционной гимнастики».

Пятое направление «Формирование серийной организации движений и речи». Серийная организация движений и действий – умение программировать и автоматизировать серии движений играет большую роль в учебном процессе, прежде всего в овладении письмом [3, с. 40]. Мы решали задачу – с помощью игр и упражнений сформировать и откорректировать серийную организацию движений и речи.

На первом этапе мы включили задания на формирование серийной организации движений. В работу с детьми включали игры «Попрыгунчик», «Будь внимательнее», «Кто быстрее», «Сорока-белобока».

Второй этап был направлен на развитие серийной организации речи. Были поставлены задачи: формировать умение выделять основные смысловые единицы, а так же строить программу пересказа. Для решения поставленных задач предлагались следующие упражнения: «Составление предложений из слов, данных в правильной грамматической форме», «Составление предложений – полных отве-

тов на вопросы по тексту», «Составление предложений по картинке с использованием опорных слов и др.

В качестве основной формы проведения коррекционно-развивающей работы в нашем эксперименте использовались специальные занятия по развитию высших психических функций три раза в неделю. На каждом занятии осуществлялось целенаправленное и систематическое формирование зрительного и зрительно-пространственного гнозиса, слухового гнозиса, зрительной и слухоречевой памяти, формирование кинестетического гнозиса, серийной организации движений и речи, программирования, регуляции и контроля произвольной деятельности.

Таким образом, коррекционно-развивающий процесс строился на основе психолого-педагогического обоснованного выбора экспериментатором средств, форм и методов воспитания и обучения детей, обеспечивающих получение образования соответствующего государственным стандартам. Реализация экспериментального обучения осуществлялась в соответствии с программой воспитания и обучения дошкольников и носила индивидуальный характер, охватывая весь процесс коррекционно-педагогического воздействия.

Список использованных источников

1. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, В. М. Мастюкова, Т. Е. Филичева. – М. : АКТИ, 2011. – 320 с.
2. Микадзе, Ю. В. Нейропсихология детского возраста : учебное пособие / Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2012. – 288 с.
3. Поддъякова, О. С. Практикум по нейропсихологии. Учебное пособие / М. В. Чельшева. – М. : МГМСУ, 2014. – 61 с.
4. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М. : Айрис-пресс, 2012. – 107 с.
5. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста : учебное пособие. – М. : Академия, 2015. – 319 с.
6. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

В содержание

УДК 159.9:376-053.5 (045)

ББК 88.48

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОСТИ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕНСОРНОЙ КОМНАТЕ

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, zzolotkova@yandex.ru

ПОПОВА ОЛЕСЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

магистрант 2 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, педагог-психолог
ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья»,
г. Саранск, Россия, popova.olesya.95@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коррекция, агрессивность, гиперактивность, сенсорная комната, умственная отсталость.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются особенности организации и содержания коррекционно-развивающей работы в сенсорной комнате с умственно отсталыми младшими школьниками. Автором представлены результаты диагностики особенностей эмоциональных нарушений школьников, а так же предложена программа и методические рекомендации по коррекции агрессивности и гиперактивности у детей данной категории.

CORRECTION OF AGGRESSIVENESS AND HYPERACTIVITY IN MENTALLY RETARDED CHILDREN IN THE SENSORY ROOM

ZOLOTKOVA EVGENIA VYACHESLAVOVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of special pedagogics and medical foundations of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

POPOVA OLESYA VYACHESLAVOVNA

master of 2 course Special training (defectology) education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
pedagogue-psychologist GBOU RM «Saransk general education school for children with disabilities» Saransk, Russia

KEY WORDS: correction, aggressiveness, hyperactivity, sensory room, mental retardation.

ABSTRACT: The article discusses the features of the organization and content of correctional and developmental work in the sensory room with mentally retarded junior schoolchildren. The author presents the results of diagnostics of the features of emotional disorders of schoolchildren, as well as the proposed program and guidelines for the correction of aggressiveness and hyperactivity in children in this category.

Одним из ведущих направлений работы в области специального образования и инклюзивной практики является социальная адаптация и интеграция в общество умственно отсталых школьников.

Интерес к проблемам умственной отсталости вызван тем, что количество людей с данным видом нарушений не снижается, об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам мира. Этот факт делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений развития детей.

Для решения этой важной задачи огромную значимость имеет изучение и учет особенностей эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью в практической работе с ними. Многочисленные аспекты проблемы эмоционального развития при умственной отсталости исследованы менее основательно, чем познавательная сфера учащихся и, в связи с этим, требуют дальнейшего изучения. Немаловажно выделить, что в настоящее время созданы все необходимые теоретические предпосылки для изучения особенностей развития эмоциональной сферы при умственной отсталости, в частности у младших школьников.

Исследованием особенностей эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, Л. В. Занков, С. Д. Забрамная, М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн, Ж. И. Шиф и другие [4, с. 3].

Эмоциональная сфера данной категории детей отличается от нормального развития. Это связано с нарушением высшей нервной деятельности и низким уровнем развития психических познавательных процессов. Эмоции умственно отсталых детей недостаточно дифференцированы, отличаются примитивностью, полярностью и неадекватностью [2, с. 5]. У них прослеживаются болезненные проявления чувств (дисфория, апатия, эйфория), неадекватные формы эмоционального реагирования на изменение ситуации (от пассивности и равнодушия до агрессии и враждебности), повышенная склонность к возникновению аффективных реакций, имеются трудности в понимании эмоциональных состояний других людей и т. д.

Одним из эффективных средств преодоления обозначенных трудностей – создание положительного эмоционального состояния посредством коррекционно-развивающих занятий в сенсорной комнате, наполненной различного рода стимуляторами [1, с. 31].

С целью изучения особенностей эмоциональных нарушений у умственно отсталых младших школьников нами было проведено экспериментальное исследование на базе ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ОВЗ».

В констатирующем исследовании приняли участие 16 учащихся третьего класса в возрасте от 10 до 11 лет, с заключением муниципального учреждения «Городская психолого-медико-педагогическая консультация» г. о. Саранск «Интеллектуальное недоразвитие разной степени выраженности. Эмоционально-

волевые нарушения». Степень снижения интеллекта у детей различна. Так, 5 учеников имели выраженную дебильность и 11 – степень умеренно-выраженной дебильности.

Исследовательская работа состояла из трех этапов.

Первый этап был направлен на анализ психолого-педагогической документации, а также, на подбор диагностического инструментария и определение методики изучения особенностей эмоционального состояния умственно отсталых младших школьников.

На втором этапе исследовались особенности эмоционального состояния умственно отсталых младших школьников с помощью применения следующих методов диагностики: метод наблюдения; анкетирование родителей; проективная методика «Кактус» (М. А. Панфилова).

Третий этап включал в себя анализ индивидуальных данных, их обработка, оформление результатов. Все исследования проходили индивидуально с каждым ребенком.

Все данные, полученные в ходе эксперимента, были подвергнуты количественному и качественному анализу. Исходя из полученных результатов, мы пришли к выводу, что 44 % детей имеют высокий уровень агрессивности и высокий уровень гиперактивности 37,5 % детей. На среднем уровне агрессивности находятся 31 % учащихся. На среднем уровне гиперактивности находятся 50 % детей. Низкий уровень агрессивности свойственен 25 % школьников. На низком уровне гиперактивности находятся 12,5 % испытуемых.

В результате проведенного исследования эмоционального состояния умственно отсталых младших школьников было выявлено, что среди учащихся преобладает количество детей с высоким и средним уровнем агрессивности и гиперактивности, что проявляется в дефиците активного внимания, двигательной расторможенности, импульсивности. Дети часто теряют контроль над собой, ссорятся со взрослыми и детьми, часто отказываются выполнять правила, раздражительны по любому поводу. Высокий индекс агрессивности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности младших школьников с умственной отсталостью к тем или иным жизненным ситуациям.

Имеющиеся экспериментальные данные указывают на необходимость разработки и проведения специального коррекционного воздействия, направленного на преодоление у умственно отсталых младших школьников эмоциональных нарушений, а именно агрессивного поведения и гиперактивности.

С целью преодоления выявленных эмоциональных нарушений нами разработана и предложена коррекционно-развивающая программа для детей с умственной отсталостью в сенсорной комнате.

Разработанная нами программа состоит из 34 коррекционных занятий по 20–30 минут каждое. Занятия проводятся 1 раз в неделю. Общая продолжительность программы составляет 1 год. Форма занятий – подгрупповая (2-3 человека).

Программа включает в себя три временных этапа:

Ознакомительный этап. Цель: знакомство с участниками, создание благоприятного психологического климата, изучение актуального уровня развития сенсорно-перцептивной сферы участников.

Коррекционно-развивающий этап обеспечивал коррекцию агрессивности и гиперактивности у умственно отсталых младших школьников в условиях мультисенсорной среды.

Занятия данного этапа условно разделены на два блока: первый блок обеспечивает коррекцию агрессивного поведения и второй блок направлен на коррекцию гиперактивного поведения.

Целью первого блока является снижение агрессивности в поведении умственно отсталых младших школьников, гармонизация эмоционально-эффективных реакций, сформированность представлений о правилах поведения в учебной и социокультурной среде.

Основным содержанием данного блока является набор игровых упражнений, направленных на: 1) работу с гневом, обучение детей общепринятым и неопасным для окружающих способам выражения своего гнева («Мешочек криков», «Подушка для пинаний», «Листок гнева», «Рубка дров» и др.); 2) обучение самоконтролю, выработке навыков владения собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева или тревожность («Посчитал до десяти я и решил», «Маленькое приведение» и др.); 3) работу с чувствами, обучение осознанию собственных эмоций и эмоций других людей, формирование способности к сопереживанию, сочувствию, доверию окружающим («Рассказы по фотографиям», чтение сказок и рассуждение на тему, кто как себя чувствует, какое у него настроение (герои сказок)); 4) обучение адекватным поведенческим реакциям в проблемной ситуации, способам («Прогулка с компасом» и др.); 5) снятие мышечного и эмоционального напряжения (релаксационные упражнения) [3, с. 38].

Второй блок нацелен на привитие навыков самоорганизации и самоконтроля над эмоциями и поступками, развитие способности планировать, добиваться конечного результата, коррекция дефицитарных функций (внимания, контроля поведения, двигательного контроля, импульсивности).

Основное содержание блока по коррекции гиперактивного поведения школьников представлено комплексом упражнений, направленных на: 1) развитие концентрации, переключения, распределения внимания с одного вида деятельности на другой («Броуновское движение», «Найди отличия», «Гвалт» и др.); 2) развитие наблюдательности, волевой регуляции, умения действовать по правилу («Кричалки-шепталки-молчалки», «Зеваки», «Слушай команду» и др.); 3) снятие излишней двигательной активности, импульсивности, создание положительного эмоционального состояния («Передай мяч», «Говори», «Разговор с руками» и др.); 4) закрепление умения действовать в процессе игры рядом, совместно, проявлять отношения партнерства, взаимопомощи, взаимной поддержки («Сиамские близнецы», «Лас-

ковые лапки» и др.); 5) релаксационные упражнения [3, с. 17].

По каждому блоку были разработаны конспекты занятий, которые проводились в соответствии с календарно-тематическим планом работы педагога-психолога в сенсорной комнате.

Целью итогового этапа коррекции агрессивности и гиперактивности у умственно отсталых младших школьников было выявление динамики, позитивных сдвигов в развитии детей.

Работа в рамках реализации программы не требует соблюдения строгого алгоритма занятий. Педагог-психолог в сенсорной комнате может заменять и варьировать упражнения, что позволяет более творчески использовать интерактивное оборудование.

Таким образом, разработанная программа по коррекции агрессивности и гиперактивности у умственно отсталых младших школьников в сенсорной комнате имеет большое практическое значение для работы в образовательных организациях, имеющих подобное оборудование. Календарно-тематическое планирование, выполненное с учетом реализации обозначенных выше направлений, конспекты занятий, на которых решались такие задачи, как снижение агрессивного и гиперактивного поведения, создание положительного эмоционального фона, формирование представлений о правилах поведения в учебной и социокультурной среде могут использоваться в практико-ориентированной деятельности учителей, педагогов-психологов, воспитателей, тьюторов, логопедов и других специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Список использованных источников

1. Золоткова, Е. В. Коррекционно-развивающая в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Золоткова, С. Е. Иневаткина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 31-34.
2. Золоткова, Е. В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми и подростками, имеющими интеллектуальную недостаточность : программа и методические рекомендации / авт. сост. Е. В. Золоткова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 49 с.
3. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых : психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – М. : Генезис, 2000. – 192 с.
4. Шкляр, Н. В. Психологические особенности развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.10 / Шкляр Наталья Валерьевна. – Нижний Новгород, 2008. – 12 с.

В содержание

УДК 376-053.4(045)

ББК 74.3

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
zzolotkova@yandex.ru

ЦЫПЛЯКОВА ИРИНА ВАСИЛЬЕВНА

магистрант 2 курса направления подготовки
Специальное (дефектологическое) образование
учитель-дефектолог «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья»
irina111612@gmail.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольники, проектирование, программа, коррекционно-развивающая работа, эмоционально-волевая сфера, умственная отсталость, расстройства аутистического спектра.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается актуальная проблема коррекции эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра; представлены подходы к проектированию программы коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционально-волевой сферы данной категории детей.

DESIGNING THE PROGRAM OF CORRECTIVE-DEVELOPING WORK ON THE FORMATION OF THE EMOTIONAL-LEVEL SPHERE IN MENTALLY RETARDED PRESCHOOL CHILDREN WITH DISASTERS OF AUTISTIC SPECTRUM

ZOLOTKOVA EVGENIA VYACHESLAVOVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of special pedagogics and medical foundations of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TYPLYAKOVA IRINA VASILYEVNA

Master of 2 course of preparation
Special (defectological) education
Defectologist teacher "Saransk comprehensive school for children

with disabilities"

KEY WORDS: preschoolers, design, program, correctional and developmental work, emotional-volitional sphere, mental retardation, autism spectrum disorders.

ABSTRACT: The article deals with the actual problem of the correction of the emotional-volitional sphere of mentally retarded preschoolers with autism spectrum disorders; presents approaches to the design of the program of correctional and developmental work on the formation of the emotional-volitional sphere of this category of children.

Всю свою жизнь человек является субъектом практической и теоретической деятельности. Он способен к эмпатии, производству изменять природу, воздействовать на других людей и сам поддаваться воздействию этих людей. Именно всё это и является эмоциями человека.

Эмоционально-волевого развитие личности ребенка дошкольного возраста привлекало внимание многих отечественными и зарубежными исследователями (Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец, К. Э. Изард, Я. З. Неверович и др.). Исследователи отмечают, что для детей данного возраста характерна эмоциональная инертность, отсутствие мощных аффективных всплесков и конфликтов по формальным поводам. Формирование эмоционально-волевой сферы является одним из важнейших условий становления личности ребенка в дошкольном возрасте.

В последнее время отмечается большой рост числа детей с разными формами нарушений эмоционально-волевой сферы. Одна из таких категорий – это дети с расстройствами аутистического спектра.

Исследования умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра проводились различными специалистами, такими как Б. Р. Баенская, М. М. Либлинг, А. А. Москаленко, О. С. Никольская, Р. М. Фрумкина и др. Авторами доказано, что у детей данной категории отсутствуют реакции на эмоции других людей, модуляции поведения в соответствии с социальной ситуацией. Установлено, что их эмоции полярны, мало дифференцированы, лишены тонких оттенков [1; 3]. У них наблюдается в выраженной степени нарушение поведения, проявляющееся в инертности во время деятельности, неспособности проявлять самостоятельность, они становятся внушаемыми и т. д. [2; 4; 7].

Для определения особенностей эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей с расстройствами аутистического спектра нами было проведено исследование. В нем принимали участие дошкольники 5-6 лет в количестве 11 человек с заключением муниципального учреждения «Городская психолого-медико-педагогическая консультация» (МУ «ГПМПК») «умственная отсталость» (F-70) осложнённая эмоционально-волевыми расстройствами: четыре ребёнка с заключением ПМПК «интеллектуальное недоразвитие, ранний детский аутизм», четыре ребёнка – «интеллектуальное недоразвитие, аутистическая симптоматика», два ребёнка – «последствия органического поражения центральной нервной си-

стемы со снижением интеллекта до степени выраженной дебильности, ранний детский аутизм», один ребёнок – «последствия органического поражения центральной нервной системы с интеллектуальным недоразвитием, ранний детский аутизм».

Констатирующее исследование состояло из нескольких экспериментальных серий. Первая серия выявляла особенности эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Использовался метод наблюдения, данные заносились в протокол, исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Вторая серия выявляла возможности детей в области дифференциации различных эмоций с помощью методики «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго, которая была адаптирована к типологическим особенностям детей (проводились только первые два этапа).

В результате анализа полученных данных, нами были выявлены следующие специфические черты: малая дифференцированность эмоциональных проявлений, слабая эмоциональность, отсутствие оттенков переживаний, неустойчивость эмоций, дефицит использования средств выразительности (мимика, пантомимика, интонация), недостаточность произвольной регуляции своего поведения, неумение делать волевое усилие.

Полученные результаты доказывают необходимость целенаправленного проведения коррекционно-развивающей направленной на расширение спектра понимания эмоций, формирование адекватного проявления эмоциональных состояний и волевого усилия.

Поэтому для нивелирования нарушений эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра была спроектирована программа коррекционно-развивающей работы, включающая в себя следующие разделы: целевой, содержательный и организационный.

В нашем исследовании мы будем придерживаться следующей трактовки термина – проектирование. Проектирование – это целенаправленная деятельность, целью которой является моделирование представлений о будущей деятельности, предназначенной для удовлетворения потребностей, о конечном результате такой деятельности [5; 6].

Рассмотрим программу коррекционно-развивающей работы подробнее.

В целевом разделе приводится пояснительная записка, цель и задачи программы, характеристика особенностей эмоционально-волевой сферы данной категории детей и планируемые результаты. В содержательный раздел состоит из модели взаимодействия всех специалистов дошкольной образовательной организации, календарно-тематического планирования и конспектов занятий по сказкотерапии. В организационном разделе раскрывается материально-техническое обеспечение коррекционно-развивающей работы с детьми, а также режим проведения занятий у дошкольников.

Подробнее остановимся на содержательном разделе.

С целью обеспечения комплексного взаимодействия специалистов в рамках осуществления коррекционно-развивающей работы реализовывались следующие аспекты:

1. Совместная диагностика детей всеми специалистами дошкольной образовательной организации.
2. Совместное изучение содержания коррекционно-развивающей работы и составление тематического плана работы по коррекции эмоционально-волевой сферы.
3. Совместное проведение коррекционно-развивающих занятий по формированию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра.
4. Совместная работа специалистов и родителей по коррекции эмоционально-волевой сферы.

В рамках коррекционно-развивающей работы по коррекции эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра проводились занятия по сказкотерапии.

В ходе занятий по сказкотерапии использовались следующие приемы:

- анализ сказок;
- рассказывание сказок;
- подготовка сказок с помощью кукол;
- проигрывание сказок по ролям;
- создание иллюстраций к сказке.

Занятия по сказкотерапии носили интегративный характер, заключающийся во включении в их проведение элементов песочной терапии, арттерапии, игротерапии, музыкотерапии и др.

Особое внимание обращалось на формирование у дошкольников точных, адекватных и прочных взаимосвязей между словом и представлениями об эмоциях, что определяет для детей возможность произвольного оперирования эмоциональными образами в процессе выполнения заданий на занятиях.

Особенностью проводимого экспериментального обучения было то, что работа параллельно проводилась по двум направлениям: 1) уточнение зрительных и словесных представлений у умственно отсталых дошкольников с ранним детским аутизмом об эмоциях и их проявлениях или формирование соответствующих зрительных и словесных образов в случае их отсутствия; 2) обогащение словарного запаса воспитанников экспериментальной группы и установление прочных взаимосвязей между вербальными обозначениями и эмоциональными образами.

Основная форма работы – групповые коррекционно-развивающие занятия. Календарно-тематическое планирование рассчитано на одиннадцать занятий по следующим темам: «Райское яблочко», «Подарки феи», «Непослушный воробей», «Теплышки», «Путешествие в страну Эмоций», «Сказка, которая лечит душу», «Курочка Ряба», «Я и другие», «Разноцветная звезда», «Победи свой страх» и

«Мир игрушек». Каждое из них направлено на формирование и коррекцию определенной части эмоционально-волевой сферы (коррекция страхов, проявления базовых эмоций, способности к эмпатии, психической активности и др.).

Для оценки результатов реализации программы коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра был проведен контрольный эксперимент. Использовались метод наблюдения и методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Ю. А. Афонькиной, Г. А. Урунтаевой.

Сравнивая полученные данные до и после формирующего эксперимента следует отметить, что у детей расширились представления о возможностях использования мимики и пантомимики для более точной передачи своего эмоционального состояния, а также увеличилось количество новых, и улучшилось качество уже доступных детям ранее эмоций. В волевой регуляции детей также можно диагностировать положительную динамику.

Список использованных источников

1. Баенская, Е. Р. Закономерности раннего аффективного развития в норме и при синдроме аутизма / Е. Р. Баенская // Дефектология. – 2010. – № 3. – С. 3–11.
2. Баенская, Е. Р. Ранняя диагностика и коррекция расстройств аутистического спектра в русле эмоционально-смыслового подхода / Е. Р. Баенская // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Том 15. – №2 (55). – С. 32–37.
3. Валитова, И. Е. Специальная психология : учеб. пособие для студ. обучающихся по психологическим специальностям / И. Е. Валитова. – Брест : БрГУ, 2013. – 461 с.
4. Золоткова, Е. В. Развитие эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников // Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной практики : монография / под общ. ред. Н. В. Рябовой ; – Саранск. : Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева. – 2017. – С. 7–44
5. Иневаткина, С. Е. Проектирование индивидуального образовательного маршрута для дошкольников с выраженной задержкой психического развития / С. Е. Иневаткина, Е. С. Леванова // Современные наукоёмкие технологии. – 2016. – №12. – С. 609–612.
6. Каргапольцева, Н. А. Реализация личностно-развивающего потенциала проектирования в образовании как педагогическая проблема / Н. А. Каргапольцева, Э. Ф. Масликова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – №12 (200). – С. 21–28.
7. Морозов, С. А. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра / С. А. Морозов // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – № 1. – С. 9–18.

В содержание

УДК 376-053 4(045)

ББК 74.3

К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
zzolotkova@yandex.ru

ЮРОВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

магистрант направления подготовки Психолого-педагогическое образование ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, elena.yurova.00.00@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектирование, индивидуальный образовательный маршрут, умственно отсталые дошкольники.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается актуальная проблема проектирования индивидуального образовательного маршрута для умственно отсталых дошкольников. Автор приходит к выводу о важности реализации индивидуальных образовательных маршрутов в дошкольной образовательной организации, способствующих решению проблемы развития личности умственно отсталых детей.

TO THE QUESTION OF DESIGNING OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROGRAM FOR MENTALLY RETARDED PRESCHOOLERS

ZOLOTKOVA EVGENIYA VYACHESLAVOVNA

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of special education and medical bases of speech of the Mordovian state pedagogical Institute named after M. E. Evseveva, Saransk, Russia

YUROVA ELENAYURIEVNA

master's degree in Psychological and pedagogical education
Mordovian state pedagogical Institute named after M. E. Evseveva, Saransk, Russia

KEY WORDS: design, individual educational route, mentally retarded preschoolers.

ABSTRACT: the article deals with the actual problem of designing an individual educational route for mentally retarded preschoolers. The author comes to the conclusion about the importance of the implementation of individual educational routes in preschool educational organization, contributing to the solution of the problem of personality development of mentally retarded children.

В настоящий момент система образования в России находится в процессе модернизации, которая связана, в том числе с внедрением инклюзивного образования. Инклюзивное образование подразумевает полноправное участие детей с

ограниченными возможностями здоровья в жизни коллектива сверстников образовательной организации.

Ряд нормативных документов, среди которых Федеральный закон № 273 "Об образовании в Российской Федерации" [9], Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [7] подтверждает право детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования подчеркивает значимость индивидуальных потребностей ребенка, которые связаны с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, а также необходимость создания особых условий для получения им образования [7].

Важным условием реализации инклюзивного образования является проектирование индивидуального образовательного маршрута для умственно отсталых детей.

Умственно отсталые дети – одна из наиболее многочисленных категорий детей, отклоняющихся в развитии от нормы. Такие дети составляют около 2,5 % от общей детской популяции. Поражение мозговых систем, лежащее в основе недоразвития психики, возникает у данной категории детей на ранних этапах развития – во внутриутробном периоде, при рождении или в течение первых полутора лет жизни, то есть до становления речи. Раннее начало заболевания, влечет за собой более тяжелые последствия, так как в таком случае срок нормального развития головного мозга ребёнка оказывается минимальным [2, с. 27].

В отечественных исследованиях обучающиеся с умственной отсталостью определяются как дети, имеющие недостатки в психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [2; 3; 5; 8]. Обучение и воспитание данной категории детей осуществляется на основе проектирования индивидуального образовательного маршрута.

Отечественные исследователи педагогическое проектирование рассматривают как функциональный компонент педагогической деятельности, который содержит в себе предвидение педагогом будущего учебно-воспитательного процесса. Благодаря проектированию учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении становится технологичным [6, с. 25].

Проектирование является неотъемлемым аспектом деятельности каждого педагога. Подготовка учителя к занятию представляет собой проектирование, которое осуществляется на разных уровнях в зависимости от квалификации педагога, образовательных целей, его добросовестности и творческого потенциала.

Проектировочная деятельность происходит на стратегическом и тактическом уровнях. Так, стратегический уровень подразумевает формирование или осознание целей, анализ объективных и субъективных условий педагогической ситуации, педагогический прогноз, выработка идей и замыслов, определение общей

логики изучения учебной темы. На тактическом уровне проводится конкретизация общей логики в системы методов и приемов, применительно к ситуации обучения.

Проектировочная деятельность включает в себя диагностику, прогнозирование и проектирование, являясь при этом первым этапом решения любой педагогической задачи. Педагогическое проектирование состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результат.

В настоящее время, в рамках модернизации образования в России, вопросы индивидуализации образовательного процесса встают особо остро. Главенствующее место в современном образовании занимает его индивидуализированность, функциональность и эффективность. Одним из способов решения поставленной задачи является разработка и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов.

Авторы исследований определяют индивидуальный образовательный маршрут как заблаговременно намеченный путь движения, который направлен на обучение, на развитие либо на воспитание обучающегося [3, с. 52].

Таким образом, данное определение включает в себя несколько педагогически значимых представлений о применении данного подхода работы с ребенком. Итак, индивидуальный образовательный маршрут:

- целенаправлен;*
- проектируется до начала движения и опирается на имеющиеся у ребенка знания и опыт [5, с. 117].*

В процессе проектирования индивидуального образовательного маршрута педагог учитывает образовательные потребности, возрастные и типологические особенности, индивидуальные возможности и способности воспитанника, существующие стандарты образования (С. В. Воробьева, Н. А. Лабунская, А. П. Тряпицына, Ю. Ф. Тимофеева и др.).

В связи с тем, что индивидуальные различия среди детей с ограниченными возможностями здоровья довольно разнообразны, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов целесообразно начинать с выявления специфических особенностей. Дифференциация обучающихся может проводиться по следующим критериям:

- возраст;*
- физические и психофизические особенности;*
- социальный фактор;*
- уровень имеющихся у обучающегося учебно-предметных знаний и умений;*
- мотивы прихода детей в данную образовательную [5, с. 117].*

Кроме того, индивидуальные образовательные маршруты могут отличаться объёмом, уровнем сложности, определяющейся степенью раскрытия конкретной темы, проблемы, а также понятийным аппаратом. В образовательном маршруте используются различные методы, приёмы, способы

организации процесса обучения и воспитания, темп его освоения детьми. Но в любом случае индивидуальный образовательный маршрут проектируется с учетом особенностей конкретного ребенка, содержания образования и модели образовательного процесса.

Осуществление реализации маршрутов становится эффективным благодаря тесному сотрудничеству педагога с семьей воспитанника. Родители ребенка должны следовать советам и рекомендациям педагогов, проектирующих маршрут. Только совместная работа семьи и детского сада способна привести к желаемому результату.

Таким образом, проектирование индивидуального образовательного маршрута – это четко выстроенный процесс взаимодействия педагогов, родителей и ребенка, приводящий к решению поставленных задач [4, с. 46].

Проведенный теоретический анализ проблемы исследования позволяет выявить ряд подходов, лежащих в основе проектирования индивидуального образовательного маршрута.

1. Рефлексивно-деятельностный подход основан на принципе единства сознания и деятельности (Ю. В. Громько, В. В. Давыдов, И. С. Ладенко, В. В. Рубцов, И. Н. Семенов, Д. Б. Эльконини др.). В рамках данного подхода воспитанники принимают активное участие в процессе обучения, что позволяет повысить степень их самостоятельности, а деятельность направить на осмысление собственных действий [1, с. 20].

2. Личностно-ориентированный подход предполагает создание условий для организации исследования личности ребенка, создания системы отслеживания личностного роста детей, их достижений (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) [8, с. 47].

3. Индивидуальный подход ориентирован на учет своеобразия каждой личности, сочетание задатков, способностей, типа темперамента, интересов ребенка, особенностей его характера, уровня физического и психического развития, условий его воспитания и развития в семье, отношений с окружающими (М. И. Башмаков, В. М. Коротков, В. А. Сластенина, Е. Н. Степанов и др.) [3, с. 48].

4. Гуманистический подход подразумевает помощь педагога в развитии позитивного ядра в каждом ребенке. В воспитании не могут применяться давление, принуждение и манипуляции, превращающие ребенка в послушную марионетку в руках педагога. Идеал развития – свободная, творческая и гармонически развитая личность с равномерным развитием всех своих сторон (Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинский, и др.) [5, с. 116].

5. Системный подход выражается в построении индивидуального образовательного маршрута ребенка как педагогической системы, которая включает взаимосвязанные компоненты (В. П. Беспалько, М. А. Данилов, Л. И. Новикова и др.).

Системный подход определяется пятью основными принципами:

- целостностью;
- иерархичностью;
- структуризацией;
- множественностью;
- системностью [6, с. 24].

Данные подходы к проектированию индивидуального образовательного маршрута позволяют максимально полно отразить его возможности в реализации личностного потенциала субъекта образования.

Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут представляет собой четко спланированный путь движения, отвечающий уровню подготовки ребенка с ограниченными возможностями здоровья, его способностям и возможностям, интересам и наклонностям, особенностям его характера и темперамента, уровню физического и психического развития, условиям его воспитания и развития в семье, отношениям с окружающими, так как именно это создает условия для успешного развития гармоничной личности каждого ребенка, его способностей, жизненно важных умений и навыков для его психофизического здоровья. При этом нужно обращать внимание на разнообразную специфику дефектов, при которой каждый ребенок с тем или иным отклонением в развитии исключителен и имеет индивидуальные характерные особенности психического и физического развития.

Список использованных источников

1. Гордон, М. М. О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике / М. М. Гордон, В. К. Зарецкий // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3 – С. 19–26.
2. Граборов, А. Н. Основы олигофренопедагогики / А. Н. Граборов. – М. : Классик Стиль, 2005. – 248 с.
3. Емельянова, И. Д. Сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов детей с ОВЗ в условиях инклюзивной дошкольной образовательной организации / И. Д. Емельянова, О. А. Подольская // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2017. – № 39 (3). – С. 46–56.
4. Жданко, Т. А. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) студентов в ВУЗЕ / Т. А. Жданко, Т. В. Живокоренцева, О. Ф. Чупрова // Народное образование. Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 41–56.
5. Исаева, И. Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов : учеб. пособие / И. Ю. Исаева. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. – С. 116–119.
6. Соловьева, С. В. Проектирование индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья : метод. рекомендации / С. В. Соловьева. – Екатеринбург : ИРО, 2011. – С. 24–25.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" [Электронный

ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 10.09.2018).

8. Шкатова, Е. А. Личностно-ориентированный подход в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Шкатова// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 18. – С. 46–50.

9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 09.2018).

В содержание

УДК 376 (045)

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ИНЕВАТКИНА СВЕТЛАНА ЕВГЕНЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, svetlaj23@mail.ru

НОВОСЕЛОВА МАРИЯ МИХАЙЛОВНА

магистрант факультета Психологии и дефектологии
направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, maria.sarov@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с ограниченными возможностями здоровья, младшие школьники, познавательное развитие, дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с задержкой психического развития.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются общие черты, присущие детям младшего школьного возраста, в том числе охарактеризованы особенности познавательного развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

PECULIARITIES OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES

INEVATKINA SVETLANA EUGENEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor of special pedagogics and medical fundamentals of defectology Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

NOVOSELOVA MARYA MIKHAILOVNA

A post-graduate student of the Psychology and Defectology Faculty of the Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: children with disabilities, younger students, cognitive development, children with severe speech disorders, children with mental retardation.

ABSTRACT: The article discusses the common features inherent in children of primary school age, including the characteristics of the cognitive development of children with disabilities.

В настоящее время главными задачами общеобразовательной организации являются создание условий для раскрытия способностей каждого обучающегося, воспитание полноценной личности, готовой к жизни в современном, высокоразвитом мире. Обучение сегодня должно способствовать личностному росту так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить серьезные цели и достигать их, уметь адекватно реагировать на различные жизненные ситуации и адаптироваться к новым условиям существования. Именно эти идеи отражены в концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее – ФГОС), в том числе и начального.

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Проблема увеличения количества таких детей ставит перед педагогическим сообществом задачу объединения специалистов разного профиля в условиях многоуровневого междисциплинарного взаимодействия с целью реализации эффективной коррекционно-педагогической деятельности, включающей обучение, воспитание и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Результатом такого комплексного сотрудничества является становление ребенка, имеющего нарушения в развитии, полноценным членом общества [6, с. 57].

А. Д. Алферов утверждает, что младший школьный возраст является одним из переломных периодов в жизни ребенка и связан с переходом к систематическому школьному обучению, который требует полноценного включения ребенка в новую деятельность. Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной картины развития ребенка. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями. Количество обучающихся, которые не в состоянии освоить общеобразовательные программы начальной школы, по данным психолого-педагогических исследований, составляет 20-30 % обучающихся, а приблизительно 70-80 % из них нуждаются в создании специальных форм и методов обучения. Особо важной становится задача изучения причин отставания

ния в учебе и нарушений поведения у детей для дальнейшего совершенствования школьного образования с целью более успешного усвоения программ обучения. В связи с этим исследование особенностей развития детей с ОВЗ, главным образом познавательного развития, является важным в настоящее время [1, с. 10].

По мнению известных исследователей (И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан), начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребенка в школу. Переход от дошкольного детства к школьному происходят существенные изменения и в психическом развитии ребенка: качественно преобразуется познавательная сфера, формируются функции программирования и контроля, произвольная регуляция, преобразуется личность в целом, складывается сложная система отношений со сверстниками и взрослыми. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе и включение его в новую «среду обитания». Прежде всего совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. Несоввершенство регулирующей функции коры проявляется в собственных детям данного возраста особенностях организации своей деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны. Переход к систематическому обучению создает условия для развития новых познавательных потребностей детей, интереса к окружающей действительности, к овладению новыми знаниями и умениями. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять восприятием, вниманием, памятью [5, с. 167].

А. Д. Алферов отмечает, что на протяжении данного возрастного этапа начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. В этот период ведущей деятельностью является учебная, ребенок включается в новую сферу отношений и взаимодействий. Таким образом, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются:

- качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
 - рефлексия, анализ, внутренний план действий;
 - развитие нового познавательного отношения к действительности;
- ориентация на группу сверстников [1, с. 23].

Как утверждает Н. С. Чернышовой, становление личности младшего школьника происходит под влиянием новых отношений с взрослыми (учителями) и сверстниками (одноклассниками), новых видов деятельности и общения. У него развиваются элементы социальных чувств, формируются навыки поведения в обществе (коллективизм, ответственность за свои действия, товарищество, взаимопомощь и др.). Младший школьный возраст предоставляет большие возможности для формирования нравственных качеств и положительных черт личности. Создают предпосылки для формирования высоко моральной личности в силу податливости и известной внушаемости школьников, склонность к подражанию, авто-

ритет, которым пользуется учитель. Основы нравственного поведения закладываются именно в начальной школе, ее роль в процессе социализации личности огромна [7, с. 104].

Стоит отметить, что в настоящее время дети с ограниченными возможностями здоровья составляют достаточно большой процент от общего числа детей в школе. Помимо вышеуказанного термина в обиходе остались и другие обозначения данной категории лиц: «дети с нарушениями в развитии», «дети с отклонениями в развитии», «дети с трудностями в обучении», «дети с патологией» и т.д. По мнению Ю. Н. Елисеевой, такие дети имеют ограничения в жизнедеятельности, слабо развитый самоконтроль, сложности в обучении, что приводит их к социальной дезадаптации, а главное к невозможности освоить основную общеобразовательную программу без необходимой психолого-педагогической поддержки со стороны нескольких специалистов. Эти трудности создают барьеры для включения ребенка в среду нормально развивающихся детей и полноценного воспитания и обучения [3, с. 960].

Отмечается, что в зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, обучения и воспитания ребенка, другие лишь сглаживаться, а некоторые только компенсироваться. Сложность и характер этих нарушения определяют особенности формирования у него необходимых знаний, умений и навыков. Один ребенок с отклонениями в развитии может овладеть лишь элементарными общеобразовательными знаниями, другой – относительно не ограничен в своих возможностях. Дети с ограниченными возможностями здоровья составляют достаточно разнообразную и неоднородную группу. Она представлена отклонениями от нормы в физическом, сенсорном или психическом развитии. Поэтому необходим особый подход со стороны специалистов системы образования в воспитании и обучении таких детей для их личностного благополучия.

В основе педагогической классификации таких отклонений в развитии лежит степень нарушения и характер особых образовательных потребностей детей. Выделяют следующие категории: дети с нарушениями слуха; дети с нарушениями зрения; дети с нарушениями речи; дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; дети с задержкой психического развития; дети с нарушением интеллекта (умственно отсталые); дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения; дети с множественными нарушениями (сочетание 2-х или 3-х нарушений) [6, с. 58].

На наш взгляд достаточно большой процент детей с ОВЗ в школе представлен двумя категориями: дети с нарушениями речи и дети с задержкой психического развития. В связи с этим было проведено исследование познавательного развития младших школьников данных категорий в рамках констатирующего эксперимента. Целью экспериментального исследования являлось исследование познавательного развития младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Эксперимент проводился на базе МУ «Территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия» г. о. Саранск. В эксперименте принимали участие 8 школьников второго класса, обучающихся по адаптированным основным общеобразовательным программам для детей школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи (Вариант 5.1, Вариант 5.2) и с задержкой психического развития (Вариант 7.1, Вариант 7.2) в соответствии с рекомендациями ПМПК.

В ходе констатирующего эксперимента мы ставили перед собой следующие задачи:

- 1) подобрать диагностические методики для исследования уровня познавательного развития младших школьников тяжелыми нарушениями речи и с задержкой психического развития;
- 2) провести диагностику познавательного развития детей выделенных категорий;
- 3) проанализировать полученные результаты и выявить уровень познавательного развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для исследования уровня познавательного развития младших школьников двух выделенных категорий использовались ознакомительная беседа с каждым ребенком и серия диагностических заданий на выявление уровня развития мышления, внимания, памяти. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком, при этом учитывались особенности детей конкретной категории. Перед началом проведения обследования проводился сбор сведений о семье, изучался медицинский анамнез каждого ребенка (особенности протекания беременности; общие сведения о новорожденном; особенности раннего развития ребенка; перенесенные заболевания или травмы).

После была проведена ознакомительная беседа, необходимая не только для установления контакта с ребенком, но и для определения уровня его знаний об окружающей действительности. Во время беседы выявлялся общий запас знаний и представлений ребенка об окружающем, ориентировка во времени, пространстве, эмоциональные особенности: контактность, интересы, любимые игры и занятия.

Диагностические задания на выявление уровня мышления представлены следующими методиками: «5-лишний», «Парные аналогии», «Сравнение понятий». На выявление уровня внимания использовалась методика «Корректирующая проба», «Сюжет». С помощью методики «Запомни 10 картинок» определялся уровень развития памяти. В ходе обследования отмечался уровень обученности и обучаемости, темп деятельности, поведенческие реакции.

Качественная и количественная оценка результатов позволила выделить три группы детей с различным уровнем познавательного развития. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что большая часть младших школьников с тяжелыми нарушениями речи; задержкой психического развития имеют средний и низкий уровень развития познавательных процессов. Таким образом, проведенное

исследование познавательных процессов младших школьников с ограниченными возможностями здоровья показало:

1. Установление контакта с детьми не всегда проходит продуктивно. Некоторые дети зажаты, скованны в общении. На вопросы экспериментатора могут отвечать односложно. Затрудняют общение незрелость эмоционально-волевой сферы, сниженная работоспособность и коммуникативные возможности. Общая осведомленность об окружающей действительности у большинства детей развита на среднем уровне, но часть детей имеют трудности в разграничении времен года и их основных признаков, месяцев года, порядке называния дней недели, пространственной ориентировке.

2. Недостаточное развитие операций анализа, синтеза, обобщения затрудняет выделение необходимого количества признаков объекта, интегрировать сходные качества. При операции обобщения они затрудняются выделить главное, опираются на несущественные признаки, не умеют самостоятельно устанавливать причинно-следственные связи. Так как дети не умеют объединять по видовому или родовому признаку из-за недостаточной сформированности понятий, то допускают ошибки выполняя задания на группировку или классификацию предметов, часто соскальзывают на ситуативный признак.

3. Повышенная отвлекаемость, недостаточная сосредоточенность на объекте, замедленная переключаемость на другое задание и распределение значительно снижают работоспособность. Отмечается не достаточно устойчивое внимание, его концентрация нарушена, поэтому они не способны усваивать материал в полном объеме и их действия характеризуются незавершенностью. Выполнение заданий характеризуется замедленным темпом и также медленным переключением на другую деятельность, что приводит к стереотипным действиям, слабой ориентировке в новых условиях задания.

4. При выполнении заданий многим детям требуется помощь направляющего, разъясняющего и конкретного характера со стороны экспериментатора, которую некоторые дети принимают не в полном объеме. Зачастую необходимо многократное обучение для дальнейшего выполнения задания ребенком, но уже самостоятельно.

5. Обучаемость у детей с тяжелыми нарушениями речи в большинстве случаев не снижена, переключаемость и распределение на среднем уровне, темп деятельности может варьироваться от умеренного до замедленного. У детей с задержкой психического развития обучаемость находится на низком уровне, даже после разбора конкретного примера, задание для них может быть непонятным, им требуется больше времени на его выполнение.

Таким образом, познавательное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья варьируется от высокого уровня до низкого, в зависимости от первичности нарушения. Дети выделенных нами категорий по уровню своего развития достаточно разные в силу сложности своего дефекта и индивидуальных осо-

бенностей. Так, например, у детей с речевой патологией развитие познавательных процессов может соответствовать возрастной норме, но в некоторых случаях тяжесть речевого нарушения влияет и на познавательную сферу ребенка. У детей с задержкой психического развития познавательное развитие ниже возрастной нормы, в связи с чем таким детям тяжело дается усвоение программного материала без психолого-педагогического сопровождения со стороны специалистов, таких как психолог, дефектолог, логопед, а также без помощи учителя начальных классов, который оказывает необходимую помощь в процессе обучения.

Список использованных источников

1. Алферов, А. Д. Психология развития школьников: Учебное пособие по психологии / Авт.-сост. А. Д. Алферов. – Ростов на/Д : изд-во Феникс, 2000. – 384 с.
2. Апетян, М. К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника // Молодой ученый. – 2014. – №14. – С. 243–244.
3. Елисеева, Ю. Н. Особенности социализации детей школьного возраста с ОВЗ // Молодой ученый. – 2016. – №3. – С. 959–964.
4. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; Под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 464 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/1720144/>.
5. ФГОС начального общего образования и дети с ОВЗ: образ выпускника / Ю. А. Науменко, О. А. Науменко // Коррекционно-развивающее образование. – 2014. – № 1. – С. 56–64.
6. Чернышева, Н. С. Характер младшего школьника: Учеб. пособие. – М. : Флинта; Наука, 2006. – 306 с.

В содержание

УДК 378(045)
ББК 74.58

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ИНЕВАТКИНА СВЕТЛАНА ЕВГЕНЬЕВНА

доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск,
svetlaj23@mail.ru

СЕРГЕЕВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск,
учитель-логопед Муниципального бюджетного дошкольного образовательного
учреждения № 151, г. Ульяновск, Россия, tata73serg@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психолого-педагогическая поддержка, дети дошкольного возраста, задержка психического развития.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема организации психолого- педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития, представлен практический опыт психолого-педагогической поддержки дошкольников с выраженной задержкой психического развития.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

INEVATKINA SVETLANA EUGENEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor of special pedagogics and medical fundamentals of defectology Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SERGEEVA TATIANA ALEKSANDROVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk,
teacher speech therapist

Municipal budget preschool educational institution number 151, Ulyanovsk, Russia

KEY WORDS: psychological and pedagogical support, of children of preschool age, with mental retardation.

ABSTRACT: The article deals with the problem of organizing psychological and pedagogical support of preschool children with mental retardation, the practical experience of psycho-pedagogical support of preschool children with mental retardation.

В современных условиях модернизации образования отечественные исследователи (Т. В. Егорова, Е. А. Екжанова, Т. Б. Епифанцева, Е. А. Зоткина, А. Н. Коноплева) отмечают необходимость организации психолого-педагогической поддержки лиц с ОВЗ, в том числе дошкольников с задержкой психического развития [1;2;3;4;5].

В рамках статьи представлен практический опыт организации психолого-педагогической поддержки, которая включает: психолого-педагогическую поддержку дошкольников с задержкой психического развития; психолого-педагогическое сопровождение родителей; просветительское сопровождение педагогов, работающих с дошкольниками, имеющими задержку психического развития.

На первом этапе, было проведено анкетирование педагогов и родителей, которые позволили изучить содержание и качество организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития. Большинство педагогов и родителей положительно относятся к ситуации совместного обучения и воспитания, нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с особыми образовательными потребностями, в том числе с задержкой психического развития, а инклюзивное образование оценивают как процесс, позволяющий соблюдать конституционное право на получение образования. На сегодняшний момент педагоги и родители уже отмечают меру собственной ответственности в вопросе регулирования отношений между детьми с задержкой психического развития и нормально развивающимися детьми.

Исследования эмоционально-волевой сферы дошкольников с задержкой психического развития и наблюдения за ними показали, что часть детей демонстрирует агрессивное поведение, у большинства проявляется в поведении тревожность. Результаты исследования показали, что дошкольникам с задержкой психического развития необходима психолого-педагогическая помощь, которая включает в себя целенаправленную работу на коррекцию эмоциональной сферы и поведения.

Предложенный опыт работы с детьми, имеющими задержку психического развития, имеет три основных направления: организация обучения педагогов (воспитателей); комплексная работа с дошкольниками, имеющими задержку психического развития; просвещение родителей.

Коррекция эмоционально-волевой сферы у дошкольников с задержкой психического развития включала 12 занятий, которые проводились с малыми группами (от трех до четырех детей) по 25 минут один раз в неделю. Содержание занятий соответствовало коррекционным, развивающим и воспитывающим задачам:

– обучить дошкольников умению оценить эмоциональное состояние у себя и окружающих, выразить его во фразе, в предложении, в рассказе (в связной речи);

– повысить эмоциональный фон в группе;

– обучить детей дифференцировать свои эмоции и эмоции окружающих; замечать приятные мелочи (улыбку мамы, теплый солнечный лучик);

– развивать умения узнавать эмоции: радость; счастье; удивление; грусть; злость (и ее составные части); задумчивость; страх (и его составные части);

– формировать умение выразить свое эмоциональное состояние словами, фразами, предложениями; находить их в рассказах, применять в пересказе литературного текста;

– упражнять в умении корректировать свое поведение в зависимости от испытываемых эмоций (переходить от отрицательной к положительной).

– воспитывать уважение к окружающим и их эмоциям, желание делиться радостными эмоциями, как вербально, так и не вербально.

Занятия носили интегрированный характер, где структура имела следующую последовательность: ритуал приветствия; дыхательные упражнения; упражнения, направленные на знакомство с эмоциональным состоянием; песочная терапия; лексические упражнения, словесные дидактические игры; продуктивная деятельность; подведение итогов.

Наглядный материал (репродукции, картинки, книжки, игрушки), пособия размещали в по всей комнате: на полках, на полу, на стене, у потолка, на двери. Во время ритуала приветствия дети здоровались с каждым объектом. При желании дотрагивались рукой. Так же такое расположение пособий, используемых на занятии, позволяло детям быстрее воспроизводить в памяти пройденный материал в части подведения итогов.

Концентрация внимания при рассматривании и действии с пособием достигалась за счет тактильного ощущения и восприятия объекта. Действуя с игрушкой, дети не переключались на другие обучающие объекты.

Учитывая особенность детей с задержкой психического развития – низкую работоспособность, каждому обучающему упражнению отводилось минимальное время (2-3 мин.), а упражнения на восприятие изучаемых эмоций сочетались с релаксирующими ощущениями. Так, во время песочной терапии по дифференциации радости дети сначала испытывали грусть, что песок не слушается, не делает куличик, а затем полил веселый дождь и стали получаться радостные куличики – улыбки, вызывая радостные эмоции. Дети рассказывали всем игрушкам, присутствующим на данном занятии как им теперь радостно. Таким способом осуществлялся многократный повтор, который позволял упражнять у детей умение придавать смысл словесному обозначению изучаемой эмоции.

Параллельно проводилась просветительная работа с родителями, имеющими детей с задержкой психического развития в форме родительских лекторий. Первоначально в работе родительских лекториев принимали участие только родители, воспитывающие дошкольников с задержкой психического развития. На указанных встречах обсуждались вопросы, связанные с особенностями эмоционального воспитания ребенка; трудностями, возникающими при закреплении изучаемого материала дома. Особый интерес вызвали следующие темы: «Как говорить с ребенком, чтобы он слышал»; «Гиперактивные дети»; «Тревожные дети»; «Мой ребенок пассивный или стеснительный»; «Понять и принять своего малыша».

В процессе сотрудничества с родителями использовалась информационно-коммуникативная технология в форме организации контактной группы через интернет, где рассылались индивидуальные задания. Домашнее задание заключалось в выразительном чтении знакомых детям литературных текстов по изучаемой теме, рекомендации по рассуждению взрослого о героях произведения. Взрослый, принимая позицию ребенка, высказывал свое мнение о поведении персонажей и давал им свою оценку. Ребенок, при этом, занимал позицию слушателя пассивно-

го, или активного. Таким образом, ребенок видел полноценный диапазон переживаний, в который непроизвольно включался сам.

Так же родителям было рекомендовано вести «календарь эмоций». В этом календаре каждый день отмечали эмоции ребенка в форме смайлика. Во-первых, календарь дает возможность родителям ежедневно контролировать эмоциональную сферу ребенка. Во-вторых, понять доминантное настроение малыша и вовремя обратиться за консультацией к специалисту.

Психолого-педагогическая поддержка будет более качественной, если в ней принимают участие все сотрудники (воспитатели, специалисты) дошкольной общеобразовательной организации.

В первую очередь, с педагогами было проведено обучение, которое включало в себя лектории и консультации по темам «Особенности эмоционально-волевой сферы у дошкольников, имеющих задержку психического развития», «Особенности обучения и воспитания дошкольников, имеющих задержку психического развития», «Принципы наблюдения за детьми, имеющими задержку психического развития», «Педагогическая поддержка дошкольников, имеющих задержку психического развития». Особый интерес у педагогов вызывали мастер-класс по использованию песочной терапии, арттерапии в коррекции эмоционально-волевой сферы у детей, имеющих задержку психического развития.

В дальнейшем деятельность педагога-психолога была направлена на обучение испытуемых осознавать и оценивать свое эмоциональное состояние.

Деятельность учителя-логопеда была направлена на обучение дошкольников с задержкой психического развития обозначать и выражать в связной речи свое эмоциональное состояние.

Сотрудничество с музыкальным руководителем обогатила работу с детьми разнообразными музыкальными композициями для релаксирующих упражнений, и углубления восприятия эмоций. С помощью грамотного подбора музыкальных произведений, где четко слышится настроение, занятия оживали, регулируя, при этом, поведение пассивных детей в активное, гиперактивных подчиняли своим ритмам. С помощью музыкального сопровождения детям понятнее было дифференцировать эмоции, и отражать мимикой услышанную эмоцию (грусть, радость и т.п.). Словесное обозначение эмоции, вызванное музыкальными колебаниями, приобретало смысл. Во время дидактических игр, сопровождающих музыкой, дети быстрее переключались от одной эмоции к другой, чем по словесному указанию, ярче делали мимику лица. Наибольший отклик у детей вызывали классические произведения И. Штрауса (танцевальная музыка), А. Вивальди («Музыка дождя», «Музыка души», «Времена года»), П. И. Чайковского («Времена года», фрагменты из балетов). Так же наряду с классикой в работе с детьми, имеющими задержку психического развития использовались детские песни В.В. Шаинского в исполнении детского хора («Чунга – чанга», «Улыбка», «В траве сидел кузнечик» и т.п.). При этом, музыкальный руководитель в свою образовательную деятель-

ность включала те же мимические упражнения, которые активировались на коррекционных занятиях с детьми, имеющими задержку психического развития. Тем самым, осуществлялся принцип интегрирования в работе с дошкольниками.

Воспитатель на протяжении всего дня поддерживал доброжелательную атмосферу в группе и помогал дошкольникам с ЗПР замечать свое эмоционально-волевое состояние и корректировать его. Педагоги предлагали детям литературные тексты по темам изучаемых эмоций, которые зачитывались для всей группы. Активное обсуждение произведения, поступков героев детьми с нормой психического развития, являлось образцом для подражания. Поэтому дети, имеющие задержку психического развития, повторяли высказывания сверстников, что являлось подготовительной работой к занятиям по коррекции эмоционально-волевой сферы.

Так же воспитатели выполняли с детьми лексические задания по закреплению смыслового значения слов, обозначающих эмоции, включая их в общую работу воспитательно-образовательного процесса в режимные моменты.

После ряда занятий по коррекции эмоционально-волевой сферы, воспитатели заметили уменьшение конфликтных ситуаций в группе в различные режимные моменты (в раздевальной комнате, в туалете), другое обращение к игрушкам во время игровой деятельности. В последующем это подтвердилось результатами исследования эмоционально-волевой сферы у дошкольников, имеющих задержку психического развития. Данные итогового исследования показали, часть детей демонстрирующих агрессивное поведение уменьшилось в два раза. Проявление в поведении тревожности уменьшилось

Таким образом, психолого-педагогическая поддержка дошкольников, имеющих задержку психического развития по коррекции эмоционально-волевой сферы, имеет большое значение в общем развитии детского коллектива, если оно планомерно проводится по трем направлениям: организация обучения педагогов (воспитателей); комплексная работа с дошкольниками, имеющими задержку психического развития; просвещение родителей.

Список рекомендуемых источников

1. Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т. В. Егорова. – Балашов : Николаев, 2007. – 80 с.
2. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. - М. : Дрофа, 2010. - 243 с.
3. Епифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / под ред. Т. О. Епифанцева.– Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 486 с.
4. Зоткина, Е. А. Специальная психология: учеб.-метод. Комплекс / Е. А. Зоткина. – Самара : Универс-групп, 2007. – 212 с.
5. Коноплева, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития / А. Н. Коноплева. - М. : НИО, 2003. - 211 с.

В содержание

УДК 376(045)

ББК 74.3

СЕНСОРНАЯ КОМНАТА КАК СРЕДСТВО ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КАРПУНИНА ОЛЬГА ИВАНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии,
декан факультета среднего профессионального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
karp-line@yandex.ru

ПИВАЕВА ЕКАТЕРИНА ОЛЕГОВНА

магистрант II курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
ekaterina_pivaeva@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сенсорная комната, дефектологическое сопровождение, средство сопровождения, задержка психического развития, дети младшего школьного возраста.

АННОТАЦИЯ: Данная статья посвящена проблеме дефектологического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В статье рассматриваются особенности и подчеркивается необходимость использования сенсорной комнаты как средства дефектологического сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

TOUCH ROOM AS A MEANS OF DEFECTOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH A DELAY IN THE MENTAL DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOL AGE

KARPUNINA OLGA IVANOVNA

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
the Department of special education and medical bases of speech
Dean of the Faculty of Secondary Professional Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PIVAEVA EKATERINA OLEGOVNA

undergraduate II course of the faculty of psychology and defectology

KEYWORDS: sensory room, defectological support, means of accompaniment, mental retardation, children of primary school age.

ABSTRACT: This article is devoted to the problem of defectological support of students with disabilities. The article discusses the features and emphasizes the need to use the sensory room as a means of defectological support for children of primary school age with mental retardation.

В рамках реализации инклюзивного образования коррекционно-педагогическая деятельность осуществляется с использованием различных средств, наиболее популярным среди которых в последнее время является сенсорная комната. Сенсорная комната выступает в качестве средства сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а ее оборудование способствует формированию представлений о предметах и явлениях окружающего мира для детей с особыми образовательными потребностями путем накопления ими чувственного опыта.

Многие исследователи в области педагогики и психологии (В. В. Арсентьева, Т. П. Бычкова, З. Д. Заболотских, А. И. Титарь и другие) понимают под сенсорной комнатой особое интерактивное пространство, которое создает для детей атмосферу защищенности и безобидности. Авторы считают, что обстановка, в которой ребенок пребывает в рамках сенсорной комнаты, при всем изобилии специализированного оборудования влияет на психическое, эмоциональное и личностное развитие ребенка [1; 13; 15].

По мнению В. Л. Жевнерова, сенсорная комната представляет собой преднамеренно разработанную в рамках теоретического аспекта и воссозданную на практике обстановку, в которой ребенок с ограниченными возможностями здоровья находится в состоянии комфорта, спокойствия, безопасности и исследует окружающую его среду (самостоятельно или с помощью специалиста соответствующего профиля). Согласно исследованиям английских ученых, за относительно небольшой промежуток времени у ребенка, находящегося в сенсорной комнате, снижается психоэмоциональное напряжение, возникает чувство полного расслабления тела, улучшается его общее психофизическое состояние и повышается работоспособность [6, с. 3].

Л. Б. Баряева рассматривает сенсорную комнату в качестве средства для поддержания и укрепления состояния здоровья человека. Автор отмечает, что помещение сенсорной комнаты особенно важно в рамках проведения лечебно-оздоровительных и профилактических мероприятий, поскольку способствует активизации важных функций организма человека, и, следовательно, улучшению состояния его здоровья в целом [12, с. 5–6].

По мнению А. И. Титарь, оборудование сенсорной комнаты дает детям возможность приобрести новый жизненный опыт и наполнить чувственный мир. Автор отмечает, что занятия в сенсорной комнате способствуют возникновению

ощущений в определенной сенсорной системе (зрительной, слуховой, тактильной) и позволяют использовать такое возбуждение нервных импульсов на протяжении долгого времени. Это обусловлено тем, что поток информации, который используется в данных условиях на каждый анализатор, становится более сильным и энергичным. Стимуляция нервной системы, возникающая вследствие активного движения нервных импульсов, способствует повышению динамичности и энергичности протекания процесса восприятия [15, с. 4–5].

В. Л. Жевнеров считает, что сенсорная комната является эффективным средством развития психических процессов, эмоционально-волевой и личностной сферы, а также познавательной деятельности. Главная цель занятий, проводимых в сенсорной комнате, по мнению автора, заключается в том, чтобы компенсировать нарушенные гностико-практические функции, и, как следствие, развивать высшие психические функции и эмоционально-волевую сферу ребенка и способствовать правильному формированию его личности [6, с. 10–11].

О. И. Карпунина, Е. О. Пиваева отмечают, что занятия в сенсорной комнате могут быть направлены на решение различных задач: «снижение психоэмоционального напряжения; создание положительного эмоционального настроения; развитие тактильной чувствительности, концентрации внимания, слуховой памяти, мыслительных операций классификации и обобщения; формирование умения расслабляться в процессе представления различных образов» [9, с. 240].

Итак, сенсорная комната, являясь уникальной современной разработкой, при правильной организации занятий способствует развитию познавательной активности обучающихся, коррекции психоэмоциональных нарушений.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме развития познавательной деятельности детей с применением средств сенсорной комнаты (Т. П. Бычковой, И. В. Возняк, И. В. Ерминой, В. Л. Жевнерова, С. В. Лебедевой, А. И. Титарь и др.) позволяет сделать вывод о том, что занятия в сенсорной комнате могут использоваться специалистами в рамках сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации [1; 6; 11; 15]. В частности, сенсорная комната может выступать в качестве эффективного средства сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями учителем-дефектологом.

Содержание работы учителя-дефектолога как специалиста команды сопровождения заключается в оказании обучающимся с ограниченными возможностями здоровья своевременной специализированной помощи, направленной на усвоение ими образовательной программы в рамках реализации инклюзивного образования. Многие исследователи в области специальной психологии и коррекционной педагогики (А. Д. Вильшанская, О. Г. Приходько) отмечают, что деятельность учителя-дефектолога в рамках коррекционно-педагогического процесса, реализуемого в условиях массовой школы, осуществляется только с учетом психофизических особенностей и индивидуальных возможностей обучающихся, имеющих ограни-

ченные возможности здоровья [2; 4; 5]. Стоит отметить, что дефектологическое сопровождение особенно важно на ступени начального образования, поскольку в младшем школьном возрасте на смену игровой деятельности приходит новый ведущий вид деятельности – учебная деятельность, которая требует от учащихся быстрого и прочного усвоения программного материала.

Коррекционно-педагогическая деятельность учителя-дефектолога в общеобразовательной организации направлена в основном на сопровождение детей с задержкой психического развития. А. Д. Вильшанская считает, что необходимость сопровождения учителем-дефектологом учащихся с ЗПР обусловлена тем, что дети испытывают стойкие затруднения при освоении программного материала вследствие имеющегося нарушения развития [3, с. 45].

Рассматривая категорию детей с задержкой психического развития, Н. М. Назарова отмечает характерное для них недоразвитие познавательной деятельности. Автор указывает на отставание в психическом развитии к началу школьного возраста, что выражается в низком уровне сформированности мыслительных операций, отсутствии познавательных интересов и учебной мотивации, низкой познавательной активности, крайне бедным запасом представлений об окружающем мире [14, с. 266–268].

Описанные особенности свидетельствуют о наличии у детей стойких трудностей в освоении программного материала, что требует специальной квалифицированной помощи со стороны педагогов образовательных организаций. Результаты выявления и изучения особенностей развития мышления, памяти и других когнитивных процессов у детей с задержкой психического развития, проведенные в рамках эмпирического исследования, также подтверждают необходимость организации целенаправленной работы по их развитию и коррекции [7; 8; 9].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме дефектологического сопровождения обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья, с использованием средств сенсорной комнаты (В. В. Арсентьева, З. Д. Заболотских, Г. Г. Колос и др.) позволяет сделать вывод о том, что сенсорная комната может выступать в качестве эффективного средства сопровождения учителем-дефектологом младших школьников с задержкой психического развития, поскольку атмосфера сенсорной комнаты направлена на развитие психических процессов, стимуляцию познавательной активности и коррекции эмоционально-волевой сферы детей, что способствует более быстрому и прочному усвоению программного материала [10; 13].

В рамках изучения позиции педагогов относительно целесообразности применения сенсорной комнаты в качестве средства дефектологического сопровождения обучающихся было проведено эмпирическое исследование среди педагогов общеобразовательных организаций. Учителя-дефектологи приняли участие в анкетировании, целью которого было выявление потребности в проведении занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья в сенсорной комнате. Специ-

ально разработанная анкета для педагогов включала в себя вопросы, связанные с актуальностью использования сенсорной комнаты в качестве средства сопровождения (психолого-педагогического, дефектологического и др.) и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования, частотой ее применения в рамках непосредственно коррекционно-педагогической деятельности, результативностью регулярного и систематического проведения коррекционно-развивающих занятий в сенсорной комнате с детьми с задержкой психического развития младшего школьного возраста. Результаты проведенного анкетирования показали, что использование сенсорной комнаты в качестве средства сопровождения детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной организации является актуальным, эффективным и результативным. По мнению большинства участников анкетирования, средства сенсорной комнаты применяются педагогами на коррекционно-развивающих занятиях недостаточно часто, как то необходимо. Таким образом, исследование показало высокую значимость использования сенсорной комнаты как средства дефектологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в образовательном процессе.

Проведенные научно-теоретическое и опытно-экспериментальное исследования позволяют сделать вывод о том, что сенсорная комната является уникальным средством дефектологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития, поскольку занятия, проводимые в сенсорной комнате, помогают учащимся преодолеть имеющиеся стойкие трудности в обучении.

Список использованных источников

1. Бычкова, Т. П. Сенсорная комната как средство психологической реабилитации подростков / Т. П. Бычкова // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей : материалы II Всероссийской научно-практической (заочной) конференции / под ред. М. С. Волохонской, А. В. Микляевой. – М. : СВИВТ, 2012. – С. 17–22.
2. Вильшанская, А. Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в условиях системы коррекционно-развивающего обучения / А. Д. Вильшанская // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 50–57.
3. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: метод. материалы для спец. сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и соц. Педагогов образовательных организаций / О. Г. Приходько и др. – М. : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 102 с.
4. Жевнеров, В. Л. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: учеб.-метод. Пособие / В. Л. Жевнеров. – СПб. : ХОКА, 2007. – 416 с.
5. Карпунина, О. И. Особенности развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста / О. И. Карпунина, Е. О. Пиваева // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии: сборник научных трудов по материалам VI Всероссийской

научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии» с элементами научной школы для молодых ученых ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 226–231.

6. Карпунина, О. И. Особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста / О. И. Карпунина, Е. О. Пиваева // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология, II Всероссийская с междунар. участием науч.-практическая конф. (9 ноября 2016 г., г. Саранск) / под ред. М. И. Каргина, А. Н. Яшковой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. С. 399–406.

7. Карпунина, О. И. Развитие когнитивных процессов младших школьников средствами сенсорной комнаты / О. И. Карпунина, Е. О. Пиваева // Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной практики : монография / под ред. Н. В. Рябовой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 220–251.

8. Колос, Г. Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении : практические рекомендации / Г. Г. Колос. – М. : АРКТИ, 2010. – 80 с.

9. Методические рекомендации по организации работы сенсорной комнаты в общеобразовательных учреждениях / под ред. И. В. Возняк, И. В. Ерминой, С. В. Лебедевой и др. – Белгород, 2013. – 83 с.

10. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья : учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / под ред. Л. Б. Баряевой. – СПб. : НОУ «СОЮЗ», 2006. – 86 с. – Режим доступа : http://pedlib.ru/Books/5/0424/5_0424-1.shtml. – Загл. с экрана.

11. Сенсорная комната в структуре библиотеки : метод. рекомендации / Свердл. обл. спец. б-ка для слепых ; сост. З. Д. Заболотских, В. В. Арсентьева ; науч. ред. И. А. Гильфанова. – Екатеринбург, 2013. – 40 с.

12. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2013. – 400 с.

13. Титарь, А. И. Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате: практическое пособие для ДОУ / А. И. Титарь. – М. : АРКТИ, 2009. – 88 с.

В содержание

УДК 159.922

ББК 88

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК АРТ-ТЕРАПИИ

КАРПУШКИНА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы

Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород

karpushkina.nv@gmail.com

ОРЛОВА ТАТЬЯНА АНДРЕЕВНА

магистрант

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы
Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород
t.a.orlova@list.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нарушения эмоциональной сферы, дети с задержкой психического развития, арт-терапия, нетрадиционные техники арт-терапии.

АННОТАЦИЯ: В статье освещается проблема поиска эффективных средств коррекции эмоциональных нарушений у старших дошкольников, имеющих задержанный темп психического развития. Рассмотрено практическое применение арт-терапии в качестве метода психологической коррекции. Программа коррекции эмоциональных нарушений у детей с ЗПП старшего дошкольного возраста основана на применении нетрадиционных техник арт-терапии.

**CORRECTION OF THE EMOTIONAL SPHERE OF THE SENIOR
PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAY OF MENTAL
DEVELOPMENT OF ALTERNATIVE TECHNIQUES
OF ART THERAPY**

KARPUSHKINA NATALYA VIKTOROVNA

candidate of psychological Sciences, associate Professor

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin
(Minin's University), Nizhny Novgorod

karpushkina.nv@gmail.com

ORLOVA TATIANA ANDREEVNA

master's degree student

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin
(Minin's University), Nizhny Novgorod

t.a.orlova@list.ru

KEY WORDS: violations of the emotional sphere; children with mental retardation; art therapy; non-traditional art therapy techniques.

ABSTRACT: The article highlights the problem of finding effective means to correct emotional disorders in older preschoolers with delayed mental development. The practical application of art therapy as a method of psychological support is considered. The description of the developed program for the correction of emotional disorders in children with preschool age with the use of non-traditional techniques of art therapy is presented. The final part of the article summarizes the results of testing the correction program.

Одной из актуальных проблем специальной психологии является проблема отбора эффективных технологий коррекции эмоциональных нарушений у детей, имеющих задержанный темп психического развития. Особого внимания заслуживает старший дошкольный возраст, так как в этот период формируются навыки регуляции чувств, а также понимания своих и чужих эмоциональных состояний.

По данным современных исследований в старшем дошкольном возрасте наиболее частые расстройства эмоциональной сферы - повышенный уровень агрессивности, тревожности, трудности общения и взаимодействия с ближайшим окружением [1,2,7]. В подобных случаях необходимо в обязательном порядке проводить коррекционно-развивающие занятия с детьми.

Арт-терапию можно отнести к методу психологической поддержки, в основе которого лежит искусство [5]. Изобразительная и творческая деятельность способствуют тому, что дети просто и безболезненно выражают свои эмоции и чувства. Это хороший способ снять напряжение, освободиться от негативных эмоциональных состояний, обогатить свой эмоциональный опыт, расширить коммуникативные возможности. Следовательно, основные функции арт-терапии - катарсис, регуляция, коммуникация и рефлексия. Этим можно объяснить широкое использование данного метода в работе с детьми в образовательных учреждениях и социальных службах [3].

Хилл А., Оклендер В., Алан Дж., Копытин А.И., Кряжева Н.Л., Лебедева Е.Н., Мардер Л.Д., Никитина О.Н., Рыбакова С.Г. описывают варианты использования нетрадиционных техник арт-терапии. Их преимущество в том, что они увлекают детей, повышают настроение, помогают осознать и отреагировать собственные отрицательные эмоции, не имеют жестких инструкций для выполнения продуктивной деятельности, и тем самым исключают возникновение страха совершить ошибку.

В связи с этим, целью нашего исследования является разработка и апробация программы психокоррекции с использованием нетрадиционных техник арт-терапии.

Для достижения цели исследования нами была разработана и апробирована программа коррекции со старшими дошкольниками с ЗПР, включающая два цикла занятий. Первый цикл направлен на снижение тревожности и страхов у детей, второй – на устранение повышенной агрессивности.

В основе нашей программы - нетрадиционные арт-терапевтические техники: метод «Sand-Art», обрывная аппликация, лепка из глины, создание коллажа, пластилинография, граттаж, кляксография, «Эбру», «Мандала», рисование с помощью сыпучих материалов, мятой бумаги, мыльных пузырей, рисование пальчиками и ладошками, углём, на стекле, на клеёнке, на мокрой бумаге, на марле и др.

Для усиления эмоций и образных представлений детей во время творческого процесса в качестве фона использованы музыкальные произведения - звуки природы, классика, музыка из мультфильмов. Кроме того, использовались элементы игровой терапии, психогимнастики, дыхательные техники.

После апробации нашей программы был проведён контрольный эксперимент.

Результаты эксперимента представлены в таблице 1.

Показатели детей с ЗПР экспериментальной группы в ходе первичного исследования включены в группу А, после участия в коррекционной программе – группа В, а значения контрольной выборки – группа С.

Таблица 1

Результаты детей с ЗПР контрольной и экспериментальной группы по методикам «Кактус», «ДДЧ», тест С. Розенцвейга, «Страхи в домиках», тест «тревожности» Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки

Признаки	«Кактус»			«ДДЧ»			Тест С.Розенцвейга		
	А	В	С	А	В	С	А	В	С
Агрессивность	73,3 %	40,0 %	73,3 %	60,0 %	33,3 %	66,7 %	80,0 %	46,7 %	73,3 %
Тревожность	60,0 %	53,3 %	66,7 %	86,7 %	60,0 %	93,3 %	-	-	-
Уровневые значения:				«Страхи в домиках»			Тест «тревожности» Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки		
				А	В	С	А	В	С
Низкий уровень				6,7%	-	-	13,0%	-	-
Средний уровень				40,0%	66,7%	40,0%	40,0%	80,0%	47,0 %
Высокий уровень				53,3%	33,3%	60,0%	47,0%	20,0%	53,0 %

Оценивая данные таблицы, мы видим положительную динамику у дошкольников с ЗПР, участвующих в программе по коррекции эмоциональных нарушений. Так, по методике «Страхи в домиках» были определены уровневые значения и доминирующие виды страхов, среди которых: неожиданные звуки, действия стихии, война, наказания, одиночество, социальные контакты, чувство боли. При этом группа В имеет более низкие показатели, в сравнении с детьми групп А и С.

По тесту Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки в группе В также отмечен хороший результат, а именно снизились уровневые показатели и среднее значение индекса тревожности (ИТ), который стал составлять 43% вместо 46%. Контрольная группа детей с ЗПР имеет ИТ выше – 48%. Их эмоционально-негативные выборы достаточно часто связаны с темой одиночества. Предполагаем, что дети контрольной группы испытывают тревожные состояния, взаимодействуя со сверстниками и взрослыми, а также выполняя некоторые повседневные действия. Дети группы В оказались более приспособленными к аналогичным жизненным ситуациям.

Зафиксирован прогресс и по уровню социальной адаптации в тесте С. Розенцвейга. Так, до формирующего эксперимента в среднем по выборке значение GCR составляло 49,7%, после участия в нём – 59%, в то время как нормой для

дошкольников, согласно интерпретации теста, является 59,9%. В контрольной группе детей среднее значение GCR несколько ниже - 52,0%.

Оценка профиля фрустрационных реакций по тесту С. Розенцвейга говорит о том, что большинство детей с ЗПР после коррекции эмоциональных нарушений стали фиксироваться на реакции по удовлетворению потребностей, а не на самозащите. Но направление реакции преобладает экстрапунитивное, содержащее обвинения и враждебное отношение к окружающим. Заметим, что в группе воспитанников с ЗПР до коррекции эмоциональных нарушений и в контрольной группе зафиксирован эго-защитный тип реакции по экстрапунитивному направлению с более высоким процентным соотношением детей. Таким образом, сложности взаимодействия с другими людьми продолжают быть актуальными в каждой группе детей с ЗПР. Об этом также свидетельствует по методике «Дом. Дерево. Человек» один из доминирующих симптомокомплексов - «трудности общения». Но отметим, что доля детей с ЗПР после программы формирующего эксперимента по этому признаку стала существенно меньше. Сократилось в этой группе и среднее число баллов по признакам – «враждебность», «тревожность» и «трудности общения».

Согласно полученным данным, мы наблюдаем положительную динамику у детей с ЗПР экспериментальной группы, участвующих в программе коррекции. Например, в рисуночных методиках – «Кактус» и «Дом. Дерево. Человек» есть динамика в расположении и размере рисунка, характере штриха. Линии становятся более аккуратными, без лишнего нажима, в изображениях убывает схематичность, появляются украшательные элементы. В методике «Кактус» предпочтение отдаётся ярким цветам карандашей, домашнему образу цветка. Да и в целом, дети более уверенно приступают к заданию и охотно участвуют в пост-рисуночной беседе.

Обобщая данные первичной количественной и качественной оценки по методикам, а также, учитывая результаты вторичной математической обработки показателей в ходе исследования, делаем вывод о том, что у детей с ЗПР экспериментальной группы после участия в психокоррекционной программе снизилось количество страхов, повышенный уровень тревожности и агрессивности. Таким образом, апробация нашей программы прошла успешно. Дети с ЗПР контрольной группы, напротив, в большей степени испытывают тревожные состояния, подвержены страхам и имеют склонности к враждебному поведению.

Подводя итог, можем сказать, что нетрадиционные техники арт-терапии приносили огромное удовольствие детям на коррекционно-развивающих занятиях. Им нравилось создавать аппликацию из предварительно рваных кусочков бумаги, рисовать песочные шедевры на световом столе, «играть с грязью», превращая её в весёлые кляксы или размазывая краску пальчиками на бумаге, стекле и клеёнке. Дети научились выражать свои чувства приемлемым способом, овладели

навыками саморегуляции. С каждым занятием их эмоциональный опыт становился шире, росла и уверенность в себе.

Список использованных источников

1. Антонова, Е. В. Изучение эмоциональных нарушений через изобразительную деятельность у детей старшего дошкольного возраста / Е. В. Антонова, О. А. Томашевская // Молодой ученый. – 2015. – №6. – С. 560-564.

2. Блинова, Ю. Л. Развитие и коррекция эмоциональной сферы дошкольников средствами мультимодальных арт-технологий / Ю. Л. Блинова // Психолого-педагогические проблемы образования. – 2016. – №1. – С.144-148.

3. Копытин, А. И. Арт-терапия – новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. - М.: Когито-Центр, 2006. - 336 с.

4. Лебедева, Е. Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития [Текст]: учеб.-метод, пособие / Е. Н. Лебедева. – М.: Классикс Стиль, 2004. – 72 с.

5. Селякова, Ю. В. Использование арт-терапии в коррекционно-педагогической работе с детьми по развитию эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Электронный ресурс] / Ю. В. Селякова // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» – 2015. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/870/9975>. (дата обращения 20.06.18).

6. Широкина, А. С. Особенности и коррекция эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / А. С. Широкина, Н. Л. Лихачёва // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 996–1000. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/85200.htm>. (дата обращения 15.06.18).

7. Юдина, В. А. Характеристика расстройств эмоционально-волевой сферы и поведения у детей [Электронный ресурс] / В. А. Юдина // РАВНОВЕСИЕ 45 - интернет-портал для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территории Курганской области. 2015. – Режим доступа: <http://ravnovesie45.ru/index.php/zdorove-i-lechenie/23-kharakteristika-rasstrojstv-emotsionalno-volevoj-sfery-i-povedeniya-u-detej> (дата обращения 13.07.18).

В содержание

УДК 376.4

ББК 74.5

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

КАШТАНОВА СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет),
Нижний Новгород, Российская Федерация, kaslasna@yandex.ru.

СОКОЛОВА ДАРЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА

магистрант по направлению Специальное (дефектологическое) образование,
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы
Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация,
darya-g@bk.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дисграфия, умственно отсталые школьники, коррекция, развитие, мыслительные процессы, интегрированный подход.

АННОТАЦИЯ: В статье актуализирована проблема поиска оптимизированных решений в логопедической коррекции дисграфии у умственно отсталых школьников. Высокий процент встречаемости стойких дисграфических ошибок и их спецификация с учетом недостатков мыслительной деятельности в структуре дефекта при умственной отсталости позволяют ориентировать логопедические занятия для решения комплексных коррекционно-развивающих задач.

AN INTEGRATED APPROACH IN THE CORRECTION OF DYS- GRAPHIA IN MENTALLY RETARDED STUDENTS

KASHTANOVA SVETLANA NIKOLAEVNA

candidate of psychological Sciences, associate Professor, Nizhny Novgorod state pedagogical University named after Kozma Minin (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation; e-mail: kaslasna@yandex.ru

SOKOLOVA DARYA VALERYEVNA

master's degree student in Special (defectological) education, Nizhny Novgorod state pedagogical University named after Kozma Minin (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: darya-g@bk.ru

KEY WORDS: dysgraphia, mental retarded students, correction, development, cognitive processes, an integrated approach.

ANNOTATION: The article shows the relevance of searching optimized solutions in the logopedic correction of dysgraphia in mentally retarded students. High percentage of persistent of stable dysgraphic errors and their specification with shortage of cognitive processes in the structure of the defect of mental retardation allow to orient logopedic work for solving complex of correctional and developmental tasks.

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности. При овладении письмом многие младшие школьники сталкиваются с проблемами, которые выражаются множеством стойких специфических ошибок. Письмо и чтение выступают базой и средством для дальнейшего обучения, поэтому очень важно на начальном этапе освоения письмом устранить причину его нарушения.

Существуют различные представления о механизмах, симптоматике, видах дисграфии, которые описывают в своих трудах исследователи. О. А. Токарева рассматривала дисграфию как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов, что приводит к нарушению фонематического слуха,

неполноценности звукового анализа и синтеза, поэтому школьники при письме смешивают буквы, близкие по звучанию, пропускают и переставляют их. Одну из причин дисграфии М.Е. Хватцев связывал со слабой дифференциацией слухового восприятия звукового состава слов и недостаточностью фонематического анализа [10]. А.Н. Корнев указывал на связь нарушений письма со слабой сформированностью фонематического анализа, трудностями осознания основных лексических единиц: предложение, слово, слог, звук [4].

По мнению Р.И. Лалаевой необходимой операцией во время письма является анализ предложения, фонематический анализ слова для определения его звуковой структуры, установление последовательности звуков и местонахождения каждого звука в слове для верного написания слова [5]. Исследования многих авторов подтверждают, что развитие и коррекция навыков анализа и синтеза, слоговой структуры слова, фонематического восприятия позволяют снизить количество ошибок при письме. Освоение данного навыка зависит от многих факторов: состояние предпосылок интеллектуальных способностей и уровня языковой зрелости.

У умственно отсталых школьников ввиду органического поражения головного мозга, а также недоразвития сторон психической деятельности, ограничиваются возможности успешного овладения письменной речью [7]. Проблемы нарушения письма у них встречаются чаще, чем у их сверстников с нормативным психическим развитием. В письменных работах умственно отсталых школьников можно увидеть большое количество дисграфических ошибок. Поэтому актуальной и значимой задачей является процесс формирования навыков письма у умственно отсталых школьников и коррекция имеющихся ошибок, как необходимый ресурс обучения в школе и формирования базовых компетенций.

Нарушения письма у умственно отсталых школьников рассмотрены в трудах многих исследователей (О.А. Токарева, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова и другие) [4, 5, 10], которые констатируют у них высокий процент стойких дисграфических ошибок. При этом, стоит отметить, что ошибки проявляются в различных сочетаниях форм дисграфий, то есть имеют смешанный характер.

Слабая аналитико-синтетическая деятельность, низкий уровень развития высших психических функций отрицательно влияют на развитие речи, на формирование языковых обобщений, усвоение языковых закономерностей, уровень понимания речи в целом. Речь умственно отсталых школьников состоит из коротких простых предложений, часто встречаются грамматические и синтаксические ошибки, нарушение логики и последовательность высказываний. Отсутствие способности использования языковых форм в силу непонимания значения слов и выражений являются результатом бедного, ограниченного словарного запаса умственно отсталых школьников. Формирование языковой способности тесно связаны с процессами анализа, переработки, хранения знаний о языке, обобщения и организацией в последовательную систему [6].

В рамках проведенного исследования, мы предположили, что деятельность в направлении развития и коррекции мыслительных процессов будет способствовать устранению дисграфии у умственно отсталых школьников. В эксперименте приняли участие 43 умственно отсталых школьника и 36 школьников с нормативным психическим развитием в возрасте 9-11 лет, обучающихся в МКОУ «Школа-интернат № 86», МКОУ «Школа-интернат VIII вида № 71», МКОУ Либежевская средняя школа им. Р.Е. Алексеева.

Полученные результаты первичной диагностики показали низкий уровень развития мыслительных процессов у умственно отсталых школьников, показатели намного ниже, чем у школьников с нормативным психическим развитием. Был зарегистрирован низкий уровень развития фонематического восприятия, аналитико-синтетической деятельности, бедный словарный запас, грамматические ошибки, что подтверждает типологическую картину, характерную для данной исследовательской выборки школьников. Исследование уровня развития письменной речи позволило констатировать следующие результаты: стойкие дисграфические ошибки зарегистрированы у 74,5% умственно отсталых школьников и 30,55% школьников с нормативным психическим развитием. При этом у 72% умственно отсталых школьников с нарушениями письма встречается дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза, а у 53,4% - нарушения письма на основе нарушений фонемного распознавания [3].

Одной из важных задач логопедической науки и практики является оптимизация стандартных приемов и поиск новых путей коррекции дисграфии. На данный момент существует небольшое количество методов и приемов, которые могут выйти из рамок стандартных приемов логопедической работы по преодолению дисграфии у умственно отсталых школьников. Система логопедической работы должна иметь комплексный, системный и дифференцированный характер и направлена на формирование не только специфических механизмов письменной речи, но и на развитие общефункциональных механизмов, а также на интеграцию этих процессов в структуре письменной речевой деятельности. Взаимодействие зрительного, слухового, кинестетического восприятия, координация восприятия обеспечивает успешное протекание процесса письма [9].

Интегрированный подход довольно легко включается в систему логопедических занятий, в процессе которых логопед использует фрагменты различных видов деятельности, направленных на развитие мыслительных процессов, внимания, памяти, восприятия. Нами была разработана программа по развитию и коррекции мыслительных процессов в структуре комплексной системы коррекции дисграфии у умственно отсталых школьников. Логопедическое воздействие направлено на все уровни языка: фонетический, лексический, синтаксический. Компонентами аналитико-синтетической деятельности являются лексический и синтаксический анализ структуры предложения, фонематический анализ и синтез структуры слова. Для успешного овладения навыками деления текста на предло-

жения, предложения на слова, слогового и звукового анализа слова необходим достаточный уровень сформированности операций анализа, синтеза, обобщения и классификации [9]. Логопедическая работа по устранению дисграфии одновременно предполагала коррекцию и развитие операциональных характеристик мышления: анализа и синтеза, сравнения, обобщения и классификации.

Развитие фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, необходимо для успешного овладения навыком письма. Главной задачей предложенной коррекционной работы на фонематическом уровне языка являлась установка прочной связи между звуком и соответствующей ему буквой. Помимо того, что на каждом занятии умственно отсталые школьники выполняли звуко-буквенный анализ слов, в коррекционную программу были включены следующие задания:

- узнавание неречевых звуков;
- повторение слогов, близких по своему звуковому составу;
- фонематический диктант;
- подбор слова по схеме;
- поиск слов на определенный звук с начале/конце слова;
- определение первого и последнего звука в слове и т.д.

Активное владение лексикой в письменной речи предполагает умение правильно подбирать слова, необходимые словесные выражения, понимать значения слов, иметь достаточный словарный запас. У умственно отсталых школьников отмечается бедный словарный запас, ограниченность представлений об окружающем мире, трудности в нахождении противоположных и близких по смыслу слов [1]. Данные факторы препятствуют полноценному овладению письмом. Недоразвитие слоговой структуры приводит к нарушению порядка слогов в слове, трудностям произношения слов. Исходя из этого, коррекционная работа на лексическом уровне языка включала в себя следующие задания:

- восприятие и воспроизведение изолированных лексических единиц;
- называние слова с пропущенным слогом;
- словообразование;
- подбор существенных признаков к предметам;
- соотнесение предметных картинок по заданному признаку;
- подбор синонимов и антонимов к словам;
- определение лишнего предмета из четырех;
- закрашивание слов одной части речи;
- продолжение предложения;
- соединение слов, подходящих по смыслу;
- расширение словарного запаса и т.д.

Ошибки при письме могут возникнуть и на синтаксическом уровне. У умственно отсталых школьников они проявляются в нарушении грамматического строя речи, поэтому на данном этапе коррекционная работа была направлена на

овладение закономерностями языка, языковыми обобщениями. Предлагались задания следующего вида:

- подсчет количества слов в предложении;
- разделение текста на предложения, предложения на слова;
- установление верной последовательности слов в предложении и их согласование.

Также на логопедических занятиях умственно отсталым школьникам предлагались следующие задания:

- убери/добавь деталь, чтобы получился...;
- сложи предмет;
- дорисуй недостающие объекты;
- найди тень;
- раздели на группы слова, предметы и т.п.

Таким образом, успешное преодоление дисграфии на логопедических занятиях достигается при условии комплексной и систематической работы, при которой необходимо учитывать симптомы, механизмы нарушений письма и особенности мыслительных процессов умственно отсталых школьников. Интеграция коррекционно-развивающих задач традиционных логопедических занятий по устранению дисграфии и работа с операциональными характеристиками мышления позволяет оптимизировать речевые и неречевые процессы у умственно отсталых школьников и минимизировать риски закрепления стойких ошибок письма.

Список использованных источников

1. Губарева, Е. Г. Организация интегрированного подхода в обучении младших школьников / Е. Г. Губарева, В. Н. Хаустова, Н. Н. Мальцева // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2017. – С. 85-86.
2. Егорова, А. В. Особенности познавательного и речевого развития младших школьников с легкой степенью умственной отсталости / А. В. Егорова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки, 2015. – №1. – С. 3-10.
3. Каштанова, С. Н. Развитие мыслительных процессов как основа логопедической работы по устранению дисграфии у умственно отсталых школьников / С. Н. Каштанова, Д. В. Соколова // Ярославский педагогический вестник, 2018. – №4. – С. 144-150.
4. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
5. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
6. Лалаева, Р. И. Особенности проявлений взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе / Р. И. Лалаева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2008. – №6 (20). – С. 145-157

7. Медведева, Е. Ю. Нарушение письма у умственно отсталых школьников / Е. Ю. Медведева, А. Е. Ольхина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 7 (часть 2) – С. 321-325

8. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 160с.

9. Разживина, Н. В. Логопедическая работа по развитию познавательной деятельности в процессе коррекции дисграфии у младших школьников: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Разживина Наталья Вячеславовна; Место защиты: Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина, 2008. – 23 с.

10. Хватцев, М. Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 2 / М. Е. Хватцев ; под ред. Р. И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 293 с.

В содержание

УДК 376.1

ББК

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КРЫЛОВА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА

Магистрант 2 курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование профиль Дефектологическое сопровождение субъектов образования

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, anastasiy_sergeevna95@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: универсальные учебные действия; концепция; коммуникативные универсальные учебные действия; младшие школьники с детским церебральным параличом; инклюзивное образование.

АННОТАЦИЯ: В статье охарактеризована сущность универсальных учебных действий, показаны их виды, дано определение коммуникативных универсальных учебных действий. На основе изученной научной литературы выделены их особенности у младших школьников, в частности у обучающихся с детским церебральным параличом, обучение которых проходит в условиях инклюзивного образования.

THEORETICAL ASPECTS OF STUDYING COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH CHILDREN'S CEREBRAL PARALISM IN THE FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION

KRYLOVA ANASTASIYA SERGEEVNA

Undergraduate 2 course, direction of training Special (defectological) education, profile Defectological support of subjects of education.

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: universal educational actions; concept; communicative universal educational actions; Junior schoolchildren with cerebral palsy; inclusive education.

ABSTRACT: The article describes the essence of universal educational actions, shows their types. The author gives the definition of communicative universal educational actions. On the basis of the studied scientific literature, their features are distinguished from younger schoolchildren, in particular from students with cerebral palsy, who are trained in an inclusive education. The author identified the main directions in the study of this type of universal action.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) ориентируют ученых и практиков на теоретическое осмысление вопросов изучения и формирования универсальных учебных действий (УУД) обучающихся и практической реализации научных разработок в практико-ориентированной деятельности педагогов. Овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться [1].

В этой связи особое значение имеет Концепция развития универсальных учебных действий, разработанная группой авторов (Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина) под руководством А. Г. Асмолова. На основе системного, деятельностного и компетентностного подходов, выдвигается тезис о том, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий, выступающих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий [1, с. 21]. С точки зрения ученых, Концепция призвана конкретизировать требования к результатам начального общего образования а так же дополнить традиционное содержание образовательных программ [1, с. 21]. Авторами концепции термин «универсальные учебные действия» (УУД) определяется, как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. В рамках Концепции выделяется четыре блока УУД: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный.

В нашем исследовании интерес представляют коммуникативные УУД. Анализ исследований А. Г. Асмолова и др. позволяет утверждать, что коммуникативный блок занимает особое место в общей системе УУД, так как главной в активной мыслительной деятельности учащихся является способность верно восприни-

мать информацию и передавать ее другим. От уровня развития коммуникации, от способности ученика работать с разными видами текстов зависит его успеваемость обучения. На основе этого можно сделать вывод о том, что формирование коммуникативных УУД у младших школьников должно стать первостепенной задачей каждого педагога. Так же стоит учитывать, что данные умения особенно существенными становятся в условиях организации разных видов сотрудничества между учащимися, без чего невозможно сформировать личностные, регулятивные и сами коммуникативные умения. В младшем школьном возрасте ребенок готовится сотрудничать в социуме, приобретает умения вступать в диалог, принимать участие в совместном обсуждении проблем, обосновывать собственные высказывания, точно формулировать свои идеи, принимать мнения других людей. Это требует от него умений взаимодействовать, организовывать собственную деятельность и деятельность других. Таким образом, с учетом анализа научных трудов Д. И. Бойко коммуникативные УУД могут быть определены, как «действия, обеспечивающие социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [2, с. 6].

Анализ научных трудов А. Г. Асмолова позволяет выделить следующие группы коммуникативных УУД: 1) умение планировать учебное сотрудничество с учителем и одноклассниками, что включает постановку цели, как способ взаимодействия участников; 2) постановку вопросов, которые направлены на сотрудничество при поиске и сборе информации; 3) разрешение конфликтных ситуаций, то есть, раскрытие проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и их реализацию; 4) управление поведением партнера, включающего контроль, коррекцию и оценку его действий; умение достаточно полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [1, с. 47]. В работах отечественных исследователей (Д. И. Бойко, Н. А. Шкуревича) коммуникативные действия могут быть разделены на три группы: 1) коммуникация как взаимодействие (коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника или партнера по деятельности); 2) коммуникация как кооперация, сотрудничество (содержательное ядро – согласование усилий по достижению общей цели); 3) коммуникация как условие интериоризации (коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии) [5, с. 8]. Таким образом, на основе изложенного, под коммуникативными УУД будем понимать действия, которые обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности.

В нашем исследовании интерес представляют коммуникативные УУД

младших школьников с детским церебральным параличом. В научных трудах А. Г. Асмолова младший школьный возраст определяется как период жизни ребенка с 6 до 10 лет. Формирование УУД на начальной ступени образования очень актуально, так как у детей с нормой развития младший школьный возраст характеризуется следующими показателями уровня сформированности коммуникативных УУД: они перестают считать собственную точку зрения единственно возможной, происходит процесс децентрации. Дети способны понимать возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета. Вместе с преодолением эгоцентризма они начинают лучше понимать мысли, чувства, стремления и желания окружающих, их внутренний мир в целом. Важно учитывать, что с каждым годом в общеобразовательную школу приходит все больше детей, которые имеют отклонения в развитии, в том числе такая категория как дети с детским церебральным параличом, которые нуждаются в специализированной помощи, индивидуальной программе, особом режиме [3].

Для обоснования процесса изучения особенностей коммуникативных УУД младших школьников с детским церебральным параличом, нами были проанализированы научные работы Бойко Д. И., Акатова Л. И., Федотовой А. В. Лица с «детским церебральным параличом» (ДЦП) представляют собой группу детей, у которых имеются двигательные расстройства, возникающие при поражении двигательных систем головного мозга и проявляющиеся в недостатке или отсутствии контроля центральной нервной системы за произвольными движениями [2, с. 36]. Для большинства детей младшего школьного возраста с ДЦП характерна задержка психического развития, это объясняется замедленным формированием высших структур мозга (лобные отделы головного мозга). Функция общения у них развивается неравномерно, более всего нарушено развитие средств общения; наблюдается неспособность выразить своё эмоциональное состояние, в связи с нарушением координации и артикуляции. В этой связи отметим, что у данной категории обучающихся важно сформировать следующие коммуникативные УУД: осуществление учебного сотрудничества; постановка вопросов; управление поведением партнёра; умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами родного языка, современных средств коммуникации и т. д. [2].

С целью изучения УУД у ребенка с детским церебральным параличом следует говорить об инклюзивном образовании – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий такому ребенку обучение в среде сверстников в общеобразовательной организации по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Цель и смысл инклюзивного образования – это полноценное развитие и самореализация детей, имеющих те или иные нарушения, освоение ими общеобразовательной программы (государственного образовательного стандарта), важнейших социальных навыков.

Данная работа проводится совместно со здоровыми сверстниками, с учетом индивидуально-типологических особенностей в познавательном, физическом, эмоционально-волевом развитии ребенка с особыми образовательными потребностями [4].

Главное в инклюзивном образовании для младших школьников – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Основным критерием эффективности инклюзивного образования является успешность социализации ребенка наряду с освоением им академических знаний. К специальным условиям, обеспечивающим формирование коммуникативных УУД младших школьников с детским церебральным параличом в рамках инклюзивного образования можно отнести: индивидуальный учебный план и индивидуальную образовательную программу учащегося по развитию академических знаний и жизненных компетенций; рабочие программы освоения предметов образовательной программы; психолого-педагогическое сопровождение ребенка в процессе обучения и социализации специалистами психолого-педагогического консилиума образовательной организации; тьюторское сопровождение ребенка в процессе обучения; адаптивную образовательную среду – оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями (технические средства обеспечения комфортного и эффективного доступа); социальную реабилитацию ребенка в образовательной организации и вне её; компетентность учителя в области общего образования с элементами специального образования в области социальной адаптации и реабилитации; повышение квалификации учителей общеобразовательной школы в области инклюзивного образования.

На основе изложенного мы предположили, что изучение коммуникативных УУД, у обучающихся указанной категории, должно осуществляться по трем основным направлениям, а именно:

1) изучение коммуникативных действий по передаче информации, отображение предметного содержания и условий деятельности, а также учет позиции собеседника или партнера (аспект диалогичности общения);

2) изучение коммуникативных действий, направленных на выявление уровня знаний младшими школьниками с ДЦП правил речевого этикета и умений соотносить их с конкретной ситуацией общения, а также осуществлять выбор социолингвистических переменных, содержащих формулы речевого поведения и средства языкового выражения социальных отношений (аспект этики общения);

3) индивидуальное изучение учащихся начальной школы с ДЦП с целью выявления уровня сформированности умений взаимодействовать на уроке и во внеурочной деятельности с педагогом и классом.

Таким образом, универсальные учебные действия представляют собой обобщенные способы действий, ориентирующих учащихся в различных предмет-

ных областях; выделяют личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные УУД. В нашем исследовании интерес представляют коммуникативные УУД, в частности их характеристика и у детей с детским церебральным параличом, которые понимаются как действия, обеспечивающие социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, а так же строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Особое значение в рамках инклюзивного образования имеет процесс изучения (диагностики) сформированности данных УУД, что позволит спроектировать программу коррекционной работы, которая чаще всего реализуется в рамках индивидуальной работы с таким ребенком.

Список использованных источников

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / А. Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2011. – 67 с.
2. Бойко, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учеб.-метод. пособие / Д. И. Бойко. – СПб. : КАРО, 2005. – 275 с.
3. Комиссарова, О. А. Понятие индивидуального образовательного маршрута / О. А. Комиссарова // Педагогика. – 2014. – № 6. – С. 53–56.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании» [Электронный ресурс]. – [URL: <http://www.consultant.ru>].
5. Шкуричева, Н. А. Взаимодействие младших школьников как средство развития коммуникативной компетентности / Н. А. Шкуричева // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 4–10.

В содержание

УДК 376.3

ББК 74.9

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СЛЕПОГО МЛАДЕНЦА

КУДРИНА ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»,
г. Москва, Россия, koudrina@ikp.email

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: слепой младенец; комплекс оживления; общение; коммуникативное поведение; коммуникативные действия; программа ранней помощи.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются необходимые в общении со слепым младенцем действия взрослого, которые создают условия для развития у ребенка комплекса оживления – сложноорганизованного коммуникативного поведения детей первых месяцев жизни.

CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE BEHAVIOUR IN A BLIND INFANT

KUDRINA TATIANA PETROVNA

candidate of pedagogical sciences, senior researcher,
Institute of Special Education, Russian Academy of Education,
Moscow, Russia

KEY WORDS: Blind infants; revival complex; communicative behaviour; communicative actions; early intervention program.

ABSTRACT: The article discusses the actions of an adult that are necessary in dealing with a blind baby to provide conditions for the development of a revival complex – compound communicative behaviour of children within the first months of life.

Одним из важных феноменов младенчества является комплекс оживления – первое в онтогенезе действие, позволяющее младенцу активно выражать свое отношение к окружающему и вступать в общение со взрослым, имея для этого только экспрессивно-мимические коммуникативные средства [8]. Ведущая деятельность ребенка первых месяцев жизни – непосредственно-эмоциональное общение с взрослым реализуется младенцем через комплекс оживления – сложноорганизованное коммуникативное поведение, которое выражается в сосредоточении и последующих за ним улыбке, вокализации и двигательном оживлении [3; 8].

Исследования развития младенцев в разных условиях воспитания доказали, что коммуникативное поведение младенца обусловлено внешними условиями, в первую очередь, действиями взрослого, направленными на общение с ребенком [3; 4; 5; 6; 11].

Наличие ограничений здоровья может затруднить развитие общения у ребенка. Выделение *условий*, при которых происходит формирование коммуникативного поведения младенца, позволит определить пути предупреждения вторичных отклонений в психическом развитии ребенка уже с первых месяцев жизни [1; 2; 5; 9; 10].

Становление комплекса оживления начинается с обнаружения матери в окружающем пространстве, и этому способствуют определенные паттерны поведения взрослого [6; 7]. Мать зрячего младенца, находясь в зоне зрительного восприятия ребенка и адресуя ему свои действия, становится для него источником наиболее значимых впечатлений. Ребенок выделяет «говорящее лицо» матери как объект восприятия и развивает ориентировочно-исследовательскую активность, направленную на нее [6; 7]. Одновременно он считывает действия матери как направленные к нему и выделяет ее в качестве субъекта общения. «Опережающе-личностное», по выражению М.И. Лисиной, поведение матери побуждает ребенка к ответным коммуникативным действиям, тем самым, он также становится субъектом общения [3]. У ребенка без нарушений зрения это происходит достаточно

быстро и поэтому создается впечатление спонтанного процесса, который опирается на физиологические механизмы.

Для слепого младенца зрительное обнаружение матери невозможно. Звук голоса матери вне связи с ее зрительным образом не выделяется из окружающих звуков как значимый раздражитель, связанный с ней. Однако при очень *близком расстоянии* между лицами слепой младенец может чувствовать тепло матери, ее запах, поток воздуха при произнесении ею слов. Благодаря сокращенной дистанции взаимодействия слепой младенец имеет возможность воспринимать лицо взрослого и «понимать» адресность воздействий матери: ощущать, что они обращены к нему. Следовательно, ребенок может проявить ориентировочно-исследовательскую и ответную коммуникативную активность при взаимодействии с матерью [2; 5].

Развитие комплекса оживления у зрячего ребенка поддерживается воздействиями матери, которые сочетают ласковое обращение, установление визуального контакта, улыбку, прикосновения, однозначно свидетельствующие о направленности к ребенку этих проявлений матери. По существу эти обращения всегда являются комплексной стимуляцией, поскольку включают несколько одновременных воздействий: зрительные, слуховые и тактильные.

Ласковая речь матери с улыбкой и прикосновением может не выделяться слепым ребенком из потока сенсорных ощущений, не восприниматься как адресованное ему эмоциональное послание. Однако *длительное комплексное воздействие* с обязательным тактильным контактом, в сочетании с близкой дистанцией помогает слепому младенцу не только обнаружить мать, но и наиболее полно воспринимать ее действия. В ситуации, когда мать тормозит или поглаживает ручки и все тело ребенка, прикасается к лицу или телу ребенка носом, губами, щеками в сочетании с экспрессивной речью, у ребенка возникает возможность воспринять ее действия, как адресованные ему, и ответить на них матери.

Также развитие комплекса оживления у зрячего ребенка обеспечивается возможностью непрерывно воспринимать мать в ситуации общения. Ее присутствие рядом для него очевидно: отводя взгляд и возвращая его, ребенок воспринимает постоянное присутствие матери, даже если она молчит и не прикасается к нему. Для слепого ребенка прекращение тактильных и звуковых воздействий может означать исчезновение матери, и, следовательно, прекращение взаимодействия.

Однако при *повторных воздействиях матери* появляется возможность актуализировать и продлить внимание ребенка к происходящему и вызвать его эмоциональный отклик. Стремление матери продлить время совместного переживания удовольствия и радости свидетельствует об ее отношении к ребенку не как к «объекту» воздействия, а как к активному участнику взаимодействия, как к «субъекту» общения.

Зрячий ребенок разворачивает комплекс оживления очень быстро: на появление матери в поле восприятия или ее действия он дает мгновенный отклик в виде сосредоточения и улыбки.

Слепые младенцы не всегда сразу же реагируют на действия матери, они могут надолго замирать, прислушиваться и только через некоторое время начинают улыбаться, вокализировать и оживляться. Если мать не торопится, делает *паузы* и ждёт - дает ребенку время для ответных действий, - то младенец проявляет максимально возможную для его уровня развития активность.

Развитие коммуникативной функции комплекса оживления у зрячего ребенка происходит за счет поддерживающего поведения матери. В ответ на любое проявление ребенка мать разворачивает общение, тем самым реагируя на него как на призыв, то есть на инициативное коммуникативное действие. В свою очередь, ребенок начинает использовать эти проявления для привлечения внимания матери, - и осваивает их коммуникативную функцию.

Без зрительного контакта, любая активность слепого ребенка выглядят как случайные действия. Соответственно, мать не поддерживает как коммуникативные действия двигательное оживление, мимические проявления, открывания рта, учащения дыхания и другие - а у ребенка не формируется переживания субъектности.

В случаях, когда *мать замечает и реагирует* на проявления ребенка как на призыв к общению, ребенок накапливает опыт успешного привлечения ее внимания и стремится не только повторить эти действия, но сделать их более выразительными. Поддержка матери случайных действий слепого ребенка приводит к появлению и росту числа его инициатив.

Намерения и действия зрячего ребенка понятны матери: он поворачивает голову к матери в процессе общения, смотрит на нее, выражая этим интерес к происходящему. Другое положение – поворот головы в сторону, даже без отведения взгляда, или поворот головы на 90 градусов с отведением взгляда - выражает снижение интереса или отказ от общения.

Действия слепого младенца не только менее выразительны, чем у зрячего ребенка, но и качественно отличаются от ожидаемого матерью поведения. В ходе общения слепой младенец может отворачивать лицо от лица матери, поворачиваясь ухом к источнику звука, нахмуриваться или напрягаться. Такие действия ребенка отличаются от привычных способов проявления комплекса оживления и воспринимаются взрослым как нежелание общаться. Однако подобным поведением слепой ребенок демонстрирует свой интерес к взрослому и поддержку ситуации общения [2].

Таким образом, проявления комплекса оживления у слепых младенцев, его интенсивность, полнота состава, продолжительность и устойчивость в значительной степени зависят от поведения взрослого в ситуации общения. Традиционного поведения, демонстрируемого взрослым в ситуации общения со зрячим младен-

цем, недостаточно, требуется иное поведение, иные коммуникативные действия близкого взрослого, отвечающие сенсорным возможностям слепого младенца и его потребностям. Для развития комплекса оживления необходимы особые условия, которые заключаются в умениях взрослого быть доступным восприятию слепого младенца, в умениях делать понятными направленность коммуникативных действий, используя близкую дистанцию и комплексные воздействия. Важными в связи с этим являются умения взрослого делать паузы, ждать проявления активности ребенка, повторять воздействия, побуждая его к общению. Оформление коммуникативной функции комплекса оживления требует от взрослого поддержки действий слепого младенца: внимания к случайным, произвольным проявлениям ребенка и придания им коммуникативного смысла.

Экспериментальное исследование показывает, что в поведении взрослого коммуникативные действия, отвечающие сенсорным возможностям слепого младенца и его потребностям, не появляются без специального обучения. Следовательно, программы ранней помощи, направленные на поддержку психического развития слепого ребенка, должны содержать мероприятия по формированию у близких взрослых специальных коммуникативных умений, создающих условия для включения слепого ребенка в логику развития общения [2; 5].

Список использованных источников

1. Айвазян, Е. Б. Исследование общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья: методический инструментарий / Е.Б. Айвазян, Т. П. Кудрина, Г. Ю. Одинокова, Е. В. Орлова, Ю. А. Разенкова / Альманах № 32 – 2018. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/a-study-of-adult-child-communication-the-first-years-of-life-with-disabilities-a-methodological-toolkit> (дата обращения 30.09.2018)
2. Кудрина, Т. П. Общение матери и слепого младенца: монография / Т. П. Кудрина. – М.: Полиграф Сервис, 2016. – 166 с.
3. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. А. Г. Рузской. – М. : МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. – 384 с.
4. Мещерякова, С. Ю. К вопросу о природе комплекса оживления / С.Ю. Мещерякова // Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии: Сборник научных трудов / под общ. ред. В. Н. Пушкина, ред. Ф. И. Юрченко. – М. : НИИ общей и пед. психологии, 1975. – С. 57-66.
5. Разенкова, Ю. А. Трудности развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: выявление, предупреждение и коррекция: монография / Ю. А. Разенкова. – М.: Полиграф Сервис, 2017. – 200 с.
6. Розенгарт-Пупко, Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте / Г. Л. Розенгарт-Пупко. – М.: Изд-во Академии медицинских наук СССР, 1948. – 200 с.
7. Фигурин, Н. Л. Этапы развития ребенка от рождения до одного года / Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова // Вопросы генетической рефлексологии и педологии младенчества. – М.–Л.: Государственное медицинское издательство, 1929. – С. 19-80.
8. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д.Б.Эльконин – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

9. Ingsholt, A. Togetherness, interaction and dialogue between blind infants and their parents / A. Ingsholt // ICEVI European conference: International council for education of people with visual impairment. – Cracov, 2004. – P. 38-44.

10. Preisler, G. Development of communication in children with sensory disabilities / G. Preisler // The Wiley-Blackwell handbook of infant development; Ed. by J.G. Bremner, T.D. Wachs. – New York: John Wiley & Sons – 2010 – Vol. 2. – P 87-110.

Fraiberg, S. Insights from the blind: comparative studies of blind and sighted infants. Basic Books / S. Fraiberg. – New York: Publishers. – 1977. – 297 p.

В содержание

УДК 159.922

ББК 88.41

СПЕЦИФИКА ДЕФИЦИТАРНОСТИ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И РИСКИ НАРУШЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ

КУРБАНОВА АЙСЛУ ТАГИРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры
дефектологии и клинической психологии

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

ТВАРДОВСКАЯ АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры
дефектологии и клинической психологии

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прогностическая компетентность, риски нарушения социализации, дети ограниченными возможностями здоровья, младший школьный возраст

АННОТАЦИЯ: В статье представлены результаты эмпирического исследования прогностической компетентности, которая рассматривается как показатель благополучия протекания социализации у детей с нарушениями развития. Испытуемыми выступают младшие школьники с сенсорными, двигательными и речевыми нарушениями. Выявленная специфика дефицитарности структурных и функциональных характеристик прогнозирования позволяет определять зоны риска нарушений социализации и возникновения девиаций.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научно-исследовательского проекта № 17-16-16004 «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций»

SPECIFICITY OF DEFICIENCY OF THE PREDICTIVE COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DEFICIENT DYSONTOGENESIS (HEALTH-RELATED POSSIBILITIES) AND RISKS OF DEVELOPMENT OF DEVIATION (OF SOCIALIZATION DISORDERS)

KURBANOVA AISLU TAGIROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor of defectology and clinical psychology

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan

TVARDOVSKAYA ALLA ALEXANDROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor of defectology and clinical psychology

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan

KEY WORDS: predictive competence, the risk of socialization disorders, children with disabilities, primary school age

ABSTRACT: The article presents the results of an empirical study of prognostic competence, which is considered as an indicator of the well-being of socialization in children with developmental disorders. The subjects are younger students with sensory, motor and speech disorders. The identified specificity of the deficiency of the structural and functional characteristics of the prediction allows you to identify areas of risk of violations of socialization and the occurrence of deviations.

Круг проблем, связанных с социализацией детей и подростков, и в первую очередь детей с нарушениями развития, в последние годы становится предметом пристального изучения в отечественной социологии, психологии, педагогике, дефектологии. Интеграционные процессы в современном обществе, складывание инклюзивной практики образования делают особенно важными разработку системных представлений о протекании социализации учащихся с различными видами нарушений, о её возрастных и модально-специфических особенностях, о содержании и методах содействия социализации. Одна из тенденций исследований социализационных процессов в дефектологии – обращение к младшему школьному возрасту; качественное изменение содержания, условий, ведущего института социализации делает начальный период школьного обучения чрезвычайно важным именно для детей с нарушениями развития, фундаментом для благополучия социализации в подростковом возрасте и одновременно «пробным камнем» для проверки предшествующих результатов развития.

Важнейшим направлением исследований стал поиск психологических феноменов, которые могут служить критерием благополучия протекания социализации на разных возрастных этапах либо свидетельствовать о рисках её нарушения. В качестве такого критерия в психологии все чаще рассматриваются способности к прогнозированию.

Тесная связь отдельных характеристик прогнозирования с успешностью социализации в младшем школьном возрасте [3; 4] побудила к системному изучению содержания социализации младших школьников с нормотипическим и дефицитарным развитием, с одной стороны, и прогностических способностей как показателя социализации – с другой. Результатом данного исследования стала разработка структурно-функциональной модели прогностической компетентности младшего школьника как показателя успешности социализации и определения зон риска её нарушения [2; 5]. На основе данной модели была разработана методика для диагностики и эмпирического изучения функциональных показателей прогностической способности в различных сферах отношений, значимых для социализации в младшем школьном возрасте в условиях нормогенеза и дизонтогенеза [1].

Целью данного исследования было выявление специфики способности к прогнозированию, характерной для различных групп младших школьников с дефицитарным дизонтогенезом.

Методика эксперимента и испытуемые.

Сбор эмпирических данных осуществлялся на базе образовательных организаций г. Казани, в которых обучаются дети с нарушениями развития.

В качестве испытуемых выступили 88 учащихся младших классов с дефицитарным развитием – с сенсорной, двигательной и тяжелой речевой недостаточностью; возраст участников – 8-10 лет. Структура выборки представлена в таблице 1.

Таблица 1

Доля младших школьников с различными формами дефицитарного дизонтогенеза в общей выборке испытуемых

Вид нарушения	Нарушения слуха	Нарушения зрения	Двигательные нарушения	Нарушения речи
Доля в выборке	31%	18%	22%	22%

Для сбора эмпирического материала использовалась методика «Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья», позволяющая исследовать структурные и функциональные показатели способности к прогнозированию. Структурные характеристики соответствуют значимым для социализации младшего школьника сферам (учение, отношения со сверстниками, с «чужими» взрослыми, семейные отношения, виртуальное общение, отношения к здоровью), каждая из которых представлена школьными (внеучебными) и внешкольными (внеучебными) ситуациями. Функциональные характеристики отражают особенности регулятивных, когнитивных и речекоммуникативных процессов, участвующих в формировании вербального прогноза в си-

туации нарушения социальной нормы, значимой для младшего школьного возраста [1].

Результаты изучения структурных и функциональных показателей прогностической способности участников эксперимента представлены соответственно в таблицах 2,3.

Таблица 2

Средние значения структурных показателей прогностической способности младших школьников при дефицитарном дизонтогенезе

Сферы социализации		Нарушения зрения	Нарушения слуха	Нарушения речи	Двигательные нарушения
Отношение к учению	I	5,4	2,8	4,8	3,6
	II	5	4,4	5,9	3,8
Отношение к сверстникам	I	5,3	3,7	3,9	3,4
	II	5,8	4,4	5,6	4,1
Отношения со взрослыми	I	5,3	3,8	5,9	3,9
	II	5,9	4,8	6,8	4,8
Виртуальное общение	I	5,4	3,8	5,4	2,9
	II	6,9	5,4	7,1	5,2
Отношение к здоровью	I	5,4	4,2	5,8	4,8
	II	6,5	5,4	5,1	3,3
Отношения в семье	I	5,9	4,4	6,2	3,7
	II	6,1	5,5	5,7	4,1

Примечание:

I – школьные (учебные) ситуации

II- внешкольные (внеучебные) ситуации

Таблица 3

Средние значения функциональных показателей прогностической способности младших школьников при дефицитарном дизонтогенезе

Функциональные показатели прогностической способности		Нарушения зрения	Нарушения слуха	Нарушения речи	Двигательные нарушения
1	просоциальность	0,9	0,8	0,8	0,8
2	активность	0,7	0,6	0,7	0,4
3	зрелость	0,3	0,4	0,3	0,2
4	оптимистичность	0,6	0,5	0,4	0,5
5	вариативность	0	0	0	0
6	рациональность	0,5	0,2	0,7	0,3

7	детализация	0,1	0,1	0,1	0,1
8	широта контекста	0,7	0,6	0,7	0,4
9	степень вербализации	0,5	0,4	0,7	0,3
10	полнота языковых средств	0,5	0,3	0,6	0,2
11	наличие высказываний участников	0,1	0,1	0,1	0,1
12	использование будущего времени глагола	0,8	0,5	0,7	0,6

Примечание:

№№ 1 – 4 – показатели регулятивной функции прогностической способности

№№ 2-8 – показатели когнитивной функции прогностической способности

№№ 9-12 – показатели речекоммуникативной функции прогностической способности

Как видно из таблиц, как в структурных, так и в функциональных характеристиках прогностических способностей есть черты, характерные для всех младших школьников с дефицитарным видом дизонтогенеза; некоторые из них, присутствующие также и детям с нормотипичным развитием, можно считать возрастными особенностями развития прогнозирования. В числе последних – абсолютное преобладание инвариатности при построении образа будущего; лишь немногие младшие школьники предлагают более одного варианта развития событий. Низкая детализация образа будущего, редкое использование высказываний участников как в форме прямой, так и косвенной речи присущи всем группам детей с дефицитарным дизонтогенезом.

Младших школьников *с нарушениями зрения* от ровесников с другими формами дефицитарного дизонтогенеза отличает наиболее высокий уровень и наиболее равномерное развитие прогностической способности во всех сферах социализации. Показатели прогнозирования, реализуемого в школьных и внешкольных ситуациях, также наиболее согласованы по сравнению с остальными группами младших школьников; наименьший разрыв наблюдается в сферах отношения к учению и семейных отношений. При этом в большинстве сфер качество прогнозирования в школьных ситуациях несколько отстает от ситуаций внешкольных; это отставание сохраняется и в сфере виртуального общения, где прогнозирование в целом наиболее развито. С точки зрения структуры способности предвосхищения будущего, наименее благополучной в сравнении с другими сферами является сфера учения. Затруднения, которые могут возникать у младших школьников со зрительными нарушениями при освоении учебной деятельности и учебного общения со сверстниками и взрослыми, возможность школьной дезадаптации – основной риск нарушения социализации и последующего развития девиаций для данной категории младших школьников.

К числу функциональных особенностей прогностической компетентности детей с дефицитным дизонтогенезом относятся более низкие, чем у ровесников с нормотипичным развитием, показатели установки на зрелые стратегии поведения. При построении образа будущего преобладает ориентация на модели поведения, не отвечающие возрастным требованиям к социально-коммуникативному развитию младшего школьника. Представляя развитие событий, они описывают способы действия, общения и эмоционального реагирования, не адекватные возможностям младшего школьника, свойственные более ранним возрастным периодам. Это общее для всех детей с дефицитным дизонтогенезом преобладание инфантильных стратегий особенно значимо на фоне зрелых, соответствующих возрасту форм поведения и переживания, характерных для их сверстников с нормотипичным развитием.

В остальном достаточно высокий в сравнении с другими группами школьников с дефицитным дизонтогенезом уровень и наиболее равномерное развитие во всех сферах отношений, а также максимальная среди всех младших школьников (включая детей с нормотипичным развитием) ориентация на просоциальное поведение позволяют характеризовать прогностические способности детей с нарушениями зрения как показатель благополучия социализации и отсутствия выраженных рисков возникновения девиаций.

У младших школьников *с нарушениями слуха* отношение к учению - наиболее уязвимая сфера социализации как на фоне других сфер отношений, так и на фоне остальных групп детей. Об этом свидетельствуют самые низкие среди всех испытуемых средние показатели в сфере учения в целом и непосредственно в ситуации урока; только у этой группы учащихся качество прогноза в школьных (учебных) ситуациях во всех сферах тотально отстает от внешкольных (внеучебных). Школа как важнейший для данного возраста институт социализации представляется наименее успешной именно применительно к детям с нарушениями слуха. Обращают внимание трудности освоения этими детьми сфер отношений со взрослыми, помимо членов семьи и педагога, отношений со сверстниками и виртуальных отношений, о чем свидетельствует низкое качество прогнозов в школьных ситуациях; этому способствует низкий уровень владения языковыми средствами, отражающийся в рече-коммуникативной функции прогнозирования.

Среди функциональных показателей, недостаточное развитие которых может служить фактором риска нарушения социализации – крайне низкие показатели рациональности прогноза. Младший школьник с нарушениями слуха значительно хуже, чем его сверстники, может анализировать социальную ситуацию, выделять наиболее существенные с точки зрения дальнейшего развития событий факторы. Он недостаточно понимает или недостаточно учитывает в прогнозе отношения участников, предполагаемые мотивы их действий, социальные нормы, детерминирующие их поведение и переживания. Несмотря на ожидания просоци-

альных форм поведения как от взрослых, так и от сверстников, прогноз ребенка с нарушениями слуха отражает случайные, несущественные характеристики ситуации, не учитывает в должной степени имеющийся опыт общения опыта либо отражает ограниченность этого опыта.

У младших школьников *с тяжелыми нарушениями речи* наблюдается наибольшая несогласованность способности к прогнозированию в ситуациях, возникающих в школе и за её пределами. Так, в отношении к здоровью и в семейной сфере отстает прогнозирование в учебных и школьных ситуациях, что присуще только этой категории детей; в остальных сферах менее развита прогностическая способность в ситуациях вне школы. Наиболее выраженное отставание прогнозирования в школьных ситуациях и наиболее низкие абсолютные показатели качества прогнозов характеризуют общение со сверстниками и виртуальное общение, которые, наряду с учебной сферой в целом, могут выступать факторами риска нарушений социализации.

При нарушениях речи в прогнозах детей наиболее выражено преобладает пессимистическая установка. Эти школьники чаще, чем их ровесники, ожидают неблагоприятного исхода событий, связанного с фрустрацией значимых мотивов, невозможностью достижения целей и негативными эмоциональными переживаниями. Они реже рассчитывают на возможность избегания конфликта с ровесниками и взрослыми либо его успешное разрешение. Они описывают модели поведения, нарушающие значимые для младшего школьника социальные нормы, грозящие наказанием со стороны взрослых или неприятием сверстников. Учитывая, что прогнозы детей почти всегда являются безальтернативными, содержат единственный вариант развития событий, этот единственный исход ситуации предстает в их ожиданиях как складывающийся не в пользу ребенка. Подобная пессимистическая установка - свидетельство недостаточной веры ребенка в свои возможности, низкого стремления к достижениям, презумпции собственной неэффективности и снижения настойчивости в достижении целей.

По большинству показателей когнитивной и речекommunikативной функций прогнозирования дети с тяжелыми речевыми нарушениями превосходят остальных детей с дефицитарным дизонтогенезом; однако установка на неблагоприятный исход ситуаций учения и отношений со сверстниками в школе может выступать для них препятствием в формировании учебной деятельности и учебного общения, фактором риска школьной дезадаптации и нарушений социализации в целом. Учитывая тот факт, что у остальных групп детей с дефицитарным развитием уровень оптимистичности прогноза несколько выше, чем у нормотипически развивающихся ровесников, повышенный пессимизм детей с нарушениями речи также можно расценивать как риск, связанный с недостаточностью важного ресурса социализации.

У младших школьников *с нарушениями опорно-двигательного аппарата* более половины показателей прогнозирования в различных сферах находятся на

низком уровне; только у них нет ни одного показателя с высоким уровнем развития. Результаты прогнозирования в сфере учения – одни из самых низких; при этом недостаточность способности к прогнозированию во внешкольных ситуациях препятствует «подтягиванию» прогнозирования в ситуациях школы. Эти детей среди всех категорий младших школьников наименее успешны при прогнозирования в отношениях со сверстниками, в семейной сфере, малоуспешны – в отношениях со взрослыми в рамках школы. Виртуальное общение также не может выполнять компенсационную функцию в процессе социализации, о чем свидетельствует крайне низкий уровень и максимальное отставание прогнозирования в школьных ситуациях от внешкольных. Обращают внимание также самые низкие среди всех групп испытуемых характеристики прогноза во внешкольных ситуациях, отражающих отношение к здоровью. При том, что остальные группы младших школьников с дефицитным дизонтогенезом в сфере отношения к здоровью превосходят нормотипических сверстников, показатели прогнозирования детей с двигательными нарушениями отражает отставание в данной сфере.

Среди функциональных характеристик, определяющих качество прогноза, у этой категории детей самые низкие показатели активности позиции и выраженная инфантильность в сравнении не только с нормотипичными сверстниками, но и со всеми остальными группами детей с дефицитным развитием. Описывая возможное будущее, дети с двигательными нарушениями реже, чем остальные, видят себя субъектом, от которого зависит разрешение ситуации. При том, что ожидания исхода ситуации в целом благоприятные, это благополучное развитие событий они связывают не с собственной активностью, а с действиями других участников. Своему ровеснику они чаще отказывают в возможности воздействовать на обстоятельства, видят его пассивным, страдательным лицом, не влияющим на ход событий, демонстрируют тенденцию приписывать ответственность за происходящие жизненные события не себе и своим усилиям и способностям, а внешним обстоятельствам и другим людям. При этом формы поведения, которые они конструируют в прогнозе, соответствуют более ранним периодам возрастного развития, отражают социально-коммуникативную и эмоциональную незрелость. В сочетании со сниженной даже на фоне остальных групп детей способностью к рациональному анализу конфликта, недостаточным учетом наиболее существенных характеристик ситуации подобный набор факторов можно рассматривать в качестве риска развития иждивенческих установок и возможностью нарушения социализации в целом. Совокупность самых неблагоприятных среди остальных групп детей с дефицитным развитием функциональных характеристик прогнозирования (самая низкая установка на активность, выраженное преобладание инфантильных стратегий прогнозирования, нерациональность прогноза) представляет максимальный среди остальных групп набор факторов риска нарушения социализации. В качестве зон риска можно

предполагать в первую очередь сферы учения, виртуального общения, отношения к здоровью, а также общение в рамках школы со сверстниками и взрослыми.

Список использованных источников

1. Ахметзянова А.И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А.И.Ахметзянова. - Казань, Изд -во Казан.ун-та. - 2017. - 46 с.
2. Курбанова А.Т., Нигматуллина И.А. Прогностическая компетентность и успешность социализации младших школьников с нарушениями в развитии: постановка проблемы / А.Т. Курбанова, И.А.Нигматуллина // Материалы съезда Российского психологического общества / сост. Л.В.Артищева; под ред. А.О.Прохорова, Л.М.Попова, Л.Ф.Баяновой и др. - Казань: Изд -во Казан. ун -та, 2017. Т2. - с. 63 -65.
3. Ларин А.Н. Социализация младших школьников как научно-педагогическая проблема / А.Н.Ларин // Социально — экономические явления и процессы, 2014. - №3 (61). -с. 199 - 204. URL: [Электронный ресурс]. <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-mladshih-shkolnikov-kak-nauchno-pedagogicheskaya-problema#ixzz4ZlTYkw1q> (дата обращения: 04.04.2017)
4. Лугарева Л.В. Формирование навыка социально-вероятностного прогнозирования у детей 7-11 лет. Автореферат дисс. канд псих.н./Л.В. Лугарева. – Иркутск, 2005. – 24 с.
5. Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитарном развитии. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – 160 с.

В содержание

УДК 378(045)
ББК 74.58

НАСТАВНИЧЕСТВО В СФЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ЛАВРЕНТЬЕВА МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент
специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия, lavrentyeva1866@yandex.ru

ГРИШИНА ОЛЬГА СЕРГЕЕВНА

старший преподаватель кафедры
специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия, grishina0609@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: качество образования, наставничество, педагог-дефектолог, образовательная инклюзия, лица с ограниченными возможностями здоровья.

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается потенциал ресурсов института наставничества для развития образовательной инклюзии лиц с ограниченными возможностями здоровья.

INSTRUCTIONS IN THE AREA EDUCATIONAL INCLUSION PERSONS WITH DISABILITIES OF HEALTH

LAVRENTIEVA MARINA ANATOLNVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
special pedagogy and medical fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

GRISHINA OLGA SERGEEVNA

senior teacher of the department
special pedagogy and medical fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: quality of education, mentoring, teacher-defectologist, educational inclusion, persons with disabilities.

ABSTRACT: the article discusses the potential of the resources of the Institute of mentoring for the development of educational inclusion of persons with disabilities.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования (2017)» в качестве стратегической цели определяет повышение его качества, которое рассматривается как интегративный показатель, с одной стороны, представляющий соотношение целей и результатов обучения в контексте личностного и общественного развития личности и ее удовлетворенности данным процессом; с другой, отражающий степень эффективности функционирования всех составных частей образовательной системы и ее субъектов в достижении конечного результата – подготовке компетентного и конкурентоспособного выпускника. Главным детерминантом названного показателя является деятельность педагога, способного осуществлять решение не только типичных, но и нестандартных профессиональных задач, проявляя при этом творчество и осознание ответственности за результаты педагогической деятельности.

В современных условиях – условиях модернизации образования, характеризующихся стремительными трансформациями, усложняется содержание педагогической деятельности, повышаются требования к профессиональной и личностной компетентности педагога. При учете особенностей функционирования существующих компонентов образовательной системы педагог должен быть готов в максимально короткий срок отреагировать на изменения в педагогической дей-

ствительности и начать осуществлять деятельность в измененной образовательной ситуации.

Подготовка педагога к полифункциональной деятельности в условиях образовательной инклюзии – включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в целостный учебно-воспитательный процесс образовательной организации – является системным и непрерывным процессом, ориентированным на формирование профессиональных компетентностей и личностных качеств, соответствующих квалификационным требованиям профессионального стандарта. Образовательная инклюзия расширяет рамки традиционной педагогической деятельности: согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации» работа учителя, включающая помимо основного вида консультативно-диагностический, собственно коррекционно-педагогический и абилитационный виды деятельности, ориентирована не только на образование, но и в целом на решение социально востребованной задачи – содействие обучающемуся с особыми потребностями в социализации. Ключевой фигурой сопровождения полифункциональной педагогической деятельности в сфере образовательной инклюзии может стать наставник – квалифицированный специалист, способный оказать поддержку при адаптации педагога к новым условиям деятельности и экстренную практическую помощь при решении профессиональных задач.

В историческом контексте наставничество – это социальный институт, существующий с начала развития цивилизации, осуществляющий процесс передачи социального опыта, обеспечивающий преемственность поколений. Естественно, что в исследованиях теоретического и практического характера вопрос наставничества рассматривался и рассматривается достаточно часто. Начало систематического изучения профессионального становления педагога осуществлено Н. Н. Буличем, Н. А. Корфом, Л. Н. Модзалевским, Д. И. Тихомировым, К. Д. Ушинским и др. Сущность наставничества рассматривали С. Г. Вершловский, С. Я. Батышев, Л. Н. Лесохина, В. Г. Сухобская и др. Педагогическое наставничество результативно исследовалось Т. И. Бочкаревой, С. Н. Иконниковой, Ю. В. Кричевским, О. Е. Лебедевым, Ю. Л. Львовой, А. А. Мезенцевым, Н. В. Немовой, Е. М. Павлютенковым, С. Н. Силиной, И. Г. Столяром, В. А. Сухомлинским, Н. М. Таланчуком, А. И. Ходаковым, В. М. Шепелем и др. В работах В. М. Лизинского, Л. В. Масловой, И. В. Крупиной, Ю. Н. Кулюткина, Т. В. Шадринной и др. отражено решение проблематики поддержки начинающих учителей в процессе профессионального становления. Теоретическое обоснование реализации педагогического наставничества в рамках концепции профессионального развития личности разрабатывалось Е. М. Борисовой, А. Н. Леонтьевым, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. И. Слободчиковым и др. Наставничество в контексте непрерывного педагогического образования детально изучено О. А. Абдуллиной, В. И. Загвязинским, И. Ф. Исаевым, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластёниным и др.

Активное изучение педагогического наставничества как общественного института в «советский» период было вызвано потребностями социума в теоретическом анализе и обобщении результатов имеющегося опыта обучения и специализации подготовки подрастающих поколений к трудовой деятельности. Снижение внимания к наставничеству как массовому явлению, а, следовательно, и к его целенаправленному исследованию, началось в начале девяностых годов двадцатого века. Установлена определенная совокупность причин данного феномена, обусловленных новыми политическими и социально-экономическими реалиями развития России. Однако признается, что важными факторами стали проявившийся к этому времени формализм во взаимодействии «наставник – ученик», несоблюдение принципа добровольности, понижение мотивированности наставников.

В настоящее время в России во всех социально-экономических сферах осознана значимость уникальной традиции передачи опыта и ценностей. С. Киреенко, первый заместитель руководителя администрации президента Российской Федерации, на первом всероссийском форуме «Наставник–2018» озвучил в качестве прямого поручения президента такую цель, как возрождение традиции наставничества: «Владимир Путин не раз говорил о том, что каждый человек талантлив, ... а задача государства, общества заключается в том, чтобы помочь каждому человеку как можно понять, в чем этот талант и создать все необходимые условия, чтобы он был реализован» [3].

Роль наставничества в исследованиях современного периода по педагогике, психологии труда, эргономике рассматривается в рамках профессиональной адаптации молодого специалиста – отмечаются специфические изменения его института и необходимость трансформации классической модели взаимоотношений между наставником и учеником. Наставничество характеризуется как социально-педагогический, экономический и производственный феномен производственного предприятия, имеющий формат корпоративного обучения начинающих специалистов и способствующий обеспечению статусности, стабильности и конкурентоспособности предприятий. Подчеркивается, что дефицитарность методологии и научно-методической поддержки процесса подготовки наставников в настоящее время детерминирована разрушением преемственности наставнической деятельности в период перехода к рыночным отношениям.

В кандидатских исследованиях педагогического плана: раскрывается исторический контекст – традиции наставничества в отечественном образовании (С. Г. Антипин, А. В. Бабаян); отражается специфика процесса и условий развития профессиональной компетентности наставников (И. В. Круглова, А. Н. Плотников, Е. А. Черникова); анализируется психологическое содержание наставничества (К. В. Колесниченко, Д. А. Красило, Е. В. Чарина); рассматривается потребность начинающего учителя в сопровождении опытным педагогом (О. А. Лапиной, Л. А. Магальник).

И. В. Круглова, целенаправленно исследовавшая наставничество как условие профессионального становления молодого учителя, определяет педагогическое наставничество как длительный, поэтапный, целенаправленный процесс развития и становления личности молодого учителя, его профессионального и общечеловеческого кругозора, духовности, способствующий его профессиональной адаптации, усилению мотивации к выбранной специальности и профессиональному становлению. Исследователь считает, что при детальном освещении общепедагогических аспектов наставничества недостаточно разработаны организационно-дидактические условия их практической реализации в профессиональном становлении начинающего педагога; не установлены средства системной оценки результативности деятельности наставника; не рассмотрена динамика профессионального становления начинающего педагога в условиях функционирования института наставничества; не изучены перспективы института наставничества [1].

Требования ФГОС НОО и ФГОС ООО в сфере запроса на оказание «постоянной научно-теоретической, методической и информационной поддержки педагогических работников по вопросам реализации основной образовательной программы...» предопределили активизацию работы – в образовательных организациях создаются школы молодого учителя и методические объединения наставников. С. И. Поздеева с соавтором отмечает применение разных практик деятельности наставников: одни практики предполагают индивидуальное методическое сопровождение начинающего специалиста, другие – на обучение совместной деятельности. Исследователи считают, что в современном образовании формируется новый взгляд на наставничество, как на особый тип гуманитарного управления профессиональным развитием педагога, реализующего образовательные инновации [4].

Внедрение образовательной инклюзии лиц с ограниченными возможностями здоровья как инновационного для отечественной образовательной системы проекта характеризуется определенными противоречиями, одним из которых выступает насущная потребность эффективного функционирования процессов инклюзивной практики и недостаточный опыт в данной сфере – наличие незначительного количества субъектов Российской Федерации, апробировавших эффективные инструменты развития образовательной инклюзии. Одним из вариантов разрешения названной проблематики и обозначенного противоречия – может стать актуализация деятельности института наставничества. Наставничество как практика и инструмент достижения желаемых результатов доказало свою эффективность в различных сферах жизнедеятельности человека. Наставничество, ориентированное на всех субъектов инклюзии, потенциально может оптимизировать процессы сопровождения инклюзивной практики и развитие ее среды, так как результативно решает представленные отечественными исследователями проблемы внедрения инклюзивной практики. Однако «механическая» экстраполяция популярных форм и ресурсов наставничества в сферу образовательной инклюзии не возможна, требуется создание научно-теоретической и технологической основы функциониро-

вания института наставничества именно в образовательной инклюзии. Научный поиск в обозначенной сфере обусловлен внутренней логикой развития педагогической науки в целом, и дефектологии в частности, и ориентирован на пропедевтику потенциальных рисков дальнейшего развития отечественной практики образовательной инклюзии лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Важнейшим ресурсом деятельности института наставничества безусловно является кадровый потенциал. На современном этапе развития отечественной системы образования, по мнению авторов статьи, наиболее подготовлены к выполнению функционала наставника инклюзивной практики педагоги-дефектологи. Специальное (дефектологическое) образование определяет их компетентность в области особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и позволяет оказывать квалифицированную практическую помощь при решении профессиональных задач по включению таких обучающихся в целостный учебно-воспитательный процесс образовательной организации.

Готовность педагога-дефектолога к наставничеству является интегральным качеством субъекта профессионально-педагогической деятельности и составляющей его профессиональной компетентности. Содержание готовности педагога-дефектолога к наставничеству детерминируется спецификой образовательного пространства для лиц с особыми образовательными потребностями, структурой профессионально-педагогической деятельности наставника инклюзивной практики; раскрывается посредством комплекса компетенций и предопределяет направленность, стратегию и тактику профессионально-педагогической деятельности дефектолога в условиях образовательной инноватики. Феномен готовности педагога-дефектолога к наставничеству характеризуется следующими особенностями: ценностно-смысловой насыщенностью, определяющей социальную значимость наставничества как инструмента повышения качества доступного образования для всех; многовекторностью направленности, обусловленной полисубъектностью инклюзивной практики и обеспечивающей вариативность функциональных ролей наставника; структурной многокомпонентностью, определяемой содержанием и условиями профессионально-педагогической деятельности в контексте инклюзивной практики; контентной взаимообусловленностью наставничества и процессами становления и развития профессиональной компетентности педагогов-дефектологов, определяемых социокультурными и профессиональными запросами [2].

Научно-методологической основой для деятельности наставника в образовательной инклюзии является системно-ориентационный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития личности. Ориентационное поле развития – целостное системное объединение

различных ориентиров, то есть тех социальных установок и индивидуально-психологических качеств, которые помогают осознать личности значение ситуации выбора и самоопределиться в каждой конкретной ситуации. Но в условиях профессионального становления начинающего педагога для осуществления права личности самостоятельного выбора из совокупности альтернатив развития необходимо создать «обеспечивающие» условия: обучить анализу проблемной ситуации, выработке плана решения и его реализации. При этом учитывается, что носителем «проблемы развития» личности в каждом конкретном случае выступает и сам субъект развития и его микро-социальное окружение. Успешность решения данной задачи обуславливается степенью гармонизации интересов наставника и «ученика», открытостью и субъектностью их позиций, обеспеченностью межличностной неформальной коммуникации.

Функциональная нагрузка готовности педагога-дефектолога к наставничеству обуславливается такими основными функциями сопровождающего педагогическую деятельность, как образовательная, фасилитационная, консультативная, экспертная. Реализация образовательной функции предполагает формирование профессиональной компетентности начинающего педагога, где основное внимание уделяется развитию компетенции соотнесения имеющихся знаний с целями, условиями и способами практической деятельности, в том числе и образовательной инноватики. Осуществление фасилитационной функции ориентировано на поддержку начинающего педагога в ситуации эмоциональной напряженности, на создание психологически комфортной атмосферы; на развитие профессиональной мотивации; на повышение его уверенности в собственных силах. Наставник «направляет» начинающего педагога в процессах: развития способностей рефлексировать свое профессиональное поведение и возникающие эмоциональные реакции; совершенствования механизмов самопознания (самосознания, самонаблюдения, самоанализа, самоконтроля, самооценки); решения проблем самовосприятия (собственные личностные особенности, способы поведения и реагирования, их влияние на профессиональную деятельность, отношение к себе в профессиональной деятельности). Нормативная функция в ролевой позиции наставника – это функция контроля над соблюдением морально-этических требований, над соответствием реализации практической деятельности с учетом стандартов образовательной организации и правил профессиональной деятельности. Исполнение наставником консультативной функций заключается в совместном обсуждении и поиске путей разрешения различных проблем, возникающих во время профессиональной деятельности. Экспертная функция – это деятельность наставника по контролю профессионально-личностных достижений начинающего педагога, анализ динамики и помощь в оценке своих сильных и слабых сторон, оценка в целом уровня профессионализма.

Однако, как показывает опыт авторов статьи, приобретенный в процессах апробации экспериментальных проектов в рамках модернизации образования, пе-

дагоги-дефектологи даже с многолетним стажем не готовы реализовать весь спектр функциональной нагрузки наставника инклюзивной практики. Миссия наставника – это не только и не столько демонстрация лучших образцов профессиональной деятельности, сколько обеспечение поддержки начинающего педагога в планировании и реализации траектории профессионального развития. К сожалению, именно этот аспект деятельности наставника оказывается наименее освоенным. Определенные сложности имеются в деятельности по организации «проблемных» ситуаций для начинающего педагога, обеспечивающих стимуляцию процесса самостоятельного овладения трудовыми функциями. Недостаточно сформирована готовность к осуществлению личностно-ориентированного профессионального взаимодействия с начинающим педагогом при обсуждении и оценке результатов профессиональной деятельности. Следовательно, существует потребность в особой подготовке педагогов-дефектологов для наставничества. При решении обозначенной задачи возможна актуализация деятельности института наставничества в сфере образовательной инклюзии. Эффективно функционирующий институт наставничества через интенсификацию процесса профессионального становления учителя позволит оптимизировать и, в целом, развитие образовательной инклюзии в отечественной образовательной системе.

Список использованных источников

1. Круглова, Ирина Викторовна. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя : автореферат дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Круглова, Ирина Викторовна – Москва, 2007. – 27 с. – URL : <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08>
2. Лаврентьева, М. А. Формирование готовности педагогов к супервизии в инклюзивной практике [Электронный ресурс] / М. А. Лаврентьева, О. С. Гришина, Е. В. Золоткова // Проблемы современного педагогического образования. – Сер. : Педагогика и психология. – Сборник научных трудов. – Ялта : РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 8. – С. 131–137. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=30502730>
3. Материалы первого всероссийского форума «Наставник – 2018» [Электронный ресурс] / Агентство стратегических инициатив. – URL : <https://asi.ru/nastavniki/forum/>
4. Поздеева, С. И. Организация наставничества в школе совместной деятельности: из опыта работы стажировочной площадки [Электронный ресурс] /С. И. Поздеева, Л. А. Сорокина // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 4 (18). – С. 126–131.– URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=30554472>

В содержание

УДК 378(045)
ББК 74.58

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ЛАЗАРЕВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск,

учитель-дефектолог Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения № 159, г. Ульяновск, Россия, dfnataly@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: расстройства аутистического спектра, психолого-педагогическая поддержка, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, комплексная программа.

АННОТАЦИЯ: в статье приводится характеристика дошкольников с расстройствами аутистического спектра, анализируются результаты констатирующего эксперимента, описывается программа психолого-педагогической поддержки детей указанной категории.

PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

LAZAREVA NATAL'YA VLADIMIROVNA

faculty of psychology and defectology
Mordovian state pedagogical Institute
named after M. E. evseveva, Saransk,
teacher-speech pathologist Municipal budget preschool educational institution №
159, Ulyanovsk, Russia, dfnataly@mail.ru

KEY WORDS: autism spectrum disorders, psychological and pedagogical support, ascertaining experiment, forming experiment, complex program.

ABSTRACT: the article describes the characteristics of preschool children with autism spectrum disorders, analyzes the results of ascertaining experiment, describes the program of psychological and pedagogical support of children of this category.

В последние годы все более активным стало распространение информации о проблемах помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Среди многочисленных форм нарушений развития проблема аутизма является одной из актуальных. Ранний детский аутизм обнаруживается в 4–5 случаях на 10 000 детей (или в 0,04-0,05 %) в возрасте от 12 до 15 лет. В действительности количество аутичных детей больше, так как стертые формы аутизма, деформирующие личность и представляющие серьезную социальную и психолого-педагогическую проблему, остаются неучтенными официальной статистикой. У дошкольников с задержкой психического развития, нарушением интеллекта, а также с расстрой-

ствами аутистического спектра с самого рождения может отсутствовать активный познавательный интерес к предметам и явлениям окружающего мира, ориентировочно-исследовательская деятельность не развивается без специально организованных условий воспитания. Построение целостной системы помощи детям данной категории - сложный процесс. Если обучение детей этой категории не восполняет закономерный путь развития, то механическое усвоение конкретных знаний не создает условий для подлинного развития ребенка. Это, в свою очередь, приводит к возникновению у детей безразличного отношения к окружающему миру, отсутствию познавательной активности, формированию пассивной позиции к восприятию всего окружающего. На этом фоне усугубляются проявления неадекватного поведения с людьми [5, с. 172].

В связи с этим актуальным является вопрос о разработке адаптированной образовательной комплексной программы для дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Целью нашего исследования являлся поиск оптимальных условий психолого-педагогической поддержки детей с расстройствами аутистического спектра. Исследование проводилось в 2017–2018 гг. на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №159 в городе Ульяновске. Дошкольное учреждение имеет коррекционную направленность для детей с задержкой психического развития. В данном исследовании приняли участие 14 дошкольников в возрасте от 5 до 7 лет с расстройствами аутистического спектра, посещающих группы для детей с задержкой психического развития. Опытнo-экспериментальная работа проводилась в течение 12 месяцев. Для достижения поставленных задач в качестве основных методов исследования использовались: анкетирование родителей и педагогов, осуществляющих процесс психолого-педагогической поддержки дошкольников с расстройствами аутистического спектра; исследование особенностей развития дошкольников указанной категории; количественный и качественный анализ полученных данных.

Данные, полученные на этапе констатирующего эксперимента, были обработаны и подробно проанализированы. В ходе анкетирования сделаны следующие выводы: коррекционный процесс по развитию познавательной сферы является односторонним, так как деятельность педагогов направлена только на коррекцию познавательных процессов дошкольников с задержкой психического развития, тогда как дети с расстройствами аутистического спектра имеют разный уровень развития интеллекта и поведенческих расстройств. Педагоги и родители видят необходимость в методическом материале, который будет учитывать реальную ситуацию и позволит реализовывать процесс психолого-педагогической поддержки учителю-дефектологу и воспитателям, работающим в группах наиболее эффективно.

В результате анализа качественных и количественных данных констатирующего эксперимента, все дошкольники с расстройствами аутистического спектра

были разделены на уровни сформированности познавательной и речевой сферы развития.

К первому уровню были отнесены дети, у которых были сформированы у представления об окружающей действительности, присутствовал познавательный интерес к заданиям, задания выполнялись, в основном, верно, иногда с небольшой помощью педагога. Ребенок вступает в контакт со взрослым, но может внезапно отвлекаться и снова включаться в работу. Ко второму уровню – относились дети, у которых присутствовал избирательный интерес к заданиям. У детей более выражены нарушения в поведении. Задания выполнялись часто с помощью педагога. На третьем уровне оказались дети, которые не всегда понимали обращенную речь. У них в большей степени выражена стереотипность в поведении, наблюдались побочные реакции на сенсорные раздражители, контакт речевой и визуальный затруднен. Задания выполнялись, в основном, неверно. Помощь педагога принималась редко. Четвертому уровню соответствовали дети, которые не справились с заданиями. Детям свойственны агрессия и аутоагрессия. Речь отсутствует, наблюдаются отдельные звуки, короткие слова «дай», «все». Детям свойственна двигательная расторможенность, нет контакта с окружающими.

Таким образом, после проведения констатирующего эксперимента можно сказать о том, что у детей дошкольного возраста 5–7 лет с расстройствами аутистического спектра разноуровневое восприятие материала. Нарушения аутистического спектра в сочетании с уровнем развития интеллекта дают различную картину восприятия материала детьми, образовательного маршрута и обучения детей. По результатам констатирующего эксперимента был спроектирован и проведен формирующий эксперимент, целью которого стала разработка и апробация комплексной программы психолого-педагогической поддержки дошкольников с расстройствами аутистического спектра, имеющих разный уровень развития интеллекта.

В первую очередь, были выделены основные направления работы:

- 1) организация обучения воспитателей;
- 2) комплексная работа с дошкольниками, имеющими расстройства аутистического спектра и разный уровень развития;
- 3) просвещение родителей.

Программа психолого-педагогической поддержки реализовывалась в течение 6 месяцев и включала в себя следующие направления деятельности.

- 1) Проведение подгрупповых занятий, для реализации которых была составлена программа из комплексных занятий. Указанные занятия проводились три раза в неделю, по 25 минут каждое. Предложенные занятия были направлены на повышение уровня сформированности познавательных процессов (ознакомление с окружающим, формирование элементарных математических представлений) и развитие речи у дошкольников с РАС.

2) Проведение индивидуальных занятий, с целью закрепления пройденного материала на подгрупповых занятиях, а так же индивидуальные занятия с детьми, имеющими тяжелые, множественные расстройства поведения и нарушение интеллекта наряду с расстройствами аутистического спектра. Занятия проводились два раза в неделю, по 15 минут с каждым испытуемым.

3) Проведение индивидуальных занятий два раза в неделю по 15 минут, направленные на коррекцию эмоционально-волевой сферы дошкольника с РАС. Коррекция эмоционально-волевой сферы осуществлялась с использованием прикладного анализа поведения (АВА). Указанный метод основывается на принципах бихевиоризма, в основе которых поведенческие технологии и методы обучения. При этом подходе все сложные навыки: речь, игра, умение совершать моторные действия, умение смотреть в глаза – разбиваются на мелкие действия. Каждое действие разучивается с ребенком отдельно, затем действия соединяются в цепь, образуя сложное действие. Взрослый при этом достаточно активно управляет деятельностью ребенка. Правильные действия закрепляются до автоматизма; неправильные – исключаются. Для достижения желаемого поведения специалисты используют подсказки и стимулы.[1, с. 14] Для каждого ребенка составляется индивидуальный план поэтапного развития.

При составлении программы психолого-педагогического сопровождения были использованы методические разработки: Н. В. Бабкиной, С.Г.Шевченко, К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг. [3, с.7]. Программа комплексных занятий, направленная на повышение уровня сформированности познавательных и речевых процессов имеет разноуровневую направленность, соответствующую уровню развития интеллекта и разнообразию поведенческих нарушений детей с расстройствами аутистического спектра. В программе выделены направления коррекционно-педагогической работы, которые способствуют решению задач поэтапного формирования способов ориентировочно-исследовательской деятельности и способов усвоения ребенком общественного опыта:

- сенсорное воспитание и развитие внимания;
- развитие речи и обучение грамоте;
- формирование элементарных математических представлений;
- ознакомление с окружающим (предметный мир, природа);

Предполагается, что создание мотивации к привлекательным видам деятельности повлечет за собой развитие и всех других сторон психики. Предлагаемые методы коррекционной работы направлены на возможность вовлечения аутичного ребенка в совместное переживание, что позволяет со временем перейти к эмоционально осмысленному взаимодействию с ним. Способы и формы коррекционной помощи подразделяются в зависимости от возраста ребенка и тяжести аутистических проявлений. Специальные приемы взаимодействия с ребенком в игре, совместном рисовании, помощь семье в устройстве домашней жизни явля-

ются составными частями коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра [2; 5].

Заключительным этапом нашего исследования был проведен контрольный эксперимент. Целью, которого стало изучение динамики уровня развития познавательной и эмоционально-волевой сферы дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В качестве диагностического инструментария были предложены методики, использовавшиеся на этапе констатирующего эксперимента, но с другим стимульным материалом. Полученные данные позволяют констатировать наличие положительной динамики. Поведение большинства испытуемых улучшилось: в поведении значительно реже проявляются специфические и стереотипные реакции; контакт с окружающими затруднен, но длительность его увеличилась; появились попытки использовать предложенную взрослым помощь. Уровень сформированности познавательных процессов поднялся на более высокий уровень, появились новые навыки и умения: испытуемые научились выполнять инструкцию экспериментатора, действовать по образцу, работать с картинками и карточками и др.

Результаты проведенного контрольного эксперимента, доказали эффективность и целесообразность предложенной программы.

Список использованных источников

1. Баенская, Е. Р. Нарушения аффективного развития ребенка при формировании синдрома раннего детского аутизма / Е. Р. Баенская // Дефектология, – 2008. – № 4. – С. 11–19.
2. Басюк, В. С. Психологическое сопровождение детей в условиях образовательного учреждения / В. С. Басюк, // Развитие личности. – 2007. – № 3. – С. 160–165.
3. Либлинг, М. М. Проблема выбора методов коррекционной помощи при аутизме и расстройствах аутистического спектра / М. М. Либлинг // Дефектология. – 2015. - №3. – С. 3-7.
4. Левченко, И. Ю. Патопсихология : Теория и практика. – М. : Академия, 2000. – 232с.
5. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом : психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, И. А. Костин, М. Ю. Веденина, А. В. Аршатский, О. С. Аршатская. – М. : Теревинф, 2011. – 224 с.

В содержание

УДК 376 (045)

ББК 74.3

ВЕДУЩИЕ МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

ЛАРСКИХ МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА

Доктор психологических наук, зав. патопсихологической лабораторией КУЗВО «ВОКПНД», главный медицинский психолог департамента здравоохранения Воронежской области, ассистент кафедры психиатрии с наркологией Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, г. Воронеж, Россия, marinalars@mail.ru

ТЕРЕХОВА ЕКАТЕРИНА ЮРЬЕВНА

Студентка

Воронежский Государственный Университет
г. Воронеж, Россия, kati-terekhova170596@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: механизмы психологической защиты, старший школьный возраст, нарушение слуха, ведущие механизмы психологической защиты

АННОТАЦИЯ: В статье описываются результаты исследования ведущих механизмов психологической защиты детей старшего школьного возраста, имеющих нарушения слуха. Представлено теоретическое описание психологических особенностей старшеклассников с нарушением слуха и понятия механизмов психологической защиты. Приводится обоснование необходимости разработки специальных психокоррекционных мероприятий направленных на осознание старшеклассниками с нарушенным слухом своих ведущих механизмов психологической защиты, а также на формирование особых стратегий поведения в психотравмирующих ситуациях.

THE LEADING MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF CHILDREN OF SECONDARY SCHOOL AGE WITH HEARING IMPAIRMENT

LARSKIH MARINA VLADIMIROVNA

Doctor of psychological Sciences, head of pathopsychological laboratory KUSWA "WEKND", the chief clinical psychologist of the Department of health of the Voronezh region, assistant of the Department of psychiatry with narcology Voronezh state medical University. N. N. Burdenko, Voronezh, Russia

TEREKHOVA EKATERINA YURIEVNA

Student

Voronezh State University, Voronezh, Russia

KEYWORDS: mechanisms of psychological protection, senior school age, hearing impairment, leading mechanisms of psychological protection.

ABSTRACT: The article describes the results of the study of the leading mechanisms of psychological protection of children of senior school age with hearing impairment. The paper presents a theoretical description of psychological characteristics of high school students with hearing impairment and the concept of psychological protection mechanisms. The substantiation of the need to develop

special psycho-corrective measures aimed at awareness of high school students with hearing impairment of their leading mechanisms of psychological protection, as well as the formation of special strategies of behavior in psychotraumatic situations.

Старший школьный возраст является начальной стадией физической зрелости и, одновременно, стадией завершения полового развития. Старший школьный возраст называют «третьим миром», существующим между детством и взрослой жизнью. Переход от детства к взрослости предполагает, кроме физического созревания, также приобщение к культуре и овладение определенной системой знаний, норм и навыков, с помощью которых человек способен трудиться и нести социальную ответственность.

Именно в этот возрастной период особенно интенсивно происходит формирование самоопределения молодого человека, поэтому на первый план выступают такие потребности как потребность в понимании своего окружения и потребность в самопонимании; потребность в признании себя, своей уникальности и неповторимости; потребность в общении со сверстниками и взрослыми.

Многочисленные исследования, посвященные особенностям развития подростков с сенсорными нарушениями, отмечают, что у глухих детей недостает речевого инструментария, средств, для описания личностных особенностей людей и их эмоциональных проявлений. Это, в свою очередь, замедляет процесс формирования социально-эмоциональной зрелости у глухих и осознания детьми своего отношения к окружающим и к самим себе. Нарушение слуха существенно усложняет процесс социализации молодого человека. Исследования Т. Н. Прилепской, Е. Г. Речицкой, И. М. Соловьева показывают, что у детей с нарушениями слуха отмечается наличие неадекватной самооценки и уровня притязаний, отмечаются специфические трудности в общении с людьми (дети с нарушением слуха часто не понимают реакции собеседника, что способствует неестественному характеру общения). Л. С. Выготский отмечал, что «...глухота человека оказывается неизмеримо большим несчастьем, чем слепота, потому что она изолирует его от общения с людьми. Глухота – недостаток преимущественно социальный. Она прямее, чем слепота, нарушает социальные связи личности» [5, с.79]. Нарушение слуха является преградой для благополучной социализации глухих, изолирует их от контактов с другими людьми, затрудняет доступ к широкому спектру источников информации, влияет на отношение к ним окружающих.

В этой связи, дети, подростки с нарушением слуха часто имеют высокий уровень тревожности, подвержены невротическим и фобическим расстройствам (Е. В. Васильева, Л. В. Кузнецова, В. Ф. Матвеев, Н. В. Новикова, В. Петшак) [11, 14, 16].

Одним из способов преодоления таких состояний как тревожность, страхи, беспокойство является феномен «психологической защиты», который является важным, но неосознаваемым психологическим механизмом регуляции эмоций и поведения. Механизмы психологической защиты позволяют устранить или мини-

мизировать психологический дискомфорт, негативные, психотравмирующие переживания, связанные как с внутренними, так и с внешними конфликтами. Психологическая защита включается автоматически и является неосознанной.

Впервые о феномене «психологическая защита» пишет З. Фрейд и его дочь А. Фрейд [16, 17]. В психоаналитической традиции психологическая защита является средством избегания или победы над негативными эмоциями (страхом, тревогой, беспокойством, горем, стыда, чувством вины) и средством, помогающим сохранить человеку самоуважение [12].

В современной науке существует значительный плюрализм противоположных взглядов на сущность и функции феномена «психологическая защита» (Ф.В. Бассин, М. Н. Бурлакова, В. Н. Волков, Р. М. Грановская, Г. В. Грачев, Л. Р. Гребенников, Е.Л. Доценко Б. В. Зейгарник, В.Г. Каменская, Г. Келлерман, Э. И. Киришбаум, Х. Конте, Р. Лазарус, В. К. Мягер, А. А. Налчаджян, И. М. Никольская, Р. Плутчик, В. С. Роттенберг, Е. Т. Соколова, И. Д. Стойков, А. Фрейд, З. Фрейд, Н. Хаан, В. А. Штроо и др.).

В нашем исследовании мы опираемся на концепцию З. Фрейда, согласно которой психологическая защита есть бессознательная стратегия, используемая человеком для защиты от открытого выражения импульсов Ид и встречного давления со стороны Суперэго. З. Фрейд полагал, что Эго реагирует на угрозу прорыва импульсов Ид двумя путями: блокированием выражения импульсов в сознательном поведении или искажением их до такой степени, чтобы изначальная их интенсивность заметно снизилась или отклонилась в сторону. Защитное поведение позволяет человеку оградиться от тех проблем, которые пока он не может решить, позволяет снять тревогу, принесенную болезненными событиями, позволяет уйти от угрожающей реальности, иногда преобразовать эту угрозу.

Основными механизмами психологической защиты, согласно концепции З. Фрейда являются вытеснение, проекция, замещение, рационализация, реактивное образование, регрессия, сублимация и отрицание. Причем З. Фрейд также отмечал, что люди редко используют какой-либо единственный механизм защиты – обычно они применяют комплекс различных механизмов защиты для разрешения конфликта или уменьшения, ослабления тревоги. Целью нашей работы является выявление ведущих механизмов психологической защиты детей старшего школьного возраста с нарушением слуха и оценка их эффективности.

В исследовании приняли участие 15 старшеклассников с нарушением слуха (9 мальчиков и 6 девочек).

Методы исследования: методика диагностики тревожности «Шкала тревожности» О. Кондаш [14]; проективная методика исследования уровня эмоционального состояния «Цветовой тест» М. Люшера [14]; опросник «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index) Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конте [14].

Результаты

Таблица 1**Распределение испытуемых по результатам методики диагностики уровня «Шкала тревожности» О. Кондаш**

	Чрезмерное спокойствие	Низкий	Нормальный	Несколько повышенный	Высокий
Общая тревожность	0	2	9	3	1
Школьная тревожность	0	2	2	5	6
Самооценочная тревожность	0	3	2	3	7
Межличностная тревожность	0	1	11	1	2

Таблица 2**Распределение испытуемых по результатам методики исследования уровня эмоционального состояния «Цветовой тест» М. Люшера**

Уровень эмоционального состояния	Количество испытуемых
Преобладание положительных эмоций	8
Нормальный уровень	4
Преобладание отрицательных эмоций	3

Таблица 3**Результаты теста-опросника «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index) Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конте**

Механизм психологической защиты	Средний процентильный показатель в группе
Отрицание	86
Сублимация	43
Регрессия	40
Реактивное образование	28
Рационализация	55

Замещение	36
Проекция	77
Вытеснение	54
ОНЗ (общая напряженность защит)	67

Обсуждение результатов

Как видно из таблицы № 3, ведущими механизмами психологической защиты у подростков с нарушением слуха являются «Отрицание» и «Проекция». Это свидетельствует о взаимодействии двух психологических процессов: отрицании наличия у себя каких-либо дефектов, изъянов, проблем и неприемлемых для подростка качеств, свойств или черт, и приписывании их наличие другим людям, тем самым оправдывая собственное поведение в стрессовой ситуации. Также возможно отрицание наличия самого нарушения слуха, отрицание того факта, что подросток является не таким, как большинство его сверстников и проецирование этого чувства на других, склонность думать что проблема не у него, а у всех остальных, кроме него. Помимо этого проявлением отрицания может быть и наоборот, так называемое выпячивание, выставление нарушения слуха на показ, уверенность, что его наличие делает человека уникальным, особенным, не таким как все.

На первый взгляд, согласно таблицам № 1, 2, эти психологические защиты достаточно эффективно справляются со своей задачей – уровень общей тревожности у 11 старшеклассников (7 мальчиков, 4 девочки) нормальный или ниже нормы и у большинства старшеклассников (12 детей: 8 мальчиков, 3 девочки) преобладают положительные эмоции, либо показатели эмоционального состояния соответствуют норме.

С другой стороны, обращает внимание меньшая эффективность действия психологических защит в школьной ситуации и ситуациях, актуализирующих представления старшеклассника о самом себе (таблица № 1 – школьная тревожность выше нормы у 11 старшеклассников, а самооценочная тревожность выше нормы у 10 старшеклассников). В этом случае можно предположить, что сочетание вышеописанных психологических защит эффективно только в ситуациях общения со сверстниками (которые часто также имеют нарушения слуха), тогда как в ситуациях сравнения, участия в соревнованиях и конкурсах; при затруднениях и неудачах; при необходимости выбора и принятия решения действие этих психологических защит неэффективно. Данное предположение требует дальнейшей эмпирической проверки на более многочисленной выборке старшеклассников с нарушениями слуха.

Кроме того, средний уровень общей напряженности психологических защит в группе старшеклассников с нарушением слуха является очень высоким (67%, нормальными считаются показатели, не превышающие 50%), что свидетельствует о выраженности для них психотравмирующей ситуации. И, при этом, значительно

преобладают примитивные психологические защиты, тогда как существует недостаток в более зрелых психологических защитах (рационализация, сублимация). По мнению Н. Мак-Вильямс, «примитивные психологические защиты действуют общим, недифференцированным образом во всем сенсорном пространстве человека, сплавляя между собой когнитивные, аффективные и поведенческие параметры, в то время как более развитые защиты осуществляют определенные трансформации чего-то одного – мыслей, чувств, ощущений, поведения или некоторой их комбинации» [12, с. 69].

Таким образом, можно сделать вывод, что структура организации системы психологической защиты старшеклассников с нарушением слуха имеет некоторую дисгармоничность, которая формируется в процессе развития в условиях слуховой депривации. Для успешной социальной адаптации детей старшего школьного возраста с нарушениями слуха требуется разработка специальных психокоррекционных программ, направленных не только на осознание своих ведущих психологических защит, но и на формирование копинг-поведения – стратегий действий в психотравмирующих ситуациях.

Для благополучного психического развития, социализации и становления личности старшеклассника очень важно его психическое здоровье, состояние полного душевного, физического и социального спокойствия и уверенности в себе. Наличие тревожности оказывает резко-негативное воздействие на личностное развитие, социализацию и социальную адаптацию личности, поэтому психокоррекционные мероприятия во многом должны быть направлены на формирование общения, коррекцию самооценки и преодоление внутренних конфликтов. Однако помимо ликвидации причин вызвавших тревожность, необходимо развивать умение справляться с этой тревогой, так как чаще всего тревожность выражается в напряжении мышц лица и шеи рекомендуется обучение способам снятия эмоционального и мышечного напряжений, проведение релаксационных мероприятий.

Список использованных источников

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. Багрова, И. Г. Сурдопедагогика: Учебник для вузов / И. Г. Багрова. – Москва: Владос, 2004. – 655 с.
3. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для вузов / Т. Г. Богданова – Москва : Издательский центр «Academia», 2002. – 221 с.
4. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 384 с.
5. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 654 с.
6. Глухов, В. П. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии: Учеб. метод. пособие для вузов / В. П. Глухов – Москва : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2007. – 311 с.

7. Грановская, Р. М. Защита личности / Р. М. Грановская – Москва: Знание, 1999. – 352 с.
8. Долгова, В. И. Психологическая защита: монография / В. И. Долгова, О. А. Кондрачева – Москва: Издательство Перо, 2014. – 160 с.
9. Журбин, В. И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса / В. И. Журбин // Вопросы психологии. № 4, 2009.
10. Кон, И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон – Москва: Просвещение, 1979. – 90 с.
11. Кузнецова, Л. В. Тревожно-фобические расстройства у детей с различными отклонениями в развитии / Л. В. Кузнецова, Е. В. Васильева, Н. В. Новикова // Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии. – Москва: МГПУ, 1999. – 289-291 с.
12. Ларских, М. В. Психологические механизмы формирования конструктивного перфекционизма студента / М. В. Ларских, Ю. Е. Васильева // UNIVERSUM: ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ. № 5-6 (6) – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Международный центр науки и образования", 2014. – 10-45 с.
13. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс – Москва: Независимая фирма "Класс", 2001 – 480с.
14. Маликова, Т. В. Психологическая защита: направления и методы: Учебное пособие / Т. В. Маликова, Л. А. Михайлов, В. П. Соломин, О. В. Шатрова – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 231 с.
15. Матвеев, В. Ф. Основы медицинской психологии, этики и деонтологии: Учебное пособие / В. Ф. Матвеев. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Медицина, 1989. – 176 с.
16. Овчинникова, И. В. Диагностический инструментарий для мониторинга развития ключевых компетентностей учащихся: Методическое пособие / И.В. Овчинникова, Г. А. Кирмач – Луганск: СПД Резников В. С., 2009. – 356с.
17. Петшак, В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников / В. Петшак // Дефектология: научно-методический журнал / ред. В.И. Лубовский. – 1989. – №6 1989. – 61-65 с.
18. Субботина, Л. Ю. Психология защиты личности: Учебное пособие / Л. Ю. Субботина, М. В. Юркова – Ярославль: Ярославский государственный университет, 2004. – 104 с.
19. Фрейд, А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд – Москва: Проспект, 2009.
20. Фрейд, З. Психология бессознательного: Сборник произведений / З. Фрейд – Москва: Просвещение, 1990.
21. Юркова, М. В. Структура и динамика защитных механизмов личности в процессе её социализации: Кандидатская диссертация / М. В. Юркова – Ярославль, 2003. – 166 с.

В содержание

УДК 159.9 (045)

ББК 88.4р

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ ПРОГРАММЫ, ОСНОВАННОЙ НА КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

ЛЕВИНА ЕКАТЕРИНА СТАНИСЛАВОВНА
магистрант факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт имени
М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
katyusha.korotkova@list.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектирование программы, коррекционная работа, педагог-психолог, агрессия, дети младшего школьного возраста, задержка психического развития.

АННОТАЦИЯ: В статье представлена актуальная на сегодняшний день тема, посвященная проектированию педагогом-психологом программы, основанной на коррекции агрессивных проявления у детей младшего школьного возраста с задержкой в развитии. В статье можно рассмотреть основные теоретические аспекты проектирования программы. Статья может быть рекомендована для педагогов-психологов специальных (коррекционных) организаций.

**THEORETICAL ASPECTS OF THE DESIGN THE EDUCATIONAL
PSYCHOLOGIST PROGRAM, BASED ON THE CORRECTION OF AGGRES-
SIVE MANIFESTATIONS JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL
RETARDATION**

LEVINA YEKATERINA STANISLAVOVNA
graduate student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

KEY WORDS: program design, correctional work, teacher-psychologist, aggression, children of primary school age, mental retardation.

ABSTRACT: The article presents an actual topic for today, dedicated to the design of a teacher-psychologist program based on the correction of aggressive manifestations in children of primary school age with developmental delay. In the article it is possible to consider the main theoretical aspects of the program design. The article can be recommended for teachers-psychologists of special (correctional) organizations.

На сегодняшний день появилось огромное количество детей с задержкой психического развития. Причиной этому могут служить биологические и социально-психологические факторы, приводящие к темповой задержке интеллектуального и эмоционального развития ребенка.

Биологические факторы, т.е. негрубые органические повреждения ЦНС локального характера и их остаточные явления, вызывают нарушение созревания различных отделов головного мозга и сопровождаются парциальными нарушениями психического развития и деятельности ребенка.

Причинами биологических факторов в перинатальном периоде могут быть различные патологии беременности (среди них можно отметить тяжелые токсикозы, резус-конфликт, гипоксия плода и др.), а также внутриутробные инфекции, внутричерепные родовые травмы, недоношенность, ядерная желтуха и др. В пост-

натальном периоде отмечаются тяжелые соматические заболевания (грипп, рахит, гипотрофия), черепно-мозговые травмы, эпилепсия.

Задержка психического развития может возникать под влиянием средовых (социальных) факторов, что конечно же не исключает наличие первоначальной органической основы нарушения. Чаще всего дети с ЗПР растут в условиях гипопеки (безнадзорности) или гиперопеки, авторитарного характера воспитания, социальной депривации, дефицита общения со сверстниками и взрослыми.

Также задержка психического развития может развиваться при недостатке сенсорного восприятия (ранние нарушения зрения, слуха, задержка речевого развития) [1, с. 204].

Дети с ЗПР имеют незрелость эмоционально и волевой сферы, недостаточный уровень развития моторики, речи, внимания, памяти, мышления, саморегуляции поведения. Примерно 50% детей с задержкой психического развития имеют склонность к проявлению агрессии. Негативные особенности среды развития младших школьников в семье алкоголиков, наркоманов повышают вероятность возникновения у них агрессивных проявлений [4, с. 38].

Проблема проявления агрессии и агрессивного поведения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта является весьма актуальной в современной коррекционной психологии. Особенно активно эту проблему изучает специальная психология, психология детей с ЗПР. Данной проблемой занимались такие ученые, как Р. Л. Аткинсон, А. Бандура, Р. Барон, Л. Берковиц, Б. С. Братус, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Б. В. Зейгарник, Е. С. Иванов, Д. Н. Исаев, В. В. Ковалев, К. С. Лебединская, С. С. Мнухин, М. С. Певзнер, А. А. Реан, Д. Ричардсон, Л. Д. Столяренко, Р. Уолтерс, Э. Фромм, Л. М. Шпицына.

Младшие школьники с задержкой психического развития могут проявлять разные формы агрессии. В психологии выделяют вербальную и физическую агрессию, каждая может иметь прямые и косвенные формы. Косвенная вербальная агрессия предполагает собой направленные обвинения или угрозы, которые выражаются в многочисленных высказываниях (например, жалобы, демонстративный крик, агрессивные фантазии). Прямая вербальная агрессия направлена на оскорбления и вербальные формы унижения другого.

Косвенная физическая агрессия характеризуется нанесением какого-либо материального ущерба (разрушение продукта деятельности другого, порча чужого имущества). Прямая физическая агрессия предполагает в себе драку [2, с. 6].

И. А. Фурманов, основываясь на проявлениях агрессии, выделяет четыре категории детей: дети, склонные к проявлению физической агрессии. Это активные, деятельные и целеустремленные школьники, отличающиеся решительностью, склонностью к риску, бесцеремонностью авантюризмом. Их экстравертированность (общительность, раскованность, уверенность в себе) сочетается с честолюбием и стремлением к общественному признанию. Обычно это подкрепляется хорошими лидерскими качествами, умением сплотить сверстников, правильно рас-

пределить между ними групповые роли, увлечь за собой. В то же время они любят демонстрировать свою силу и власть, доминировать над другими людьми и проявлять садистские тенденции. Кроме того, эти дети отличаются малой рассудительностью и сдержанностью, плохим самоконтролем. Обычно это связано с недостаточной социализацией и неумением или нежеланием сдерживать или отсрочивать удовлетворение своих потребностей. Они постоянно стремятся испытывать острые ощущения, а при отсутствии таковых начинают скучать, так как нуждаются в постоянной стимуляции. Поскольку всякая задержка для них непереносима, то желая они стараются реализовать сразу же, не задумываясь о последствиях своих поступков даже в тех случаях, когда понимают, что дело добром не закончится. Агрессивные дети действуют импульсивно и непродуманно, часто не извлекают уроков из своего опыта, поэтому и совершают одни и те же ошибки. Они не придерживаются никаких этических и конвенциональных норм, моральных ограничений, обычно 14 просто игнорируют их. Поэтому такие дети способны на нечестность, ложь, измену [3, с. 56].

Таким образом, педагогам-психологам необходимо проектировать специальные коррекционные программы, направленные на профилактику или коррекцию агрессивного поведения у ребенка младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Проектирование (в педагогике) – это творческая деятельность по конструированию образовательного пространства.

По мнению В. И. Слободчикова проектирование – это построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности [7, с. 56].

О. Г. Прикот проектирование характеризует как ценностно-ориентированную, глубоко-мотивированную, высокоорганизованную, целенаправленную профессиональную деятельность по изменению педагогической действительности [6, с. 25].

При проектировании программы коррекционной работы педагога-психолога необходимо учитывать особые образовательные потребности младших школьников с задержкой психического развития, прописывать специальные условия обучения и воспитания. Коррекционная программа ориентируется на развитие потенциальных возможностей и потребностей младших школьников более высокого уровня, необходимых для дальнейшего обучения и успешной социализации.

Программа коррекционной работы педагога-психолога для детей данной категории должна предусматривать:

- обучение детей с задержкой психического развития в общеобразовательном классе с получением консультаций у других специалистов школьной службы сопровождения;
- обучение в общеобразовательном (интегрированном) классе;

- обучение по индивидуальной программе, с использованием надомной и (или) дистанционной формы обучения;
- коррекция недостатков психофизического развития на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях.

Предметом проектирования программы коррекционной работы является создание комплекса условий (средств, механизмов) для повышения эффективности обучения и воспитания детей с ЗПР. К числу основных условий относятся:

- введение системы регулярного, углубленного, комплексного и разностороннего изучения детей в процессе различных видов деятельности на уроке, во внеурочное время, в семье;
- разработка и реализация педагогических технологий (диагностико-информационных, обучающее-образовательных, коррекционных, реабилитационных);
- объединение усилий педагога-психолога с педагогами, медицинскими и социальными работниками в оказании всесторонней помощи и поддержки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья;
- расширение перечня педагогических, психотерапевтических, социальных и правовых услуг детям и родителям;
- развитие системы отношений в направлении педагог-ребенок-родитель-медицинские работники [5, с. 1].

Практическая работа по реализации программы коррекционной работы педагога-психолога предполагает: разработку новых педагогических технологий, учитывающих особенности детей с ограниченными возможностями здоровья; координацию деятельности медицинских и образовательных учреждений по осуществлению комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения. Программа коррекционной работы педагога-психолога обеспечивает возможность оптимального применения методов и приемов коррекционно-развивающей работы с учетом индивидуально-типологических особенностей детей.

Содержание программы коррекционной работы педагога-психолога определяется рядом принципов. В первую очередь, необходимо учитывать индивидуальные особенности детей. Всем детям свойственно иметь индивидуальные (отличительные) особенности. Индивидуальность ребенка характеризуется совокупностью интеллектуальных, волевых, моральных, социальных и других черт, которые заметно отличают данного ребенка от других детей. Кроме того, к индивидуальным особенностям относятся ощущения, восприятие, мышление, память, воображение, интересы, склонности, способности, темперамент, характер. Индивидуальные особенности влияют на развитие личности.

Принцип соблюдения интересов ребенка определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка.

Принцип системность обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т. е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с ограниченными возможностями здоровья, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребенка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса.

Принцип непрерывность гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению.

Принцип вариативность предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

Кроме того, необходимо учитывать, что предлагаемая помощь должна обеспечивать соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья. Соответственно, существует возможность выбирать формы получения детьми образования, образовательные учреждения.

Теоретико-методологической основой программы коррекционной работы является взаимосвязь трех подходов:

- нейропсихологического, выявляющего причины, лежащие в основе школьных трудностей;
- комплексного, обеспечивающего учет медико-психолого-педагогических знаний о ребенке;
- междисциплинарного, позволяющего осуществлять совместно-распределенную деятельность специалистов, сопровождающих развитие ребенка. Эта деятельность отражает, с одной стороны, специфику решения задач коррекции нарушенного развития детей конкретным содержанием профессиональной работы медицинского работника, педагогов и психолога, а с другой – интеграцию действий формирующегося коллективного субъекта этого процесса (от осознания необходимости совместных действий к развитому сотрудничеству) [5, с. 2].

Ожидаемыми результатами внедрения программы коррекционной работы педагога-психолога является уменьшение количества учащихся со стойкими проблемами в обучении и личностном развитии; формирование высокоэффективных поведенческих стратегий и личностных ресурсов у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья; включение в систему коррекционной работы школы взаимодействие с другими организациями; повышение профессионального уровня педагогического коллектива по проблемам коррекционной работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников

1. Винник, М. О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М. О. Винник – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 154 с.
2. Долгова, А. Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста / А. Г. Долгова, М. : Генезис, 2016. – 216 с.
3. Колосова, С. Л. Детская агрессия / С. Л. Колосова. – СПб : Питер, 2009. – 224 с.
4. Колосова, Т. А. Коррекция агрессивного поведения у детей и подростков / Т. А. Колосова, Я. Н. Николаенко. – СПб : Институт специальной педагогики и психологии, 2013. – 88 с.
5. Образовательная программа начального общего образования в контексте ФГОС от 1 сентября 2011 г. №148/5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://textarchive.ru/c-2008942.html> (дата обращения: 11.03.2018).
6. Прикот, О. Г. Педагогическое проектирование как рабочий инструмент методической службы школы / О. Г. Прикот. – М. : Методист, 2015. С. 25–30.
7. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – М. : Биробиджан, 2013. – 269 с.

В содержание

УДК 373.3.016:51

ББК 74.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ

МАЛЬЦЕВА ЕЛЕНА ВАЛЕНТИНОВНА

зав. кафедрой педагогики начального и общего образования ФГБОУ ВО Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, Elena686809@mail.ru,

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: личностно ориентированное обучение, младшие школьники, уроки математики, дифференцированные задания, результаты обучения.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена одной из актуальных проблем образования – проблеме использования личностно ориентированного подхода к обучению младших школьников математике. В статье раскрывается сущность личностно ориентированного обучения, обосновывается его актуальность и эффективность в образовательном пространстве. Рассматривается значимость личностно ориентированного подхода к организации учебной деятельности в начальной школе. Целью исследования явилось теоретическое и экспериментальное обоснование методов и приемов использования личностно ориентированного подхода в процессе обучения младших школьников математике.

USE OF PERSONALLY-ORIENTED APPROACH TO TEACHING YOUNGER SCHOOLBOYS TO MATHEMATICS

MALTSEVA ELENA VALENTINOVNA

KEY WORDS: personality-oriented teaching, primary school children, Mathematics classes, differentiated tasks, results of teaching.

ABSTRACT. The article is devoted to a vital educational problem – the problem of using personality-oriented approach in the process of teaching Mathematics to primary school children. The article reveals the essence of personality-oriented learning, proves its relevance and effectiveness in education. The article considers the importance of personality-oriented approach in educational activities of primary school. The research is aimed at giving theoretical and experimental foundation of using methods and techniques of a personality-oriented approach in the process of teaching Mathematics to primary school children.

Начальная школа является важным этапом возрастного развития и становления личности детей, она должна и непременно обязана гарантировать высокий уровень образования. Если взрослые люди осознают важность получения образования и видят в нем залог будущей экономической самостоятельности, то среди детей, наоборот, резко снизился интерес к учению.

Перед школой стоит сложная задача повышения интереса к учению, в частности, к математике, как основе развития личности. Математика объективно является наиболее сложным школьным предметом, требующим более интенсивной мыслительной работы, более высокого уровня обобщений и абстрагирующей деятельности. Поэтому невозможно добиться усвоения математического материала всеми обучающимися на одинаково высоком уровне.

Современные концепции российского образования, стандарты нового поколения для начальной школы направлены на личностно ориентированное обучение младших школьников, что обеспечивает право каждого ребенка на индивидуальное развитие, максимальное раскрытие его творческих способностей, психического потенциала. Важно создать условия для того, чтобы каждый ученик мог полностью реализовать себя, стал подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться.

В России наиболее активная разработка «личностного подхода» началась с 80-х годов XX века такими педагогами и психологами, как К. А. Абульханова, И. С. Кон, А. В. Мудрик, А. Б. Орлов, В. В. Давыдов, В. Е. Зинченко, Я. Л. Колосминский, А. В. Петровский, И. С. Якиманская и др. В дидактике это название уточнено как новый термин «личностно-ориентированное обучение».

Личностно-ориентированный подход к обучению по сей день остается одной из актуальных и эффективных технологий в педагогической деятельности. Такая популярность данной технологии объясняется следующими причинами:

– необходимостью формирования в человеке не столько социально типичного, сколько ярко индивидуального, позволяющего ребенку стать и оставаться самим собой в постоянно изменяющемся мире,

– существенные изменения в личностном развитии детей. Например, в исследованиях констатируется, что Современным ученикам свойственны прагматичность мыслей и действий, раскрепощенность и независимость, а эти перемены обуславливают необходимость использования новых подходов и технологий во взаимодействии учителя и ученика;

– современная школа остро нуждается в гуманизации отношений детей и взрослых, в демократизации жизнедеятельности школьного сообщества [1].

Суть личностно-ориентированной педагогики, по И.С. Якиманской, составляет «признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса». Ученик признается равноправным с учителем партнером учебной деятельности. Учитель не принуждает ученика изучать обязательный материал, а создает наилучшие (оптимальные) условия для саморазвития ученика [5].

Личностно-ориентированный подход является важной составляющей на всех этапах обучения школьников, но особого внимания к его использованию требует начальная школа. С первого дня обучения в школе учителю необходимо помочь ребенку быть успешным в учебной деятельности, выявить его индивидуальные особенности, сохранить их, помочь ребенку поверить в свои силы и обеспечить его максимальное развитие. Личностно-ориентированный подход к обучению предусматривает учет интеллектуального развития младших школьников, их способностей и интересов; отношение к ребенку как к личности, способной учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и выбору. Обязательным условием данного подхода является движение не от обучения к учению, а, наоборот, от ученика к определению педагогических воздействий, способствующих его развитию. Одной из важных задач учителя, использующего личностно ориентированные технологии обучения, является формирование у обучающихся умения делать самостоятельный выбор в принятии решений, что необходимо человеку в решении жизненных ситуаций.

При личностно-ориентированном обучении учитель и ученик являются равноправными партнерами по учебному общению. Младший школьник не боится допустить ошибку в рассуждениях, исправить ее под влияние высказанных сверстниками аргументов, а это и есть личностно – значимая познавательная деятельность. У младших школьников развивается критическое мышление, самоконтроль и самооценка, что отражает достаточно высокий уровень их общих способностей [5].

Немаловажным в процессе организации личностно ориентированного обучения в начальной школе является стремление к созданию ситуации успеха для каждого ученика; активизация субъектного опыта обучающихся, его использование в процессе урока, выявление возможных трудностей, с которыми могут встретиться разные группы обучающихся; подбор заданий различной степени сложности; осуществление обратной связи; сформированность в классе навыков индивидуальной и групповой деятельности. Широкое применение учителем разнообраз-

ных приемов личностно-ориентированного обучения даёт положительные результаты, повышает эффективность обучения, способствует развитию познавательной активности учащихся [3].

Однако общие подходы и выводы относительно эффективности технологии, методов, форм, приёмов обучения и воспитания не всегда можно однозначно трактовать, необходимо конкретизировать методику применительно определённой программы, предметной области, поставленных целей и задач урока [6].

В связи с этим нами было проведено экспериментальное исследование на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 23 г. Йошкар-Олы» Республики Марий Эл. В эксперименте приняли участие 2 группы, обучающиеся по программе «Школа России»: экспериментальная и контрольная – 52 человека в возрасте 7 – 8 лет.

Результативность обучения определялась по следующим показателям: уровню умственного развития (уровень осведомленности, способность к классификации, умозаключению, обобщению), определению уровня произвольного внимания обучающихся, их работоспособности (скорость и точность обработки информации), уровню обученности младшего школьника по математике (правильность, осознанность, автоматизм, обобщенность, прочность), а также выявлению трудностей в учёбе. В качестве диагностических материалов использовались методики Э. Ф. Замбицвичене, методика Тулуз-Пьерона, авторские задания к контрольной работе по математике, тест на выявление трудностей в процессе обучения.

По результатам диагностики Э. Ф. Замбицвичене можно сделать вывод, что умственное развитие детей в контрольной группе на констатирующем этапе эксперимента, в основном, находится на среднем уровне – 13 человек (52 %), в экспериментальной группе преобладает высокий уровень умственного развития – 15 человек (60 %). Обучающихся с низким уровнем умственного развития в экспериментальной группе - 3 человека (12 %), в контрольной группе – 1 человек (4 %). Диагностическое обследование обучающихся с помощью теста Тулуз-Пьерона позволило определить время, в течение которого ребенок может внимательно, не отвлекаясь, следить за объяснением учителя, т.е. оценить произвольное внимание обучающихся с учетом таких показателей как скорость и точность переработки информации. По результатам данной методики 48% обучающихся показали высокий уровень скорости переработки информации, первоклассников с высоким уровнем точности информации выявлено не было. Хороший уровень скорости и точности переработки информации показали соответственно 36% и 28% обучающихся, средний – 12% младших школьников по обоим показателям, слабый уровень преобладал при выявлении точности переработки информации в сравнении со скоростью переработки информации. Незначимые расхождения в результатах исследования по данной методике можно было наблюдать в контрольной группе. Анализируя результаты исследования по выполнению контрольной работы, сле-

дует отметить, что преобладают средний и высокий уровни обученности младших школьников по математике: 44% и 48% соответственно, низкий уровень был выявлен у 8% обучающихся экспериментальной группы. Также в начале эксперимента с первоклассниками было проведено тестирование с целью выявления трудностей в учёбе. Обучающимся предлагался лист, на котором напечатано начало предложения. Ребёнку необходимо было продолжить предложение с помощью одного из вариантов ответа. Анализ результатов тестирования обучающихся экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента показал, что необходимо больше уделять внимание на то, чтобы каждый ученик выполнял задания самостоятельно, находился в ситуации успеха, проявлял интерес к урокам математики [4].

В ходе формирующей работы в экспериментальной группе были использованы разнообразные методы и приемы организации личностно ориентированного обучения на уроках математики в начальной школе. Большое значение придавалось созданию атмосферы заинтересованности каждого ученика. По И.С. Якиманской цепочка обучения выглядит так: хочу – могу – выполняю с интересом – личностно значим каждому. Интерес стоит в центре этого построения [5]. В ходе эксперимента создание интереса на уроке происходило через активность и самостоятельность обучающихся, через создание проблемных ситуаций, новизну материала введение в урок элементов игровой, поисково-исследовательской и проектной деятельности, разнообразие методов, технологий обучения. Обучающимся предоставлялась возможность задавать вопросы, высказывать оригинальные идеи и гипотезы. Центральное место в реализации технологии личностно ориентированного обучения заняло использование разноуровневых заданий.

Задания предлагались обучающимся на различных этапах урока: актуализации знаний, изучении нового материала, первичном закреплении, повторении пройденного. Подобранные и составленные дифференцированные задания различались по уровню трудности, объему учебного материала, творчества, по степени самостоятельности. Среди них были задания с алгоритмическими предписаниями, с сопутствующими указаниями, инструкциями, с использованием приемов умственной деятельности, задания с образцом выполнения, с вспомогательными вопросами, выбором правильного решения [3].

На различных этапах учебной деятельности младшего школьника (при постановке учебной задачи, ее решении, на этапе самоконтроля и контроля) предлагались учебные задания, при выполнении которых в соответствии с требованиями ФГОС НОО учащиеся овладевали не только предметными, но и метапредметными умениями [2]

Вместе с тем, в ходе эксперимента проводились разноуровневые самостоятельные и контрольные работы, где ученик, выполнивший задание базового уровня, мог перейти к выполнению заданий повышенного и высокого уровней. Важ-

ным фактором при проведении формирующей работы являлось не периодическое использование дифференцированных учебных заданий на уроках математики, а систематическое и целенаправленное их включение в учебный процесс.

После формирующей работы была проведена повторная диагностика с тем же составом детей во втором классе, по результатам которой можно сделать вывод, что умственное развитие детей в контрольной группе на контрольном этапе эксперимента, в основном, находится на среднем уровне – 60 %, а в экспериментальной группе преобладает высокий уровень умственного развития – 76 %. Обучающихся с низким уровнем умственного развития в экспериментальной группе выявлено не было, в контрольной группе 4 %.

Проанализировав ответы обучающихся экспериментальной и контрольной групп в конце эксперимента, можно сделать вывод, что в группе, где учитель систематически и целенаправленно использовал приемы личностно ориентированного обучения, учащиеся были более внимательные, меньше допускали ошибок, быстрее переключались с выполнения одного задания на другое, проявляли интерес к урокам математики, что наблюдалось при проведении рефлексии урока. В основном, все обучающиеся без помощи взрослых (учителя, родителей) справлялись с заданиями, которые предлагалось выполнить самостоятельно, на уроках создавалась ситуация успеха, у учеников появлялась уверенность в своих силах и знаниях, что положительно сказывалось на уровне обученности детей.

Результаты теста Тулуз – Пьерона на выявление скорости и точности переработки информации обучающихся на контрольной этапе эксперимента показали, что дети экспериментальной группы стали меньше допускать ошибки в обработке информации, скорость переработки информации увеличилась.

С целью выявления уровня обученности по математике на завершающем этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах была проведена контрольная работа по математике во 2 классе. Контрольный этап эксперимента показал, что в экспериментальном классе количество обучающихся с высоким уровнем обученности возросло на 24%, со средним – снизилось на 16%, с низким – снизилось на 8%.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать выводы о необходимости использования личностно ориентированного подхода к обучению младших школьников на уроках математики, что способствует более качественному усвоению знаний с учетом интеллектуальных возможностей обучающихся, развитию самостоятельности, повышению положительной мотивации школьников к учебной деятельности, успешному получению дальнейшего образования и самообразования.

Список использованных источников

1. Горелик, И. Ф. Педагогический анализ личностно ориентированного урока / И. Ф. Горелик, Е. Н. Степанов // Завуч. – 2001. – № 3. – С. 115–117.
2. Иванова, И. Ю. Приемы дифференцированного обучения математике / И. Ю. Иванова // Начальная школа. – 2016. – № 5. – С. 33-36.
3. Мальцева, Е. В. Использование дифференцированного подхода на уроках математики в начальной школе / Е. В. Мальцева // Вестник Марийского государственного университета. Научный журнал. – 2013. – № 11. – С. 62 – 65.
4. Мальцева, Е. В. Использование дифференцированного подхода в процессе обучения младших школьников математике / Е. В. Мальцева, Н. П. Николаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013> (дата обращения: 11.10.2018).
5. Проценко Н. Л. Личностно-ориентированный подход к учащимся на уроках математики в начальной школе / Н.Л. Проценко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/lichnostnoorientirovanniy-podhod-k-uchaschimsya-na-urokah-matematiki-v-nachalnoy-shkole-1671794.html> (дата обращения: 10.10.2018)
6. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. М.: Сентябрь, 2002. 96 с.
7. Irina N. Andreeva, Kseniya Yu. Badina, Svetlana A. Mukhina, Olga A. Makarova, Elena V. Maltseva, Marina A. Lavrentyeva. Fulfillment of the Principles of Personality-Oriented Education in the System of Natural Scientific and Mathematical Training in Primary School // The Social Sciences. 2016. Vol. 11. № 8. Pp. 1759-1768.

В содержание

УДК 376.42 (045)

ББК 74.5

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В СИТУАЦИЯХ КРИМИНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

МИНАЕВА НАТАЛЬЯ ГЕННАДЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, natmi27@yandex.ru

МИРОНОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

магистрант 1 курса

факультет психологии и дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, serikova1980.s@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: готовность к безопасному поведению, ситуации криминального характера, умственно отсталые подростки, коррекционно-педагогическая работа, внеурочная работа.

АННОТАЦИЯ: В статье рассмотрены особенности формирования готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых школьников в процессе внеурочных кружковых занятий. Охарактеризованы содержание и организационно-методические условия проведения внеурочных кружковых занятий.

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF READINESS FOR SAFE BEHAVIOUR IN SITUATIONS OF CRIMINAL CHARACTER AT MENTALLY RETARDED TEENAGERS

MINAYEVA NATALYA GENNADYEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of special pedagogics and medical fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

MIRONOVA ELENA VIKTOROVNA

undergraduate of 1 course
faculty of psychology and defectology
Mordovian state teacher training college
name of M.E. Evseyev, Saransk, Russia

KEY WORDS: readiness for safe behavior, situation of criminal character, mentally retarded teenagers, correctional and pedagogical work, after-hour work.

ABSTRACT: In article features of formation of readiness for safe behavior in situations of criminal character at mentally retarded school students in the course of the after-hour kruzhekovy occupations are considered. Contents and organizational and methodical conditions of holding after-hour kruzhekovy occupations are characterized.

Проблема формирования готовности к безопасному поведению у подростков с умственной отсталостью является значимой и актуальной в контексте задач их социализации. Готовность к безопасному поведению рассматривается учеными как многокомпонентное личностное образование, выражающее сформированность определенной системы качеств, необходимых для успешного обеспечения безопасности, и включающее в себя устойчивую мотивацию к обеспечению безопасности, систему личностно окрашенных знаний, умений и опыта взаимодействия с опасной ситуацией, умения саморегуляции своего поведения контроля и оценки своих поступков [1, 3]. Важным, но недостаточно изученным аспектом данной проблемы является формирование готовности школьников к безопасному поведению в ситуациях криминального характера.

Анализ результатов проведенного нами констатирующего эксперимента, направленного на изучение особенностей и степени сформированности готовно-

сти к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков, показал низкую сформированность у них как теоретических знаний о ситуациях криминального характера, представляющих опасность для детей школьного возраста, так и умений адекватно действовать в них [2]. Подростки мало информированы о преступлении как о явлении социальной жизни, широко не осведомлены о разновидностях преступлений, в том числе о тех преступлениях, жертвами которых могут стать дети. Не все представленные в экспериментальных сериях ситуации криминального характера расцениваются ими как опасные, учащиеся не во всех случаях способны предвидеть возможные негативные последствия данных ситуаций или дать им верные объяснения. Продемонстрированные испытуемыми практические действия в смоделированных криминально опасных ситуациях преимущественно носят неправильный или частично правильный характер, демонстрируют излишнюю доверчивость, медленную реакцию на происходящие события, что в реальной жизни может привести к плачевным последствиям.

С целью совершенствования содержания образовательной деятельности по формированию готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у обучающихся с умственной отсталостью нами была разработана программа внеурочных кружковых занятий, были определены организационно-методические аспекты их проведения. Программа включает два раздела – «Общие правила безопасного поведения в ситуациях криминального характера» и «Отдельные виды ситуаций криминального характера и особенности безопасного поведения в них». Освоение обучающимися программы кружка «Школа выживания» предполагает достижение детьми следующих планируемых результатов. *В рамках когнитивного компонента* обучающиеся должны знать виды криминогенных ситуаций, которые могут возникнуть в доме, в подъезде, лифте, лестничной клетке, квартире, признаки, по которым можно определить возможную криминогенную ситуацию; иметь представление об основных категориях людей, представляющих опасность (маньяки, уголовники-рецидивисты, люди в состоянии алкогольного опьянения, наркоманы, хулиганы); знать возможные неблагоприятные последствия каждой криминогенной ситуации; правила общения с незнакомыми взрослыми в конкретных криминогенных ситуациях и основные правила поведения человека в криминогенных ситуациях; правила предосторожности, необходимые для предотвращения возникновения криминогенной ситуации, способы избегания нападения в подъезде, в лифте, на неосвещенных улицах, при проникновении грабителей в квартиру; знать, к кому необходимо обратиться за помощью: к соседям, к милиции, родителям, к окружающим. *В рамках деятельностного компонента* у обучающихся должны быть сформированы готовность и способность правильно действовать в криминогенных ситуациях различного характера, возникающих дома, в подъезде, лифте, на улице; определять, представляет ли угрозу незнакомый человек, вступающий в контакт; по возможности избегать попадания в опасную

ситуацию; привлечь внимание взрослых, которые могут оказать помощь и защиту в опасной ситуации; осуществлять связь с диспетчером лифтовой службы, обращаться по телефону за помощью к милиции, соседям и т. д.; при нападении применить элементарные навыки самообороны.

Организационные условия проведения занятий: особенности группы детей – данная программа рассчитана на детей с умственной отсталостью в возрасте 11–13 лет; общее количество часов – не менее 12 академических часов; периодичность и продолжительность занятий – 2 раза в неделю, не менее 1 часа; наполняемость группы – не более 12 учащихся; организационные формы – групповая и индивидуальная. Место проведения занятий – спортивный зал. Выбор данного места проведения занятий обусловлен тем, что основным методом формирования практических навыков безопасного поведения в ситуациях криминального характера является моделирование реальных ситуаций, специфика которых требует просторного помещения (для моделирования ситуаций нападения и обороны, бегства от нападающего человека и др.); кроме того, в содержание занятий включены подвижные игры.

Занятия кружка имеют теоретико-практический характер. Такая форма их организации обусловлена содержанием обучения: предлагаемая школьникам теоретическая информация о конкретной криминогенной ситуации не включает сложных терминов, классификаций, имеет небольшой объем по каждой конкретной теме, тесно связана с реальной жизнью, поэтому имеются все условия для ее неотсроченного закрепления и отработки соответствующих практических навыков безопасного поведения в изучаемой ситуации. Занятия кружка имеют следующую структуру: 1. Организация учащихся. 2. Сообщение темы и задач занятия. 3. Сообщение или повторение теоретических сведений. 4. Физкультурная пауза. 4. Практическая часть занятия. 5. Подведение итогов. Остановимся на краткой характеристике ключевых этапов.

На этапе изучения теоретического материала осуществляется сообщение новых теоретических сведений о ситуациях криминального характера, уточнение представлений учащихся о конкретных ситуациях, расширение имеющихся знаний, их углубление и систематизация, а также первичное закрепление. В работе широко используются такие методы, как рассказ, объяснение и беседа в сочетании с демонстрацией наглядных пособий (плакаты и схемы, иллюстрирующие ситуации криминального характера, а также способы выхода из этих криминогенных ситуаций). Также при проведении занятий кружка широко используется просмотр учебных кинофильмов. На теоретическую работу на занятиях отводится до 15 минут времени.

Следует отметить специфику применения указанных методов. Вопрос обучения детей основам личной безопасности достаточно сложен, это касается даже нормально развивающихся детей. Некоторые теоретики и практики дискутируют о необходимости данного обучения, считая, что информирование детей о возмож-

ной опасности, например, разбойного нападения, ограбления, насильственных действий и прочего может негативным образом повлиять на психику ребенка, повысить его тревожность. Вместе с тем, мы разделяем точку зрения их оппонентов, которые придерживаются в решении данной проблемы принципа «предупрежден – значит, вооружен». Готовность к возможной неблагоприятной ситуации и умение найти выход из нее формирует у ребенка уверенность в себе, в своих силах, а отработка правильных действий на модели подобной ситуации может помочь избежать самого факта попадания в нее, что особенно важно. Однако, учитывая сложный, зачастую негативный характер сообщаемой детям информации, необходимо подчеркивать во всех приводимых примерах, что знания о правилах поведения помогают человеку либо вообще не попадать в такие ситуации, либо выходить из них с минимальными потерями. В приводимых примерах, как правило, должен присутствовать так называемый «счастливый конец», например, как ребенку удалось убежать от пытавшегося заманить его незнакомого мужчины, предотвратить ограбление квартиры и т. д. Но при этом обязательно подчеркивать и «мораль» истории – если бы участником ситуации не были предприняты адекватные действия, то последствия имели бы плачевный характер. Обязательным условием подбора примеров и другой информации является их адаптация, переработка с учетом особенностей восприятия умственно отсталых школьников. Действенным и интересным приемом подачи информации является прием обращения к «свидетелям» криминально опасных ситуаций и их «участникам», которые делятся пережитыми впечатлениями, рассказывают, как благодаря уверенным и правильным действиям спаслись от опасности; в процессе занятий для реализации этого приема организовываются встречи с реальными людьми, демонстрируются видеозаписи интервью, зачитываются письма участников криминально опасных ситуаций. В одном из занятий принимает участие сотрудник милиции, который проводит с детьми беседу о ситуациях насильственного поведения незнакомых взрослых, рассказывает об основных категориях лиц, которые могут представлять опасность для детей школьного возраста.

Следующим важным этапом занятия является физкультурная пауза, в ходе которой с детьми проводятся специально организованные подвижные игры и упражнения, направленные на снятие возможных негативных переживаний детей, формирование у них умений адекватно реагировать в ситуациях криминального характера, преодолевать страх, управлять своим психологическим состоянием. На данный этап отводится до 10 минут, в зависимости от характера игр и упражнений.

Практическая работа занимает большую часть занятия (до 25 минут). В качестве основных форм работы используется моделирование реальных ситуаций. Моделирование реальных ситуаций относится к группе игровых методов, в его основе лежит ситуация, которая представляет собой совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, обстановку, положения. Для нее

характерно наличие сюжета; действующих лиц; воссоздание реальных отношений, выражающихся в репликах, действиях; обстановка, приближенная к реальной.

При организации практической работы используются ситуации двух типов: 1) ситуации, в которых участвуют два человека: «пострадавший» и «нападающий», затем ученики меняются; 2) ситуации с выбором решения, в которых участвуют несколько человек, произносятся реплики и выполняющих разнообразные действия (например, во время инсценировки ситуации нападения шумной подростковой группы).

Моделирование ситуаций организовывается следующим образом: все школьники делятся на две группы – «актеров» и «зрителей». Вначале ситуацию разыгрывает группа «актеров», «зрители» внимательно наблюдают за их действиями. Далее обязательно проводится обсуждение проигранных ситуаций (первыми о своих ошибках высказываются «актеры», а затем свое мнение высказывают «зрители»). Затем они меняются, и уже другая группа «актеров» пытается проиграть ситуацию без допущенных ранее ошибок. Обязательным моментом является анализ проигранных ситуаций.

В ходе обучения используется дифференцированный подход: с некоторыми школьниками проводится предварительная работа, они заранее разучивают роли, планируя действия и обговаривая реплики; другим детям достаточно оказать помощь организационного характера, подсказать название действий, перспективу деятельности.

В ходе обучения важно создать ситуацию, близкую к реальной, чтобы учащиеся почувствовали риск, с которым они могут столкнуться в реальной жизни. Для более полного понимания учащимися ситуаций педагог должен прибегать к комментированию проигрываемых событий. Для того, чтобы дети научились понимать и оценивать потенциальную опасность ситуации, предвидеть ее возможные негативные последствия, можно использовать прием «2-х актов»: 1-й акт – начало ситуации, ее исходные условия. Например: незнакомый взрослый подходит на улице к школьнице, возвращающейся домой после занятий; незнакомец заговаривает с девочкой; предлагает вместе с ним пойти в зоопарк. После проигрывания первого акта организовывается обсуждение с участием как «зрителей», так и «актеров». Педагог обращается к учащимся с вопросами: Является ли данная ситуация опасной для девочки? Почему дети так думают? Какие действия незнакомого взрослого вызывают у них подозрения? После подробного анализа потенциальной опасности ситуации обсуждаются ее возможные последствия: что может случиться, если девочка согласится пойти в зоопарк с незнакомым человеком? Затем проигрывался «2 акт» – действия в данной ситуации. Предложенный вариант действий также обсуждается, подвергается анализу, педагог подводит детей к оценке действий, при необходимости помогает исправить ошибки. Правильный вариант действий проигрывается в завершении работы над ситуацией. Перед разыгрыванием ситуаций проводится ряд практических работ: записи детьми в

тетрадах алгоритма действий при конкретной криминальной ситуации, подготовка необходимой атрибутики для проигрывания ситуации и т. д.

Одним из направлений коррекционно-педагогической работы в процессе обучения является формирование у детей умений и навыков адекватного реагирования на ситуацию криминального характера. Важными составляющими данного направления работы было обучение детей навыкам преодоления стрессового состояния, возникающего при осознании опасности. Для реализации данного направления в занятия включалось обучение детей доступным приемам преодоления страха и паники, в частности: метод замедленного дыхания, метод «бумажного пакета», счет. Приемы данных техник отрабатывались на занятиях в форме практических упражнений.

Таким образом, нами разработаны внеурочные кружковые занятия, направленные на формирование готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков, которые могут повысить эффективность коррекционно-педагогической работы в данном направлении.

Список использованных источников

1. Елисеева, Н. В. Формирование готовности учащихся старших классов к эффективным действиям в экстремальных ситуациях : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Елисеева; Сев.-Осет. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2007. – 23 с.

2. Минаева, Н. Г. Особенности формирования готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков / Н. Г. Минаева, Е. В. Миронова // Проблемы современного педагогического образования. Сер. : Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 4. – С. 96–100.

Сорокина, Л. А. Формирование готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни: дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Сорокина; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2010. – 199 с.

В содержание

УДК 376-053.5:374(045)

ББК 74.3

ИССЛЕДОВАНИЕ ОПЫТА ПЕРЕЖИВАНИЯ АКТУАЛЬНЫХ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

МИНУЛЛИНА АИДА ФАРИДОВНА

доцент, кандидат психологических наук

Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань, Россия,

aidaminul58@gmail.com

КАМАЛОВА АЙГУЛЬ ИРЕКОВНА

магистрант кафедры дефектологии и клинической психологии
Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань, Россия,
ai190793@gmail.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нарушения слуха, детские страхи, диагностика детских страхов, тревожность, психические состояния

АННОТАЦИЯ: В статье представлены результаты экспериментально-психологического исследования уровня страхов у детей с нарушениями слуха. В исследовании приняли участие 18 слабослышащих детей от 7-10 лет – 9 мальчиков и 9 девочек с сохранным интеллектом. Исследование проходило на базе Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы I-II вида им. Е. Г. Ласточкиной г. Казань. В качестве инструментария использовались методика выявления детских страхов «Страхи в домиках» А. И. Захарова и М. Панфилова. При оценке гендерных различий выявлены общие и характерные страхи у мальчиков и девочек.

STUDY OF THE LEVEL OF FEARS IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

MINULLINA AIDA FARIDOVNA

Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences
Kazan Federal University, Kazan, Russia

KAMALOVA AIGUL IREKOVNA

Master of the Chair of Defectology and Clinical Psychology
Kazan Federal University, Kazan, Russia

KEY WORDS: hearing impairment, children's fears, diagnostics of children's fears, anxiety, mental states

ABSTRACT: Article presents the results of psychological study of the level of fears. The study involved 18 hard of hearing children from 7-10 years old - 9 boys and 9 girls with reserved intelligence. The study was conducted on the Special (correctional) general education school I-II of the name. E.G. Lastochkina, Kazan. As a tool used the method of identifying children's fears "Fears in the houses" AI Zakharov and M. Panfilov. Common fears experienced among boys and girls were identified in assessing gender differences.

В наши дни многочисленные исследования ученых включают особую заинтересованность психическим состоянием детей с нарушениями слуха. Психическое развитие таких детей выстраивается в особых взаимодействиях с окружающим их миром.

Функции речи могут быть недоразвиты из-за нарушений слуха, в то же время память и эмоционально-волевые процессы также развиваются медленно. Нужно иметь в виду, что ребенку сложно взаимодействовать с окружающей средой, его восприятие достаточно сужено. Реакции ребенка притупляются, а психическое развитие сильно упрощено. [1, с. 116].

В рамках указанного направления было проведено экспериментально-психологическое исследование опыта переживания актуальных страхов у детей с нарушениями слуха.

Цель данного исследования:

Провести экспериментально-психологическое исследование уровня страхов у детей с нарушениями слуха.

Исследование проходило на базе Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы I-II вида им. Е. Г. Ласточкиной г. Казань.

Контингент испытуемых: в экспериментально-психологическом исследовании приняли участие 18 слабослышащих детей от 7-10 лет – 9 мальчиков и 9 девочек с сохранным интеллектом.

В качестве инструментария для проведения исследования выраженности страхов у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха использовалась методика выявления детских страхов «Страхи в домиках» А. И. Захарова и М. Панфилова [2, с.320]. Для реализации поставленной цели также использовался метод математической обработки данных.

Методологическая основа исследования состоит из концепции о психических состояниях человека (Н. Д. Левитов), а также концепция, включающая особенности личностного развития глухих детей (Т. В. Розанова). По Н.Д. Левитову, область, отражающая душевные переживания личности, является психическим состоянием [3, с.18].

Нужно отметить, что психологические процессы и особенности личности сильно отличаются от психических состояний человека. Но в то же время, психические состояния человека влияют как на психологические процессы, так и на особенности личностного развития. Таким образом, психическое состояние личности определяется психической деятельностью, которая выявляет определенные психические процессы [4, с.137].

Анализ полученных результатов.

В ходе экспериментально-психологического исследования уровня страха были получены следующие результаты.

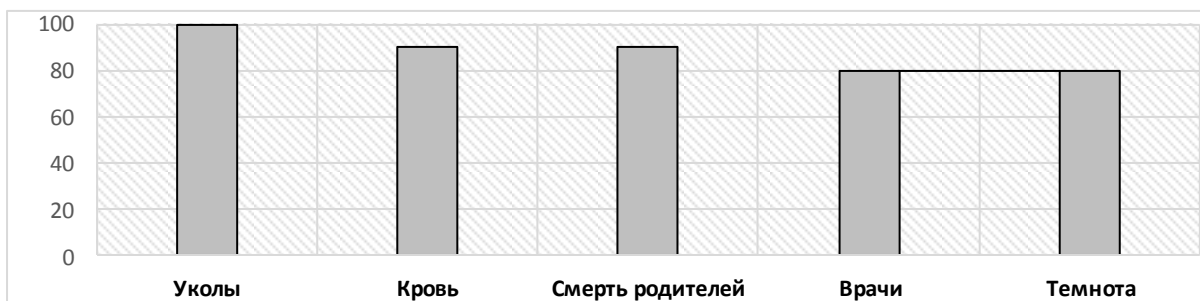


Рис.1. Наибольшее количество страхов среди слабослышащих мальчиков в возрасте от 7-10 лет (с сохранным интеллектом)

Возрастную группу от 7-10 лет составляют 9 слабослышащих мальчиков. Рассмотрим процентное соотношение доминантных страхов:

1. Медицинские страхи: страх уколов (100%), крови (90%), врачей (80%).
2. Страх смерти: смерть родителей (90%).
3. Страх темноты и кошмарных снов (80%).

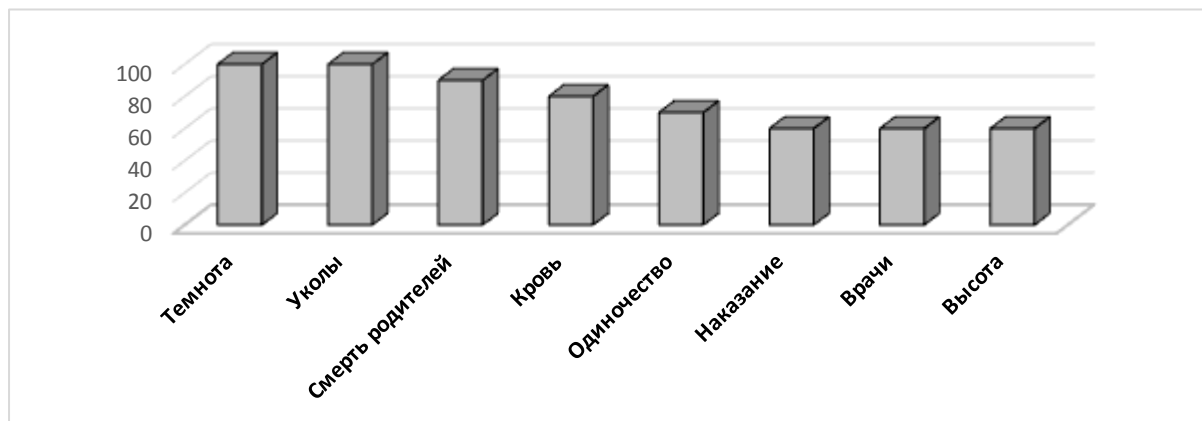


Рис.2. Наибольшее количество страхов среди слабослышащих девочек в возрасте от 7-10 лет (с сохранным интеллектом)

Рассмотрим показатели наибольшего числа страхов среди девочек возрастной группы от 7-10 лет. Данную возрастную группу составляют 9 слабослышащих девочек:

1. Страх темноты и кошмарных снов (100%).
2. Медицинские страхи: страх уколов (100%), крови (80%), врачей (60%).
3. Страх смерти: страх смерти родителей (90%).
4. Социально-опосредованные страхи: страх одиночества (70%), наказания (60%).
5. Пространственные страхи: страх высоты (60%).

Таблица 1

Сравнение наибольших показателей страхов среди слабослышащих мальчиков и девочек возрастной группы от 7-10 лет

Пол	Группа страхов
<i>Страхи медицинского характера</i>	
Мальчики от 7 до 10 лет	Боязнь врачей, вида крови, различных болезней

Девочки от 7 до 10 лет	Боязнь уколов, различных болезней.
<i>Боязнь смерти</i>	
Мальчики от 7 до 10 лет	Высокая боязнь смерти родителей, боязнь потерять родителей
Девочки от 7 до 10 лет	Страх смерти родителей.
<i>Боязнь темноты</i>	
Мальчики от 7 до 10 лет	Боязнь темноты и ночных кошмарных снов.
Девочки от 7 до 10 лет	Боязнь темноты и ночных кошмарных снов.
<i>Страхи, вызванные боязнью пространства</i>	
Мальчики от 7 до 10 лет	-
Девочки от 7 до 10 лет	Боязнь высоты, тесного и маленького пространства.
<i>Страхи социального характера</i>	
Мальчики от 7 до 10 лет	Боязнь мамы и папы, вследствие авторитарного типа родителей. Страх быть наказанным.
Девочки от 7 до 10 лет	Страх быть наказанной.
<i>Причинение физического ущерба</i>	
Мальчики от 7 до 10 лет	-
Девочки от 7 до 10 лет	-

Данная методика выявила определенные категории страхов у слабослышащих мальчиков и девочек в возрасте от 7 до 10 лет. Сравним полученные результаты.

Как видно из таблицы 1, различия средних величин по уровням страхов у мальчиков и девочек, статистически незначимы. В ходе работы были отмечены схожие страхи между слабослышащими мальчиками и девочками. Особая тревожность детей была отмечена в следующих категориях страхов: страхи медицинского характера, боязнь смерти, боязнь темноты, страхи, вызванные боязнью пространства, страхи социального характера, причинение физического ущерба.

Можно смело утверждать, что дети, участвовавшие в данном психологическом эксперименте, относятся к окружающему их миру с большим опасением. Окружающий мир и все процессы, происходящие в нём, воспринимаются как прямая угроза. Как преодолеть высокий уровень тревожности? Прежде всего получать теплоту и симпатию со стороны окружающих их людей. Окружающими людьми могут быть как родители, так и педагоги, сверстники, друзья. В то же время, если не удастся выстроить доброжелательные, теплые и доверительные отношения с окружающими, ребенок может оставаться хладнокровным, что в свою очередь вызывает нервозность. Слабослышащие дети данной возрастной категории (от 7 до 10 лет) испытывают сильную неудовлетворенность в базовых потребностях: это прежде всего потребность чувствовать себя в безопасности. По этой причине и возникают страхи и высокая тревожность.

Эмоциональное и познавательное развитие детей младшего школьного возраста достигает степени, при которой понимание опасности возрастает в значительное количество раз. Этим объясняется феномен, иллюстрирующий высокую степень актуальности переживания за собственную жизнь и жизнь близких людей. Возрастное увеличение количества страхов за свою жизнь и жизнь близких у младших школьников с нарушениями слуха свидетельствует о приоритетности задач жизнеобеспечения.

Тревожность и постоянный стресс вызывает у слабослышащих детей коммуникационный страх, что в свою очередь делает ребенка еще более отдаленным от окружающего мира и заставляет себя чувствовать одиноким и не понятым. Изолированность от социальной среды порождает у детей постоянную тревогу. У детей наблюдается сниженное настроение и активность. В свою очередь, это объясняет возникновение социально-опосредованных страхов, а также страха одиночества.

Теоретический анализ исследований по данной теме позволил выявить факторы проявления тревожности у детей младшего школьного возраста как врожденные, психодинамические характеристики, а также как результат социализации. [5, с. 505].

Таким образом, при отсутствии коммуникации, теплых и доверительных отношений с окружающими людьми, у слабослышащего ребенка возникают серьез-

ные отклонения в развитии личности. В то же время, у ребенка наблюдается постоянная тревожность, невозможность расслабиться и доверять окружающему миру. Ребенок постоянно напряжен. В некоторых случаях из-за невозможности завести дружеские и теплые отношения с окружающими людьми, дети начинают пользоваться своими дефектами, стараясь вызвать сочувствие к своей личности. [4, с.137].

Можно смело утверждать, что ключом к решению данной проблемы служит своевременное обращение родителей таких детей к специалистам для диагностики и соответствующей коррекции.

Список использованных источников

1. Грязных К. Н. Диагностика тревожности у дошкольников с нарушением слуха / К. Н. Грязных, Т. Н. Филютина // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: матер. Всеросс.науч.-практич. конф.– Екатеринбург, 2013.–С.116–120.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей.– СПб.: Речь, 2007. – С.320.
3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека: учеб. для вузов / Н. Д. Левитов – М.: Просвещение, 1964. – 343 с.
4. Фёдорова А.А. Особенности психических состояний детей младшего школьного возраста, имеющих дефекты слуха/А.А. Фёдорова, О. Е. Марченко // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова.–2015.– №12.– С.137–139.
5. Шувалова Е.В. Формирование нравственных ориентиров дружбы у детей с нарушениями слуха, посредством развития эмоциональной сферы / Е.В. Шувалова // Проблемы псих.-педа. работы в соврем. образоват. уч.: сб. матер. II Междунар. науч.-практич. конф. – Санкт-Петербург, 2017.–С.505–511.

В содержание

УДК 376-053.5:374(045)
ББК 74.3

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОТДЫХА

МИХЕЙКИНА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, tatyanochka79@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: внеурочная деятельность, учитель-логопед, образовательный отдых.

АННОТАЦИЯ: В статье представлен теоретический анализ проектирования внеурочной

деятельности учителя-логопеда в условиях образовательного отдыха.

DESIGN OF EXTRACULAR ACTIVITY OF A TEACHER LOGOPEED UNDER CONDITIONS OF EDUCATIONAL REST

MIKHEIKINA TATYANA ALEXANDROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor

Department of Special pedagogics and medical
fundamentals of defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: extracurricular activities, teacher-speech therapist, educational recreation.

ABSTRACT: The article presents a theoretical analysis of the design of extracurricular activities of a speech therapist in an educational environment.

В федеральном государственном образовательном стандарте общего образования отмечается, что образовательная организация должна обеспечить равные возможности для полноценного развития каждого ребенка в период его развития независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья). Провозглашенная тенденция в области образования требует интегрированных форм воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Каждый ребенок с ОВЗ имеет возможность реализовать свое право на получение образования в любом типе образовательной организации при осуществлении психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Это в полной мере относится и к такому относительно новому явлению современного социокультурного пространства, активно завоевавшего прочные позиции на рынке образовательных услуг, как образовательный отдых, протекающий в образовательных лагерях, в частности в ФГБОУ МДЦ «Артек».

Образовательный отдых осуществляется во внеурочной деятельности, которую в рамках реализации ФГОС НОО следует понимать как образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классноурочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, а также понимают организацию по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное), в том числе через такие формы, как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательного процесса (согласно П. 19.10 Феде-

рального государственного образовательного стандарта начального общего образования).

Согласно новым требованиям ФГОС в Российской Федерации одним из ведущих приоритетов является коммуникативная направленность образовательного процесса. Это является значимым, так как формирование личности способной к организации межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве.

Коммуникативная направленность образовательного процесса как проблема явилась предметом изучения многих ученых: М. И. Лисиной, Т. А. Репиной, Е. О. Смирновой и др. Исследования показали, что дети младшего школьного возраста не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта между взрослым и ребенком. В то время как именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятный для овладения коммуникативными умениями и навыками. Дети в этом возрасте отличаются особой чуткостью к языковым явлениям, у них появляется интерес к осмыслению своего речевого опыта, решению коммуникативных задач. В общении происходит обмен информацией, смыслами, возникают межличностные отношения, раскрывается и формируется характер ребенка [1].

В последнее время возрастает потребность необходимости дополнительной работы, направленной на формирование коммуникативных умений у младших школьников. Особую актуальность она приобретает у младших школьников с речевыми нарушениями. Изучением младшего школьного возраста в норме занимались Л. А. Головей, И. В. Дубровина, Е. В. Новикова и другие. Вопросы формирования коммуникативных умений раскрыты в работах А. А. Бодалева, Б. С. Волкова, Ю. М. Жукова и других.

Анализ литературы показал, что работ, посвященных изучению особенностей формирования коммуникативных умений много, однако исследований, в которых бы раскрывалась проблема формирования коммуникативных умений у младших школьников с речевыми нарушениями во внеурочной деятельности учителя-логопеда недостаточно. Это дает нам основание считать обозначенную проблему актуальной, заполняя содержание профессиональной деятельности учителя-логопеда всеми видами работ: диагностической, коррекционно-развивающей, организационно-методической, консультативно-просветительской и профилактической, осуществляемой в совокупности со специалистами психологической службы МДЦ «Артек».

В современной науке проектирование внеурочной деятельности учителя-логопеда рассматривается с различных точек зрения. Во-первых, как профессиональная деятельность учителя-логопеда, способного оказать помощь и поддержку при организации индивидуального образования ребенка. Во-вторых, как процесс, который содержит комплекс целенаправленных последовательных логопедических действий,

помогающих ребенку осуществить нравственный самостоятельный выбор при решении им образовательных задач. В-третьих, как процесс взаимодействия между ребенком с речевыми нарушениями и учителем-логопедом. В-четвертых, как технология, которая включает в себя ряд последовательных этапов деятельности учителя-логопеда и других специалистов, обеспечивающих личностные достижения ребенка.

Исходя из анализа данных определений, можно сделать вывод, что проектирование внеурочной деятельности учителя-логопеда – это сложный процесс взаимодействия между ребенком с речевыми нарушениями и учителем-логопедом, результатом которого является речевое развитие ребенка.

Главная задача проектирования содержания работы учителя-логопеда направлена на обеспечение коррекции недостатков в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, на осуществление индивидуально-ориентированной педагогической помощи с учетом особенностей психофизического развития. Успешное её решение возможно лишь при согласованном взаимодействии всех взрослых, которые включены в процесс развития, обучения и воспитания (родители, педагоги, узкие специалисты, государственные службы, организации, фонды).

Однако, следует учесть, что традиционные подходы к осуществлению внеурочной деятельности учителя-логопеда в условиях образовательного лагеря, в частности ФГБОУ МДЦ «Артек», не в полной мере работают. Проектирование внеурочной деятельности учителя-логопеда в условиях образовательного лагеря, прежде всего, должно носить характер творческого сотрудничества всех специалистов и строиться на основе индивидуального комплексного сопровождения, которое учитывает трудности конкретного ребёнка с речевыми нарушениями в произвольной организации себя в пространстве и времени, трудности активного диалога с миром, невозможности уверенно чувствовать себя в непредсказуемой ситуации.

Однако организационно-методические аспекты процесса проектирования внеурочной деятельности учителя-логопеда в условиях образовательного лагеря на сегодняшний день недостаточно описаны в научно-методической литературе. Это обстоятельство и обусловило актуальность выбранной темы исследования, которая заключается в разрешении противоречия между необходимостью проектирования внеурочной деятельности учителя-логопеда в условиях образовательного лагеря и отсутствием необходимых научно-обоснованных рекомендаций по данному направлению.

Разрешение данных противоречий определили объект, предмет, цель исследования.

Объект исследования – процесс проектирования внеурочной деятельности.

Предмет исследования – процесс проектирования внеурочной деятельности учителя-логопеда в условиях образовательного лагеря.

Целью исследования выступила разработка организационно-методических аспектов проектирования внеурочной деятельности учителя-логопеда в условиях образовательного лагеря.

Задачи исследования:

1. раскрыть теоретические основы проектирования внеурочной деятельности учителя-логопеда в условиях образовательного лагеря в научной литературе;
2. подобрать диагностический инструментарий на выявление уровня сформированности коммуникативных компетенций детей с речевыми нарушениями, находящихся в условиях образовательного отдыха в ФГБОУ МДЦ «Артек»;
3. разработать и апробировать на практике программу внеурочной деятельности учителя-логопеда в условиях образовательного лагеря и определить ее эффективность.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что проектирование внеурочной деятельности учителя-логопеда в условиях образовательного лагеря, в частности ФГБОУ МДЦ «Артек», будет более эффективно, если:

– учитывать исходный уровень сформированности коммуникативных компетенций детей с речевыми нарушениями, находящихся в условиях образовательного отдыха в ФГБОУ МДЦ «Артек»;

– внеурочная деятельность будет рассматриваться как сложный образовательный процесс, осуществляемый в формах, отличных от классноурочной, через взаимодействие между ребенком с речевыми нарушениями и учителем-логопедом, результатом которого является речевое развитие ребенка;

– внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное), в том числе через такие формы, как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательного процесса.

В ходе исследования предполагается использовать следующие методы: анализ общей и специальной логопедической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы как учителями-логопедами, так и учителями начальных классов и воспитателями группы продленного дня по совершенствованию работы по формированию коммуникативных умений у детей с речевыми нарушениями.

Список использованных источников

1. Алифанова, Е. М. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Михайловна Алифанова. – Волгоград, 2001. – 12 с. – URL : <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-kommunikativnoy-kompetentnosti-detey-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta-sredstvami-teatralizovannyh-#ixzz5WNa7vmPx>

В содержание

УДК 159.9

ББК 88.4

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОЗРАСТНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

НИГМАТУЛЛИНА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии
и клинической психологии

Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального
университета, г.Казань, Россия, irinigma@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прогностическая компетентность, стратегия возрастнопсихологического сопровождения, младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья, прогностическая задача.

АННОТАЦИЯ: В работе раскрыто содержание стратегических направлений формирования прогностической компетентности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях возрастнопсихологического сопровождения.

PROGNOSTICAL COMPETENCE OF YOUNG SCHOOLBOYS WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES: STRATEGIC DIRECTIONS OF AGE-PSYCHOLOGICAL SUPPORT

NIGMATULLINA IRINA ALEKSANDROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate Professor of Research
Institute of Psychology and Education Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia

KEY WORDS: prognostic competence, strategy of age-psychological support, younger school-children with disabilities, prognostic task.

ABSTRACT: The work reveals the content of strategic directions for the formation of predictive competence of junior schoolchildren with disabilities in the context of age-psychological support.

Актуальность проблемы разработки стратегии формирования прогностической компетентности младших школьников с ограниченными возможностями, отражающей особенности предвосхищения ситуаций будущего младшими школьниками в условиях дефицитарного вида психического дизонтогенеза (нарушениями речи, слуха, зрения, двигательной патологии) определяется её функциональным назначением. Предлагаемая стратегия в рамках данного исследования выступает, с одной стороны, как идеальный объект поэтапной комплексной психолого-педагогической помощи младшему школьнику в процессе формирования их прогностической компетентности и предупреждения рисков возникновения девиантного поведения с целью их успешной социализации. С другой стороны, как основа дальнейших эмпирических исследований по разработке технологии формирования прогностической компетентности у младших школьников с ОВЗ, поскольку именно младший школьный возраст для ребенка с ограниченными возможностями оценивается исследователями как критический. Начало регулярного обучения, повышение социальной значимости межличностных отношений с педагогами и сверстниками оказываются своеобразной «проверкой на прочность» ресурсов социализации, в качестве которых выступают результаты предшествующего развития [1].

Значимость разработки данной проблемы определяется пониманием прогностической компетентности как интегрального показателя благополучия социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья или её нарушений, содержащих риски возникновения девиаций [7]. Как следствие, рассмотрением вопроса формирования прогностических способностей у младших школьников с дефицитным развитием в контексте предупреждения рисков возникновения девиантного поведения в значимых сферах (отношения к учению, отношения с учителем, отношения со сверстниками, отношения в семье, отношения со взрослыми людьми, как представителями широкой социальной среды, а также виртуальные отношения, реализуемые на основе интернет-технологий) на основе анализа их возрастно-психологических прогностических особенностей. В основе стратегии лежит возрастно-психологическая характеристика развития прогностических способностей младшего школьника, которая складывается из анализа социальной ситуации развития прогностических способностей (характера взаимоотношений со взрослыми и сверстниками в учебной и внеучебной деятельности), уровня развития ведущего для младшего школьного возраста вида деятельности (в данном случае учебной деятельности) и оценки его соответствия возрастным нормативам, диагностики характерных для данного возрастного этапа преобразований. Таким образом, основным стратегическим направлением работы по формированию прогностической компетентности младших школьников с дефицитным

развитием является разработка комплекса мероприятий поэтапной комплексной помощи младшему школьнику с ОВЗ в решении возникающих проблем прогнозирования, или их предупреждения в условиях возрастнопсихологического сопровождения, включающего диагностику, психолого-педагогическое консультирование и коррекционно-развивающую работу по развитию прогностических способностей младших школьников с ОВЗ с целью их успешной социализации и профилактики девиантного поведения [2].

Данная стратегия включает в себя цели, задачи, принципы и основные направления работы специалистов по формированию прогностической компетентности в условиях возрастнопсихологического сопровождения младших школьников с ОВЗ. Цель направлена на формирование прогностических способностей (регулятивных, когнитивных, рече-коммуникативных) младших школьников с ОВЗ в значимых для него сферах (учение, общение со сверстниками, общение со взрослыми, виртуальное общение, отношение к болезни, отношения в семье) [4]. Данная цель определяет решение следующих задач:

– формирование регулятивных способностей прогнозирования, а именно готовности и способности строить и применять оптимистические стратегии ожидаемого образа будущего, занимать активную позицию в разрешении прогнозируемой социально-значимой ситуации будущего; использовать социально одобряемые варианты поведения, реализовывать как адаптивные модели поведения в учебной и внеучебной деятельности, так и социально-зрелые модели прогнозирования, соответствующие возрасту, социальному развитию и отвечающие требованиям социально - коммуникативного развития младшего школьника;

– развитие когнитивных способностей, включающих готовность и способность к прогнозированию вариативных сценариев развития событий в учебной и внеучебной деятельности с учетом более широких социальных связей и значимых отношений; к детализованному прогнозу, построенному на основе анализа ситуации, учета поведения участников ситуации, их чувств и отношений и рациональному прогнозу, построенному на основе выделения значимых отношений, характеристик ситуации, в том числе с учетом социальных норм.

– формирование рече-коммуникативных способностей построения прогноза, характеризующихся готовностью и способностью к вербализации прогноза, представленного развернутым текстом в форме прямой и косвенной речи, с применением различных по сложности языковых средств, синтаксических и логико-грамматических конструкций, с использованием для передачи содержания предстоящих событий формы будущего времени в соответствии с речевой ситуацией [1].

Организация работы по возрастнопсихологическому сопровождению младших школьников с дефицитным развитием предполагает применение общепедагогических и специфических принципов. Принцип системности предусматривает всесторонний учет возможностей и потенциала прогностических спо-

способностей младших школьников, позволяет смоделировать стратегию возрастнопсихологического сопровождения. Принцип систематичности и последовательности предполагает прогнозирование этапов развития когнитивных, регулятивных и рече-коммуникативных способностей детей с учетом их прогностических возможностей. Принцип индивидуализации и концентрированности на младшем школьнике подразумевает ориентированность на специфические особенности развития прогностических способностей и обеспечивает выбор индивидуального коррекционно-образовательного маршрута с учетом зон его ближайшего развития. Принцип сознательности и развития активности младших школьников с дефицитарным развитием неразрывно связан с самостоятельностью их прогностических действий в учебной и внеучебной деятельности в значимых сферах. Принцип содействия самореализации и самоутверждению младших школьников с ОВЗ основывается на контекстности коррекционно-развивающей работы специалистов, построенной на основе анализа значимых ситуаций, наполняющей деятельность школьников младшего школьного возраста личностным смыслом. Принцип коммуникативно-деятельностного подхода основывается на использовании рече-коммуникативных навыков при формировании когнитивных и регулятивных функций прогностической компетентности.

Возрастно-психологическое сопровождение осуществляется комплексно с привлечением учителей, учителей-дефектологов, психологов, учителей-логопедов, родителей в целях их взаимодействия.

Учитель-дефектолог определяет возрастнo-специфические особенности прогностических способностей и степень их выраженности у учащихся, комплектует группы для занятий, проводит групповые и индивидуальные занятия по развитию когнитивных, регулятивных и рече-коммуникативных функций прогностической деятельности, консультирует педагогических работников и родителей по применению специальных методов и приёмов оказания помощи в развитии прогностических способностей детей;

Педагог-психолог выявляет особенности когнитивного развития младших школьников с ОВЗ, личностных и поведенческих реакций, проводит групповые и индивидуальные занятия, направленные на нормализацию эмоциональной, мотивационной и волевой сферы, формирование продуктивных способов прогностической деятельности, а именно, развивает способности прогнозирования различных сценариев развития событий в учебной и внеучебной деятельности, построения детализованного, рационального прогноза на основе анализа ситуации, учета эмоционально-личностного поведения участников и предъявляемых социальных норм, осуществляет профилактику возможных отклонений межличностных отношений; оказывает методическую помощь учителям; проводит консультирование значимых взрослых, непосредственно окружающих младшего школьника.

В обязанности учителя-логопеда входит всестороннее изучение рече-коммуникативной функции обучающихся, проведение индивидуальных и группо-

вых занятий с учащимися, имеющими отклонения в речевом развитии, с включением методов формирования рече-коммуникативных способностей построения вербального прогноза, развитие умений и навыков формулирования развернутого прогноза в форме прямой и косвенной речи, с применением различных языковых средств для передачи содержания предстоящих событий обучение построению и применению синтаксических и логико-грамматических конструкций, использованию в прогнозах формы будущего времени в соответствии с речевой ситуацией. Оказывает методическую помощь учителям по применению интерактивных методов формирования рече-коммуникативной функции прогностической компетентности в учебной и внеучебной деятельности младших школьников.

Учителя, работающие с детьми с ОВЗ, проводят систематическое углубленное изучение обучающихся с целью выявления их индивидуальных образовательных особенностей прогностической компетентности и определения направлений развивающей работы, фиксируют динамику развития учёт освоения прогностических способностей обучающихся, совместно с педагогом-психологом разрабатывают и ведут карты сопровождения младших школьников с ОВЗ.

Участие родителя в процессе формирования прогностической компетентности младшего школьника с ОВЗ носит скорее не формирующий, а регулирующий характер. Поэтому основная его функция заключается в трансляции собственного положительного примера реализации прогностических способностей во внеучебной деятельности.

Коррекционно-развивающая работа по формированию прогностической компетентности включает в себя три этапа: подготовка к прогнозированию, обучение прогнозированию, повышение точности прогнозирования. На каждом этапе проводится работа над формированием всех функций прогностической компетентности (когнитивной, регулятивной и рече-коммуникативной).

Стратегией первого этапа является подготовка младших школьников к прогнозированию. Работа ведется по следующим направлениям: развитие наблюдательности и социальной перцепции, развитие многовариантного типа мышления; формирование умения передавать прогностическую информацию с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации, определять правильные стратегии прогнозирования на основе анализа конкретной ситуации. В процессе индивидуальной и групповой работы младшие школьники с опорой на имеющиеся знания и практический опыт учатся делать прогнозы относительно содержания новой информации по теме занятия. Далее проводится работа с текстом (иллюстрациями, картинками), изучается новый материал, ученики интегрируют прогнозы, заложенные в тексте (иллюстрациях, картинках) со своими собственными прогнозами, для того чтобы прийти к пониманию правильности построения прогноза. На стадии рефлексии младшие школьники размышляют над полученной информацией, закрепляя новый материал, используя активную позицию [3].

Задачей второго этапа является накопление опыта использования прогностических способностей. Стратегиями работы по обучению построению прогноза являются: формирование когнитивной, регулятивной и рече-коммуникативной функций прогностической компетентности, обучение методам и приемам прогнозирования; отработка способов и приемов адаптивного поведения в социально-значимых ситуациях в учебной и внеучебной деятельности. Работа осуществляется индивидуально с каждым ребенком. Основным методом коррекционно-развивающей работы на данном этапе является метод решения прогностической задачи, который дает возможность каждому младшему школьнику при определении альтернативных вариантов и оценке последствий тех или иных решений проявить свою индивидуальность, раскрыть свои способности, выбрать собственный маршрут построения модели будущего. Алгоритм решения прогностической задачи начинается с предъявления социальной ситуации (демонстрации трех картинок из методики «Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья») и анализа данных. В данном случае, ребенку предстоит услышать инструкцию и понять ее. Далее ребенок начинает проектировать вероятностную модель будущего, исходя из анализа данной ситуации. Если ребенок не справляется с заданием, задаются вопросы, способствующие формированию вариативности прогноза. Педагог учит строить развернутые аргументированные высказывания с использованием различных по сложности лексико-грамматических конструкций. Далее педагог предлагает дополнительную информацию, сужая вариативность прогноза, тем самым, направляя ребенка на формулирование просоциального, зрелого и рационального прогноза. После сформулированных ребенком вариантов прогноза педагог дает вновь дополнительную информацию, не задавая наводящих вопросов, предоставляя ребенку возможность самостоятельно сформулировать единственно верный вариант прогноза. В конце работы над прогностической задачей педагог задает вопросы ребенку, направленные на самооценку принятого прогностического решения [5,6].

Основной задачей третьего этапа является повышение точности прогнозирования. Педагог делит детей на подгруппы, каждой подгруппе предлагает описание социальной ситуации (или предлагает картинку, при предъявлении которой, просит самостоятельно ее описать), затем предлагается высказать всевозможные прогнозы выхода из данной ситуации. Далее в ходе дискуссии дети обсуждают положительные и отрицательные стороны предложенного выхода из ситуации и выбирают наиболее оптимальный прогноз, обосновывая его правильность.

Таким образом, практической реализацией предлагаемой стратегии формирования прогностической компетентности младших школьников с ограниченными возможностями, отражающей особенности предвосхищения ситуаций будущего младшими школьниками в условиях дефицитарного вида психического дизонтогенеза (нарушениями речи, слуха, зрения, двигательной патологии) является технология формирования прогностической компетентности у младших школьников

с ОВЗ, включающая поэтапную комплексную психолого-педагогическую помощь младшему школьнику с целью предупреждения рисков возникновения девиантного поведения и их успешной социализации.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научно-исследовательского проекта № 17-16-16004-ОГН «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций»

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитном развитии / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, А. Т. Курбанова, И. А. Нигматуллина, А.А. Твардовская // Казань: Изд-во Казан. ун-та.- 2018. – 160 с.

2. Нигматуллина, И. А. К вопросу о стратегиях формирования прогностической компетентности у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи / Л. Д. Заляева, И. А. Нигматуллина // Альманах Казанского федерального университета: материалы XI Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) - Казань: Изд-во Казан. ун-та. - 2018. - С. 63-69.

3. Нигматуллина, И. А. К вопросу об особенностях прогностической компетентности младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата: стратегия возрастнопсихологического сопровождения / И. А. Нигматуллина, Ф. Р. Тахавиева // Альманах Казанского федерального университета: материалы XI Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. - С.183-192.

4. Нигматуллина, И. А. Прогностическая компетентность как фактор успешной социализации младших школьников с ОВЗ / И. А. Нигматуллина, Л. Д. Файзрахманова, Ф. Р. Яппарова // Альманах Казанского федерального университета: материалы XI Международной научно-образовательной конференции (Казань, 25 апреля 2017 г.) / под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. - С. 195-200.

5. Нигматуллина, И. А. Прогностическая компетентность младших школьников с нарушениями зрения и стратегии ее формирования / И. А. Нигматуллина, А.С.Иванова // Альманах Казанского федерального университета: материалы XI Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) - Казань: Изд-во Казан. ун-та., - 2018. - С.129-135.

6. Нигматуллина, И. А. Стратегия возрастнопсихологического сопровождения школьников с нарушениями слуха с учетом дефицитности прогнозирования / Д. Р. Мингалиева, И.А.Нигматуллина // Альманах Казанского федерального университета: материалы XI Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) - Казань: Изд-во Казан. ун-та, - 2018. - С.110-116.

7. Akhmetzyanova, A. I. Anticipation in the structure of psychological mechanisms of deviance: analytical research review / A.I.Akhmetzyanova, T.V.Artemyeva, I.A.Nigmatullina, A.A. Tvardovskaya // Man in India. - 2017. – 97(14). - С. 251-265.

В содержание

УДК 159.9

ББК 88.4

К ВОПРОСУ О ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

НИГМАТУЛЛИНА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии
и клинической психологии

Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального
университета, г. Казань, Россия, irinigma@mail.ru

АХКИЯМОВА АЛИЯ ИНСАФОВНА

студентка 4 курса Казанского (Приволжского) Федерального университета,
Института психологии и образования г. Казани, aliya-ahkiyamova1997@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прогностическая компетентность; младший школьный возраст;
социализация; прогнозирование; тяжелые нарушения речи.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается актуальная проблема изучения прогностиче-
ской компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, как одной из пред-
посылок формирования у них успешной социализации.

DISCUSSION THE PROBLEM OF THE JUNIOR PROGNOSTIC COMPE- TENCE OF SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

NIGMATULLINA IRINA ALEKSANDROVNA

PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Defectology and Clinical
Psychology Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University, Russia,
irinigma@mail.ru

AHKIYAMOVA ALIYA INSAFOVNA

the 4th year student of Kazan (Volga) Federal University, Institute of psychology and
education, aliya-ahkiyamova1997@yandex.ru

KEY WORDS: prognostic competence; primary school age; socialization; forecasting; severe
speech disorders.

ABSTRACT: the article deals with the actual problem of studying the prognostic competence of
junior schoolchildren with severe speech disorders as one of the prerequisites for their successful so-
cialization.

Прогностическая способность играет огромную роль в развитии личности. Особенно ярко это проявляется в том случае, когда человек включается в широкий круг областей, потому что эти два процесса находятся в тесной взаимосвязи. По утверждению психологов, прогнозирование - это предвидение того, что будет в будущем. С помощью прогнозирования личность отражает в сознании то, чего

еще нет в реальности, но что может произойти. Именно прогнозирование помогает находить наилучшее решение любого затруднения [1].

Для того, чтобы описать психические процессы и явления, связанных с предвосхищением, чаще всего используют термин антиципация, предложенный В. Вундом, а именно «способность действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий» [2].

Проблема способности к прогнозированию, которая, как считается, входит в сферу развития, активно обсуждается в научном психолого-педагогическом пространстве. Умение адекватно прогнозировать события является главным механизмом саморазвития.

А.Н. Леонтьев писал о том, что «прошлые впечатления, события и собственные действия субъекта не выступают для него как покоящиеся пласты прошлого опыта. Они становятся предметом его отношений, его действий и поэтому меняют свой вклад в личность. Если одно в этом прошлом умирает, лишается своего смысла и превращается в простое условие и способы его деятельности; другое открывается в совсем новом свете и приобретает прежде не увиденное значение». Данное утверждение является важным аргументом того, как развитие является важным элементом саморазвития субъекта [4].

А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, И.А. Нигматуллина и А.А. Твардовская указывают на то, что «..изучение специфики предвосхищения связана с насущной необходимостью объяснить нарушение процессов социализации в дошкольном и младшем школьном возрасте. В норме социализация обеспечивается включением ребенка в различные мероприятия, специфичных для детей дошкольного и младшего школьного возраста и путем разработки соответствующего набора инструментов регулирования» [6].

Уровень прогностической компетентности и состоятельность речевого развития тесно взаимосвязаны. Об этом писали как зарубежные, так и отечественные ученые (Д. Фрай, И. Зимняя, А.И. Ахметзянова). Ученые утверждали о том, что прогнозирование является одним из значимых компонентов, который влияет на полноценное речевое развитие.

В структурно-функциональной модели прогностической компетентности можно выделить три ведущих компонента: регулятивный, когнитивный, речекommunikативный, выражающих внутреннее функционирование прогностической компетентности. Выбор этих элементов позволяет в максимально возможной степени проанализировать специфику нарушений детей с тяжелыми нарушениями речи, а также уровень развития прогностической компетентности и возможные нарушения в ее формировании [3].

Для того, чтобы определить особенности прогностической компетентности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, было проведено исследо-

вание с помощью методики «Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья» А.И. Ахметзяновой.

В исследовании приняли участие 10 младших школьников с нормотипичным развитием МБОУ «Средняя общеобразовательной школы №85 с углубленным изучением отдельных предметов» Ново-Савиновского района г. Казани и 10 детей с тяжелыми нарушениями речи ГБОУ "Казанской школы-интернат № 7 для детей с ограниченными возможностями здоровья".

В ходе исследования были выявлены различия между функциями прогностической компетентности у детей без нарушения и у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Результаты показали, что у детей с тяжелыми нарушениями речи, наиболее развита регулятивная функция – 48%. Это говорит о том, что у детей с тяжелыми нарушениями речи выявляется поведение, которое соответствует возрастным и социальным нормам. В различных ситуациях они выступают в роли активного субъекта; их поведение соответствует возрасту, социальному развитию. Кроме того, следует отметить то, что дети с тяжелыми нарушениями речи настроены на благоприятный исход событий.

Так же, у детей достаточно сформирована когнитивная функция – 35%. Данные говорят о том, что дети с тяжелыми нарушениями речи ориентированы на вариативный сценарий развития событий. Эти дети анализируют ситуацию в целом, также с разных сторон описывают поведение участников ситуации и их отношения. Младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи выделяют значимые отношения и при этом учитывают социальные норм. Важно так же отметить, что дети при построении прогноза строят прогноз с учетом более широких социальных связей и отношений и, т.е. строят прогноз в рамках более широкого социального контекста.

Рече-коммуникативная функция у детей с тяжелыми нарушениями речи сформирована недостаточно. Прогнозы представлены в виде простого предложения или же перечисления глаголов. Так же детям свойственна бедность речевых средств. У них мера владения лексико-грамматическими и синтаксическими конструкциями не соответствует возрасту, либо они не умеют использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией. Следует отметить и то, что в прогнозе детей с тяжелыми нарушениями речи отсутствуют высказывания участников. Так же, у них в речи отсутствуют категории будущего времени, т.е. они используют форму прошедшего или настоящего времени при составлении высказывания [5].

Так же, в ходе исследования были выявлены различия между сферами прогностической компетентности («Отношение к учению», «Общение со сверстниками», «Общение со взрослыми», «Виртуальное общение», «Отношение к болезни», «Отношения в семье») у детей с тяжелыми нарушениями речи. Наибольшее коли-

чество различий было выявлено в 4 сферах: «Отношение к учению», «Общение со сверстниками», «Отношение к болезни», «Отношения в семье».

Различия по сфере «Отношение к учению» свидетельствуют о том, что у детей с нарушениями речи низкий уровень прогнозирования в сфере учебной деятельности. Эти дети чувствуют свою неполноценность и бессилие в попытках общения со сверстниками и взрослыми. Чаще всего они становятся замкнутыми, негативными, что проявляется в бурных эмоциональных срывах. Некоторые дети апатичны, вялы. Они равнодушны ко всему, что происходит вокруг них, к тому же у них наблюдается неустойчивость внимания. Уровень проявления таких особенностей полностью зависит от социума, когда преподаватель не делает упор на исправление неправильности речи ребенка, на его дефекте, делает неуместные и излишне грубые замечания, с большей вероятностью у ребенка будет менее негативная реакция на те, или иные ситуации. В случае, когда преподаватель пытается войти в не легкое положение ребенка, агрессии и негатива у ребенка наблюдается меньше.

При нужном подходе и знании своего дела преподавателем, ребенок может преодолеть все и овладеть правильной письменностью и устной речью. В учебной деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи можно наблюдать следующие особенности: им легче выполнять задания, представленные в наглядном виде, а не в речевом. Они быстро утомляются, имеют пониженную работоспособность, не могут быстро включиться в выполнение задания, не могут быстро переключаться с одного задания на другой, в большинстве случаев отказываются от выполнения задания. Также у детей с речевыми нарушениями не сформированы навыки самоконтроля, недостаточно развиты интерес к учению и чувство ответственности.

Учитывая различия по сфере «Общение со сверстниками», можно установить, что дети с речевыми нарушениями имеют недостаточный уровень прогнозирования в сфере общения со сверстниками. У детей с тяжелыми нарушениями речи возникают серьезные трудности в организации собственного речевого поведения. Тяжелая речевая патология у ребенка может быть причиной задержки личностного, духовного и эмоционального развития. Дети с нарушениями речи имеют трудности в организации собственного речевого поведения, в проявлении эмоций и своего "я", и часто происходит такое, что дети не могут влиться в общую работу, общаться со своими сверстниками и просто обучаться.

Различия по сфере «Отношение к болезни» говорит о том, что у детей с тяжелыми нарушениями речи недостаточный уровень прогнозирования в сфере отношения к своему здоровью. Данные результаты свидетельствует о том, что эти дети неадекватно оценивают состояние своего здоровья. Так, большинство детей сосредоточены на дефекты, даже если у них наблюдается незначительные отклонения от нормы. Обычно они всегда пассивны, застенчивы и малообщительны. Вместе с тем есть и другая категория детей, которые не дают выраженной реакции и на тяжелый дефект.

Различия по сфере «Отношения в семье» говорит о том, что у детей с тяжелыми нарушениями речи низкий уровень прогнозирования в сфере отношения в семье. Из-за своего дефекта дети думают, что их никто не понимает, даже родители. Они обижаются на малейшую критику со стороны родителей, не разговаривают с родителями долгое время. Все выше перечисленное приводит к тому, что ребенок еще больше становится замкнутым, теряет доверие, и в общение ставит в приоритет виртуальное общение.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у младших школьников с речевыми нарушениями не сформирована рече-коммуникативная функция прогностической компетентности. Несформированность данной функции, в свою очередь, проявляется в недостаточной сформированности функций прогнозирования в таких сферах, как отношение к учению, общение со сверстниками, виртуальное общение, отношение к болезни, отношения в семье.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научно-исследовательского проекта № 17-16-16004-ОГН «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций»

Список использованных источников

1. Андронов, В. П. Значение прогностических способностей для профессионального самоопределения старшеклассников / В. П. Андронов, М. С. Ионова // Интеграция образования: сб. тр. науч.-практич. конф. – Саранск: Национальный исследовательской Мордовский гос. универ-т им. Н. П. Огарева, 2015, - С. 118-123.
2. Ахметзянова, А. И. Особенности антиципации младших школьников с нарушением слуха / А. И. Ахметзянова, А. А. Ефимова // Научная инициатива в психологии: сб. тр. науч.-практич. конф. – Курск: Курский гос.мед.универ-т, 2017. – С. 94-100.
3. Корнеев, С. С. Прогностическая функция мышления в измененном состоянии мышления / С. С. Корнеев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: психология и педагогика. – 2011.- № 55. – С. 36-41.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Смысл. / А. Н. Леонтьев // – М.: Академия, 2005. – С. 145-156.
5. Нигматуллина, И. А. Коммуникативные особенности прогностической компетентности как фактор социализации слабовидящих младших школьников / И. А. Нигматуллина, А. С. Иванова // Научная инициатива в психологии: сб. тр. науч.-практич. конф. – Курск: Курский гос.мед.универ-т, 2017. – С. 138-145.
6. Akhmetzyanova, A .I, Artemyeva T. V, Nigmatullina I. A, Tvardovskaya A.A. Anticipation in the structure of psychological mechanisms of deviance: Analytical research review//Man in India. - 2017. - Vol.97, Is.14. - P.251-265.

В содержание

УДК 376
ББК 74.3

АКУСТИЧЕСКАЯ ДИСГРАФИЯ: ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ

НИГМАТУЛЛИНА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии и клинической психологии,

Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия, irinigma@mail.ru

САЛЯХИЕВА ЛЯЙСАН ХАЛИФОВНА

студент 4 курса Казанского (Приволжского) федерального университета, Института психологии и образования
г. Казань, Россия, lyaisan.1997@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нарушения письма; дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания; младшие школьники; коррекционная работа.

АННОТАЦИЯ: Данная статья посвящена изучению акустической дисграфии у младших школьников. Актуальность исследования обусловлена тем, что число детей с нарушениями письма в младших классах с каждым годом увеличивается, а отсутствие своевременной коррекционной работы приводит к вторичным отклонениям. Авторы приводят количественные и качественные результаты экспериментального исследования по выявлению акустической дисграфии и изучению проявлений данного вида нарушения. Даются методические рекомендации по коррекции акустической дисграфии.

ACOUSTIC DISGRAPHIA: DIAGNOSTICS AND CORRECTION

NIGMATULLINA IRINA ALEKSANDROVNA

PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Defectology and Clinical Psychology Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University, Russia, irinigma@mail.ru

SALYAHIEVA LYAISAN HALIFOVNA

The 4th year student of Kazan Federal University, Institute of Psychology and Education, Russia, lyaisan.1997@yandex.ru

KEYWORDS: writing difficulties; acoustic dysgraphia; junior pupils; correctional work.

ABSTRACT: This article is devoted to the study of acoustic dysgraphia among junior pupils. The relevance of the study is due to the fact that the number of children with writing difficulties in primary school increases every year, and the lack of early work leads to secondary deviations. The authors present quantitative and qualitative results of an experimental study on the identification of acoustic dysgraphia and the study of the of this type of disorder. The methodical recommendations for the correction of acoustic dysgraphia are given.

С каждым годом значительно возрастает число детей, встречающихся с различными трудностями обучения в начальной школе. Наиболее распространенной

формой речевой патологии у детей младшего школьного возраста является дисграфия – «частичное нарушение процесса письма, характеризующихся наличием стойких специфических ошибок» [6, с. 170]. Ошибки при дисграфии могут проявляться в заменах, пропусках, перестановках, вставках букв, отсутствии обозначения границ предложений. По данным исследований Л.Г. Парамоновой число детей с дисграфией в младших классах составляет 30% от общего числа учащихся [5].

Нарушения процесса письма у школьников затрудняют успешность обучения, их адаптацию в образовательном пространстве, вызывают вторичные психические расстройства, препятствуют формированию личности ребенка. Дисграфия в последующем может приводить к «дизорфографии» [4].

Одним из стойких нарушений процесса письма является акустическая дисграфия, которая также носит название «дисграфия на основе фонемного распознавания», она возникает вследствие нарушения дифференциации фонем. Проявляется данный вид нарушения письма в заменах букв, соответствующих акустически близким звукам. При этом в устной речи звуки, как правило, произносятся правильно. Этот вид дисграфии также проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. По данным О.А. Величенковой, М.Н. Русецкой и Л.Г. Парамоновой при анализе работ младших школьников 25% ошибок от общего числа относились к акустической дисграфии, что обуславливает необходимость устранения данного расстройства письменной речи. Своевременное выявление и коррекция способствует предотвращению возникновения отрицательных последствий [2; 5].

Нами было проведено экспериментальное исследование у учащихся 2-го класса общеобразовательной школы. В исследовании приняли участие 42 ученика в возрасте 7-9 лет. Целью обследования было выявление акустической дисграфии у младших школьников и изучение проявлений данного вида нарушения.

Для изучения навыков письма была использована методика О.Б. Иншаковой и Т.В. Ахутиной [1]. Данная методика содержит выполнение детьми младшего школьного возраста следующих видов письменных работ: диктант, списывание с печатного и рукописного текста. После получения результатов исследования у детей, в работах которых на письме были выявлены акустические ошибки, было проведено изучение фонематических процессов и состояния звукопроизношения, с целью разграничения от других форм дисграфии. Для обследования звукопроизношения и состояния фонематического слуха была использована экспресс-методика

В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко [3]. Кроме представленных в диагностическом альбоме заданий было проведено более подробное изучение фонематического слуха в зависимости от звуков, буквы которых ребенок на письме написал с ошибками.

Качественный и количественный анализ ошибок детей позволил выявить, что у 29 учеников (69%) отсутствуют специфические ошибки характерные для дисграфии, чаще всего у них встречаются дизорфографические ошибки или единичные случаи дисграфических ошибок. У 8 учащихся (19%) наблюдаются другие формы дисграфии, а именно дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза. У некоторых лиц данной категории имелись элементы акустической, оптической и аграмматической дисграфии. У 5 учащихся начальных классов (12%) выявлена акустическая дисграфия.

Акустические ошибки встречались лишь в диктантах детей, в работах по списыванию они не наблюдались.

Таблица 1

Характер акустических ошибок в слуховых диктантах учащихся 2-го класса с дисграфией на почве нарушения фонемного распознавания

Р е б е н о к	Замена гласного 1 ряда на гласный 2 ряда	Замена гласного 1 ряда на гласный 1 ряда	Замена гласного 2 ряда на гласный 1 ряда	Замена аффрикат на ком-поненты	Замена сонорных	Замена глухого согласного на звонкий	Замена звонкого согласного на глухой
1	високие («ы» на «и»)		выднелся («и» на «ы»), радом, («я» на «а»)		клог-лый («р» на «л»)		кладкой («г» на «к»)
2		долёкум, красивами («о» на «у», «ы» на «а»)	стебелок, зелоными («ё» на «о»)	раствели («ц» на «т»)		подняд («т» на «д»)	кладкой («г» на «к»)
3	бил («ы» на «и»)	зелёнами, красивами («ы» на «а»)		раствели («ц» на «т»)		воне («ф» на «в»)	
4			радом («я» на «а»), стебелок («ё» на «о»)			воне («ф» на «в»),	осере (2 раза) («з» на «с»), кладкой («к» на «г»)
5		зеленами	лубова	раствели		подняд («т»	сдебельке

		(«бы» на «а»)	лись («ю» на «у»)	(«щ» на «т»)		на «д»)	(«д» на «т»), цветот («к» на «г»)
--	--	---------------	-------------------	--------------	--	---------	-----------------------------------

На основе представленных данных можно отметить частоту встречающихся акустических ошибок в работах детей. Чаще всего наблюдаются замены звонкого согласного на глухой (24%) и замены гласных 2 ряда на гласные 1 ряда (24%). Также встречаются замены гласных 1 ряда на гласные 1 ряда (17%), глухого согласного на звонкий (14%), аффрикат на компоненты (10%), гласных 1 ряда на гласные 2 ряда (7%), замена сонорных (4%).

У всех детей было проведено исследование звукопроизношения по экспресс-методике В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко, которое позволило выявить правильное произношение звуков родного языка [3]. Обследование фонематических процессов подтвердило наличие расстройств фонематического слуха.

Основные направления логопедической работы по устранению дисграфии изложены в работах Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, А.В. Ястребовой, Л.Г. Парамоновой, Е.В. Мазановой, И.Ю. Оглоблиной и других исследователей.

Работа по коррекции акустической дисграфии может проводиться индивидуально или по подгруппам в зависимости от смешиваемых ребенком звуков. Кроме школьного логопеда работу по коррекции акустической дисграфии может проводить и учитель начальных классов. Во время учебных занятий могут использоваться упражнения на развитие фонематического слуха, языкового анализа и синтеза, развитие графо-моторных навыков.

Осуществив теоретический анализ материала по коррекции акустической дисграфии, можно отметить, что коррекционная работа включает в себя несколько этапов:

I этап – подготовительный, он начинается с формирования кинестетических ощущений. Для реализации данной работы уточняется положение органов артикуляции при произнесении того или иного звука. Первоначально дети учатся дифференцировать звуки, буквы которых на письме ими не смешиваются. Формирование кинестетических дифференцировок на начальном этапе проводится на звуках «и», «у» и на других различных по артикулированию звуков. После того как ребенок научится дифференцировать несмешиваемые звуки, переходят на II этап.

II этап – основной, он включает в себя два направления:

1. Работа над каждым звуком по отдельности;
2. Дифференциация смешиваемых звуков.

Первоначально идет работа над одним из смешиваемых звуков. Данное направление включает в себя: упражнения на уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на кинестетические ощущения (определение положения органов артикуляции без зрительной опоры), с опорой на зрительные ощущения (использование зеркала, схем звуков, артикуляционного профиля), с опорой на слуховое

восприятие (рот логопеда закрыт экраном, он произносит звук, ребенок должен повторить, а также сравнение слухового образа звука с неречевыми звуками), с опорой на тактильное восприятие (с помощью ладони уточнение воздушной струи и отсутствия/наличия вибрации); выделение категориальных признаков звука; выделение звука на фоне слога, слова, при этом важно исключить оппозиционный звук; определение места звука в слове. Аналогичным образом строится работа над вторым смешиваемым звуком.

После проведения вышеописанной работы включаются упражнения на дифференциацию двух звуков между собой, а именно дифференциация изолированных звуков с опорой на зрительный, слуховой, тактильный и кинестетический анализаторы; дифференциация звуков в слогах, словах, предложениях, тексте.

Такая последовательно усложняющаяся работа осуществляется со всеми смешиваемыми ребенком звуками. Также в процессе коррекционной работы на II этапе идет работа над развитием звукового анализа и синтеза.

III этап – заключительный. Он направлен на развитие связной речи. В коррекционной работе используются различные виды текстов: описание, повествование, рассуждение, изложение, сочинение. Для закрепления дифференциации фонем тексты должны быть насыщены данной парой звуков.

Придерживаясь, данных методических рекомендаций можно проводить эффективную работу по коррекции акустической дисграфии.

Таким образом, акустическая дисграфия или дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания появляется у лиц, в устной речи которых не наблюдается нарушений. Дети на письме заменяют буквы, соответствующие фонетически близким звукам. Механизмом данного расстройства являются нарушение фонематического восприятия и дифференциации фонем. Проведение констатирующего эксперимента позволило выявить, что дисграфия встречается в 31% случаев, из них в 12% случаев - акустическая дисграфия. Качественный и количественный анализ работ детей с акустической дисграфией показал, что наиболее частыми ошибками были трудности дифференциации звуков по глухости-звонкости, различение гласных 2 и 1 ряда, аффрикат и входящих в их состав компонентов.

С опорой на выявленные особенности и анализ теоретического материала были представлены методические рекомендации по коррекции акустической дисграфии. Своевременное выявление и коррекция акустической дисграфии позволяет предупредить возникновение вторичных отклонений, способствует успешному обучению.

Список использованных источников

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.

2. Величенкова, О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.

3. Коноваленко, В. В. Экспресс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного и школьного возраста. Пособие для логопедов / В. В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: «Гном-Пресс», 2000. – 16 с.

4. Копрова, Т. П. Проблемы дисграфии в психолого-педагогической литературе / Т. П. Копрова // Молодой ученый. – 2014. – №3. – С. 103-108.

5. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – СПб.: Союз, 2004. – 240 с.

6. Филичева, Т. Б. Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова и др. – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.: ил.

В содержание

УДК 159.9

ББК 88.4

СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ: МЕТОД РЕШЕНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

НИГМАТУЛЛИНА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии и клинической психологии

Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия, irinigma@mail.ru

ЧУМАКОВА ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА

студент Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия, tatyana.chumakova.97@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социализация, прогностическая компетентность, антиципация, младший школьный возраст, дети с нарушениями зрения, прогностическая задача.

АННОТАЦИЯ: В данной статье приведены результаты исследования прогностических способностей школьников с нарушениями зрения. Выявленные особенности свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию данного компонента психической деятельности с использованием специальных методов и приемов. В работе предложена стратегия формирования данной компетентности с использованием метода решения прогностических задач.

THE STRATEGY OF FORMING PROGNOSTIC ABILITIES OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN WITH VISION DISORDERS: THE METHOD OF SOLV-

ING PROGNOSTIC TASKS

NIGMATULLINA IRINA ALEKSANDROVNA

PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Defectology and Clinical Psychology

Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University, Russia

CHUMAKOVA TATYANA VALERYEVNA

Student of Kazan Federal University, Russia

KEYWORDS: socialization, prognostic competence, anticipation, primary school age, children with vision disorders, prognostic task.

ABSTRACT: This article presents the results of a study of prognostic abilities of students with vision disorders. The revealed features indicate the need of purposeful work to develop the component of mental activity using special methods and techniques. The article proposes the strategy of the competence forming using the method of solving prognostic tasks.

В младшем школьном возрасте важным вопросом является вопрос о социализации детей с нарушениями в развитии, в том числе с нарушениями зрения. Одной из предпосылок социализации детей младшего школьного возраста является развитие прогностической компетентности. Формирование данного компонента является обязательным требованием к реализации Федерального государственного образовательного стандарта. Знание особенностей антиципации младшего школьника с нарушениями в развитии предоставляет возможность раскрыть имеющиеся у ребенка особенности, связанные со структурой учебной деятельности и когнитивной сферой.

Цель статьи: выявить особенности прогностической компетентности у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения и разработать стратегию психолого-педагогического сопровождения.

В последнее время представители разных областей наук большое внимание уделяют проблеме прогностической компетентности и умению прогнозировать. Способность прогнозирования является одной из способностей интеллектуальной деятельности человека и необходима для успешной социализации ребенка [4]. Прогностическая компетентность, согласно В. Д. Менделевичу, - это способность предвосхищать ход событий, поведение окружающих, а также собственные поступки и переживания [3].

В последнее время появилось достаточно большое количество подходов к изучению прогностической компетентности. В своей работе мы опираемся на структурно-уровневый подход, предложенный Е. Н. Сурковым и Б. Ф. Ломовым. Авторы выделяют 3 основные функции антиципации [5]: регулятивную, определяющую поведение личности исходя из построения модели будущего; когнитивную, свидетельствующую о взаимосвязи прогнозирования с такими когнитивными

процессами как восприятие, память, воображением, мышление; коммуникативную, поскольку в процессе общения человек проявляет способность предвосхищать действия и поступки окружающих.

Период младшего школьного возраста является сензитивным для формирования познавательного отношения к миру, навыков учебной деятельности, письма, чтения, организованности и саморегуляции. В процессе школьного обучения качественно изменяются, перестраиваются все сферы развития ребенка. Начинается эта перестройка в первую очередь с когнитивной сферы, в рамках которой происходит интенсивное развитие когнитивных процессов [6]. Именно на этом этапе онтогенеза в структуре личности младшего школьника формируются такие компоненты учебной деятельности как учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, самоконтроль и действия оценки. Благодаря сформированности данных компонентов учебной деятельности возможно успешное функционирование прогностических процессов [1].

А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, И. А. Нигматуллина и А. А. Твардовская указывают на то, что «знание характерных особенностей прогностической компетентности младших школьников позволяет выявить скрытые отклонения, наметить пути коррекционной работы» [7].

В настоящее время данных о состоянии прогностических способностей младших школьников с нарушенным достаточно мало. Нами было проведено исследование способности к прогнозированию младших школьников с нарушениями зрения. Данное исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №85 с углубленным изучением отдельных предметов» Ново-Савиновского района г. Казани, ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ограниченными возможностями здоровья». В исследовании приняло участие 20 детей в возрасте от 7 до 10 лет, из которых 10 – дети с нарушениями зрения, и 10 – дети того же возраста, не имеющие нарушения зрительной функции.

Для обследования прогностической компетентности была использована методика А. И. Ахметзяновой «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» [2].

Данная методика позволила выявить общий уровень развития прогностической компетентности, уровень развития регулятивной, когнитивной и речекommunikативной функций прогнозирования, а также сформированность способности к прогнозированию во всех значимых сферах младшего школьника: отношение к учению; общение со сверстниками; общение со взрослыми; виртуальное общение; отношение к болезни; отношения в семье).

Анализ результатов данной категории детей позволил выявить более низкий показатель по шкале прогностической компетентности в целом. Средний балл по данному показателю соответствует 75,6, когда у детей без нарушения зрения данный балл равен 82,6. Дети с нарушениями зрения иногда не понимали ситуацию, воспринимали ее неадекватно и не давали прогноза. Различия проявляются во всех

трех функциях прогностической компетентности, но, наиболее ярко они выражены в когнитивной функции.

Низкие показатели регулятивной функции у детей с нарушениями зрения свидетельствуют о том, что дети не всегда способны регулировать свое поведение в различных сферах жизни. Лишь 9% прогнозов детей указывало на наличие деструктивных форм поведения, на выбор неадекватных стратегий поведения. Дети с нарушениями зрения в 52% случаев конструировали пассивную позицию в прогнозируемой ситуации. Это проявлялось в том, что дети в разрешении проблемной ситуации основную роль перекладывали на других участников ситуации. В 61% прогнозов дети демонстрируют модели поведения, характерные соответствующему возрасту и социальному развитию. Остальная часть детей ориентировалась на более ранние, несоответствующие возрасту модели поведения. У детей с нарушениями зрения в 62% случаев наблюдалась пессимистическая установка на построение ожидаемого образа, то есть у данной категории детей проявлялось ожидание неблагоприятного исхода событий. Таким образом, анализ результатов исследования показал, что регулятивная функция у детей с нарушениями зрения сформирована, но имеются недостатки, которые ярче проявляются в таких показателях как активная/пассивная позиция при составлении прогноза и оптимистическая/пессимистическая установка.

Как уже было сказано, большое различие проявляется в когнитивной сфере. Дети с нарушениями зрения не предполагают, что та или иная ситуация может разрешиться несколькими способами, то есть все дети ориентированы на единственный сценарий развития событий. Лишь в 22% случаев у детей возникали затруднения в анализе ситуации. Это говорит о том, что в 78% случаев дети выделяли большое количество компонентов ситуации: описывали поведение участников той или иной ситуации, их эмоциональное настроение. В 74% случаев младшие школьники составляли образ будущего с учетом социальных норм, на основе выделения значимых отношений. Но некоторые дети не учитывали прошлый опыт в процессе построения прогноза, тогда их высказывания не отражали соблюдение норм, принятых в обществе. В 92% прогнозов была отмечена узость социального контекста прогнозирования. Это проявлялось в том, что младшие школьники с нарушениями зрения в большинстве случаев ориентировались лишь на непосредственных участников ситуации, изображенных на картинках. Они редко допускали мысль, что в процессе разрешения какой-либо проблемы могут присутствовать люди, не участвующие в ситуации изначально.

Таким образом, мы видим, что когнитивная функция прогнозирования у детей с нарушениями зрения развита слабо, особенно по таким показателям как вариантивность/инвариантность и широта/узость социальных связей.

Что касается речекоммуникативной функции, то в 70% случаев прогнозы представлены в виде развернутого текста с уточнением основных деталей. Также дети в своих прогнозах в 91% случаев отражали соответствующий возрасту уро-

вень владения лексико-грамматическими и синтаксическими конструкциями. У рассматриваемой категории детей в 96% случаев проявлялось отсутствие вербального поведения участников ситуации, то есть чаще младшие школьники с нарушениями зрения не представляли высказывания участников ситуации в форме прямой либо косвенной речи. В 68% случаев дети с нарушениями зрения при передаче предстоящих событий использовали категорию глаголов будущего времени. Но некоторые дети для этого применяли форму настоящего или прошедшего времени, что не соответствует норме.

Анализ прогнозов детей с нарушениями зрения с помощью критерия Стьюдента показывает, что вышеперечисленные особенности прогностической компетентности детей с нарушениями зрения в основном проявляются в следующих сферах: отношение к учению, общение со взрослыми. Средний балл детей с нарушениями зрения в сфере отношения к учению составляет 12,2, что на 2,1 балла ниже показателя детей с нормальным зрением. То есть детям данной категории достаточно сложно регулировать свои действия в процессе учебной деятельности. Лишь в 20% случаев дети выбирают активную позицию, 75% прогнозов пессимистичны. Что касается когнитивной функции, то наименьшее количество баллов (0) было набрано по показателю вариативность / инвариативность, также лишь в 10% случаев дети давали прогноз, ориентируясь на широкие социальные связи. Речекommunikативная функция в данной сфере более менее сформирована, недостаточность проявляется лишь в отсутствии в прогнозе вербального поведения участников.

При построении прогноза в сфере общения со взрослыми дети с нарушениями зрения показали также более низкий результат (13,5, когда у детей с нормальным зрением – 15,6). То есть детям с нарушениями зрения сложно строить отношения со взрослыми, в первую очередь, это проявляется в когнитивной функции: а именно в инвариативных прогнозах детей. В 90% случаев дети ограничивались теми участниками ситуации, которые изначально были представлены на картинке, это говорит об узости социальных связей в составляемых прогнозах. Половина прогнозов детей в сфере отношений со взрослыми пессимистичны. В речекommunikативной функции недостаточность также проявляется в отсутствии вербального поведения участников ситуации.

С помощью критерия Стьюдента не было выявлено значимых различий между выборками по показателям в следующих сферах: отношения со сверстниками; виртуальное общение; отношение к болезни; отношения в семье.

Это свидетельствует о том, что у детей с нарушением зрения не возникает существенных затруднений в процессе прогнозирования ситуаций, связанных со здоровьем и с отношениями с членами семьи.

Кроме того, по показателям в сфере отношений со сверстниками и в сфере виртуального общения категория детей с нарушениями зрения показали более высокие результаты по сравнению с категорией детей без данного нарушения. Это

означает, что дети с нарушениями зрения лучше контролируют свою деятельность при общении с одноклассниками и друзьями. Дети понимают и правильно интерпретируют ситуации, складывающиеся между ними и их сверстниками, способны их разрешать и предполагать, что последует за тем или иным поступком. Дети с нарушениями зрения лучше, чем нормально развивающиеся сверстники понимают ситуации, связанные с виртуальным общением. Дети адекватно воспринимают ситуации, связанные с использованием инновационных технологий, выбирают правильные стратегии дальнейших действий.

Исследование показало, что у детей с нарушениями зрения наблюдаются затруднения в предвосхищении будущих событий, что негативно влияет на интеграцию ребенка в общество, на учебную деятельность. Все это свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной коррекционной работы по формированию прогностической компетентности. В настоящее время в научной литературе недостаточно представлены приемы и методы, которые способствовали бы развитию данного компонента. Мы предлагаем развивать прогностические способности младших школьников с нарушениями зрения с использованием прогностических задач.

Прогностическая задача – это задание, которое требует построения прогнозов. В процессе решения прогностических задач ученик получает знания о будущем, это и является основной целью данного метода. Основным моментом является то, что в условии задачи прописываются определенные данные, но их недостаточно для получения прогноза. Поэтому прогностическая задача предполагает «привнесенные данные», которые человек использует, если считает их необходимыми.

При разработке нашего проекта за основу была взята методика «Прогностическая задача», которая предложена Л.А. Редуш. Стратегия формирования прогностической компетентности включает в себя 12 прогностических задач. Все задания разбиты на 6 сфер, наиболее значимых для младшего школьного возраста.

Процедура проведения задания следующая:

Младшему школьнику с нарушением зрения предлагается картинка с изображением кульминационного момента. После того, как ребенок подробно ее рассмотрел, ему выдается «Бланк 1» с заданием, которое он должен самостоятельно прочитать и письменно ответить на вопрос. В бланке описана проблемная ситуация и задается вопрос «Что произойдет дальше?». Ребенок должен проанализировать данную ситуацию и дать несколько способов разрешения проблемы. Если ребенок затрудняется, то педагог задает ему наводящие вопросы.

После того, как ребенок записал несколько возможных решений, ему выдается «Бланк 2», где ему необходимо прочитать новую уточняющую информацию о ситуации. Ребенку необходимо предположить, что может произойти в дальнейшем, уже учитывая и новые знания. Также, по возможности, необходимо акцентировать внимание на том, чтобы ребенок написал несколько возможных исходов.

При затруднении педагог снова помогает ребенку вопросами, либо предлагает ребенку продолжить начатое им предложение.

Когда ребенок выполнил и это задание, ему предлагается «Бланк 3», где ситуация уже близка к завершению. После прочтения, ребенок должен определить, чем закончится вся эта ситуация. В случае затруднений, педагог помогает ребенку, задавая вопросы.

Таким образом, педагог приблизит ребенка к описанию возможных вариантов исхода данной ситуации, обучая его предвосхищать ход будущих событий во всех значимых сферах для младшего школьного возраста.

Таким образом, обследование младших школьников с нарушениями зрения, и анализ их результатов показали, что у данной категории детей наблюдается нарушение всех функций прогностической компетентности, но наиболее ярко оно выражено в когнитивной функции. Дети дают инвариантные ответы, ориентируясь на узкие социальные связи. Также следует отметить, что большинство ответов детей пессимистичны и имеют пассивную установку. Говоря о сформированности рече-коммуникативной функции прогнозирования, следует отметить, что детьми с нарушениями зрения, меньше всего баллов было набрано по показателю наличие/отсутствие вербального поведения участников ситуации. Все вышеперечисленные особенности свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной работы по развитию прогностических способностей детей с нарушениями зрения. С этой целью нами предложен метод «Прогностическая задача» как способ формирования прогностических компетентностей данной категории детей¹.

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И. Когнитивные характеристики прогностической компетентности младших школьников на фоне дефицитарного дизонтогенеза / А. И. Ахметзянова // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сборник междунар. науч.-образовательной конф. - 2017. - С. 8-14.

2. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан.ун-та. – 2017. – 45 с.

3. Ломов, Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. - 279 с.

4. Нигматуллина, И. А. Современные аспекты изучения коммуникативной функции антиципационной состоятельности / И. А. Нигматуллина, Ф. Р. Яппарова // Образование и личность: разнообразие зон развития: сборник междунар. науч.-практической конф. - Казань: НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», редакционно-издательский центр «Школа», 2017. - С. 79-81.

5. Сергиенко, Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд / Е. А. Сергиенко. - М.: Институт психологии РАН, 2006. - 464с.

6. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. - М.: Гардарики, 2004. — 349 с.

7. Akhmetzyanova A.I, Artemyeva T.V, Nigmatullina I.A, Tvardovskaya A.A. Anticipation in the structure of psychological mechanisms of deviance: Analytical research review//Man in India. - 2017. - Vol.97, Is.14. - P.251-265.

В содержание

УДК 376.4 – 053.5(045)

ББК 74.3

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ РИТМИЧЕСКИХ ИГР

НОЗДРИНА МАРИЯ ГЕОРГИЕВНА

магистрант

Московский педагогический государственный университет

г. Москва, Россия, nozdrina.maria2016@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с комплексными нарушениями, коммуникация, ритмические игры, дети дошкольного возраста с ОВЗ.

АННОТАЦИЯ: В работе представлена краткая характеристика особенностей коммуникативного развития детей с комплексными нарушениями развития, проведен теоретический анализ особенностей использования ритмических игр в процессе формирования коммуникации детей дошкольного возраста с комплексными нарушениями.

COMMUNICATION FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH COMPLEX DISORDERS BY MEANS OF RHYTHMIC GAMES

NOZDRINA MARIA GEORGIEVNA

master student

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

KEY WORDS: children with complex disorders, communication, rhythmic games, preschool children with disabilities.

ABSTRACT: the paper presents a brief description of the features of communicative development of children with complex developmental disorders, a theoretical analysis of the features of the use of rhythmic games in the formation of communication of preschool children with complex disorders.

Стратегическим направлением современной психологии выступает создание системы коррекционной помощи дошкольникам, которые имеют различные сочетанные, то есть комплексные нарушения. Обучение, развитие и воспитание этих детей является малоизученной и довольно трудной проблемой в специальной пе-

дагогике. Одновременно появляется практическая потребность в определении и изучении образовательных возможностей дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями, а также в дальнейшей разработке систем их социализации.

В соответствии с положениями ФГОС ДО, общение считается одним из основных наиболее важных механизмов развития детей дошкольного возраста. В многочисленных исследованиях развития детей дошкольного возраста таких ученых, как Л. С. Выготский, Н. С. Жуковая, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, отмечалось, что умение общаться является центральной характеристикой дошкольника. Это основополагающая предпосылка успешности интеллектуального и социального развития ребенка, освоения различных видов деятельности [4].

В процессе анализа целевых ориентиров ФГОС ДО, было отмечено, что они все направлены на развитие общения ребенка. На этапе окончания дошкольного образования ребенок становится самостоятельным и инициативным в общении, умеет договариваться, использует речь как для выражения собственных мыслей, желаний и чувств, так и для разрешения конфликтных ситуаций [4].

Кризис общения у детей изучаемого возраста может вызвать тревогу у родителей и специалистов. Педагоги ДОУ в последнее время отмечают снижение словарного запаса у детей и достаточно низкий уровень коммуникативных умений.

В последнее время вместе с понятием «общение» употребляется во многих исследованиях и другое понятие – «коммуникация». При этом многие авторы данные термины не разграничивают. М. И. Лисина рассматривает эти понятия как очень близкие по значению, но не являющиеся идентичными: «Общение понимается как взаимодействие двух людей и более, которое направлено на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата». «Коммуникация является понятием более узким, так как оно направлено только на обмен информацией. Таким образом, М. И. Лисина, в процессе интерпретации понятия «общение» характеризует его как особенный вид деятельности, а термины «коммуникация» и «общение» рассматривает как синонимы [1].

Одновременно с этим, в последнее время отмечаются тенденции к увеличению количества детей, имеющих какие-либо нарушения физического и/или психического развития (комплексные или сложные нарушения), зачастую отрицательным образом влияющие на отношения ребенка и окружающих. При этом можно отметить, что у детей данной категории множество психических умений, навыков и функций формируются с задержкой, в том числе, развитие речи и навыки общения. Такая ситуация вынуждает участвовать педагогов в поиске, анализе, и разработке новых приемов и методик коррекционно-развивающей работы. Развитие коммуникативной деятельности дошкольников с комплексными (сочетанными) нарушениями можно осуществлять при помощи применения ритмических игр.

Рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является реалиями современного мира, однако, несмотря на это, внимание к их про-

блемам остаются актуальными, что констатируется исследователями и специалистами в разнообразных областях деятельности: медицинскими работниками, психологами, педагогами, логопедами, в том числе применительно к изучаемой теме – с опорой на игровые виды деятельности.

Дети с ОВЗ имеют одинаковые права со своими сверстниками на полноценное проживание в социуме среди других дошкольников, несмотря на имеющиеся ограничения в здоровье, но сфера жизнедеятельности воспитанников является подверженной огромному количеству ограничений, в том числе в организации процессов коммуникации. В частности, если у дошкольников не сформирована речевая коммуникация, то появляется стоякий барьер в межличностном взаимодействии в процессе и при организации коллективной деятельности: дети лишаются возможности получать социальный опыт от других, а так же лишаются широких контактов. Как отмечает Р.В. Овчарова, это проявляется в том, что: в основном воспитанники невнимательны, малоразговорчивы со сверстниками и с педагогом, не умеют излагать свои мысли и передавать их содержание, часто участвуют в общении по инициативе окружающих, а не по собственной, хотя многие и понимают речь, обращенную к ним. Зачастую это сопровождается напряженностью в контакте, повышенной тревожностью, агрессивностью, страхами или обидчивостью. Поэтому развитие навыков коммуникации для данной категории детей является актуальным. При этом игровые формы деятельности, игра рассматриваются в виде наиболее доступных и эффективных способов формирования коммуникации, имеющих большое значение для эмоционального состояния и психологического развития ребенка.

Общеизвестно, что в жизни каждого ребенка игры занимают особенное, исключительное место. Именно игра позволяет выявить задатки ребенка и превратить их в способности, развивает умения и навыки, в целом стимулирует развитие дошкольника с комплексными нарушениями. В игровой деятельности дошкольник способен может открыть то, что взрослому давно известно, через игру он познает мир, приобретает личный опыт, а так же учится выстраивать социальные отношения с окружающими взрослыми и детьми. Игра, выступая основной формой деятельности в дошкольном детстве, способствует гармоничному развитию психических процессов, личностных черт, речи и интеллекта. Причем формирование данных качеств в игре реализуется намного легче и быстрее, чем при использовании других, исключительно дидактических приемов обучения и воспитания [5].

Как показывает анализ опыта работы в детских дошкольных группах с различными видами нарушений развития, игра дает возможность познакомиться с самим собой и с внешним окружающим миром. Поэтому для решения задач развития у детей коммуникативных навыков и умений, коллективных взаимоотношений, дружеских чувств мы используем игры как наиболее целесообразное средство приобретения коммуникативных навыков. Через игру дети получают умения

договариваться, общаться с окружающими, понятно излагать просьбы, желания, а так же у них формируются навыки культурного поведения.

При этом педагог воспитатель, должны оставаться в роли посредника, который будет способствовать решению их совместных проблем, не «влезая» с коммуникантами в активные отношения. Решение подобной задачи от педагога и воспитателя требует обладания коммуникативной компетентности, что в результате способствует передаче детям собственного опыта.

Игры, эффективно используемые в процессе формирования коммуникации детей с комплексными нарушениями, относятся к группе ритмические игр, так как основываются на материале рифмованных фраз, потешек, стихотворений. Содержание стихотворного материала способно оказать положительное влияние на эмоциональное состояние дошкольника с ОВЗ: вызывает позитивные переживания и интерес, формирует мотивацию к обучению и развитию, не утомляет при многократном повторении, содействует возрастанию общей активности, способствует снятию эмоционального напряжения. Помимо этого, применение ритмических игр способствует решению основной задачи психолого-педагогической работы в области коммуникации - формирование и дальнейшее развитие всех компонентов речи детей дошкольного возраста с комплексными нарушениями. Дело в том, что благозвучная рифма, ритм привлекают дошкольника, стимулируют речевую активность, а так же развивают его слухоречевое внимание. Простой текст рифмовки рассчитан на то, что ребенок сможет произносить его как совместно со взрослым, так и самостоятельно без какой-либо помощи[2].

Для формирования интонационной выразительности речи дошкольников с комплексными нарушениями разыгрываются действия, основанные на стихотворных текстах с различными параметрами ритма и темпа. В процессе подражания дети учатся понижать и повышать силу и высоту голоса, передавать вопросительную и восклицательную интонацию, менять тембровую окраску голоса.

Таким образом, ритмические игры дают возможность поднимать эмоциональный тонус ребенка с комплексными нарушениями развития и дают ему все необходимые возможности для того, чтобы увидеть эмоциональную реакцию сверстников и взрослых, а значит, развивают детей и коммуникативные возможности. Применение ритмических игр позволяет решить основные задачи психолого-педагогической работы в области коммуникативного развития, определенные в ФГОС ДО[4]:

- практическое овладение нормами русской речи;
- формирование и развитие основных компонентов речи (лексической стороны, грамматического строя, диалогической и монологической форм связной речи, просодических элементов и звукопроизношения);
- развитие свободного общения с взрослыми и детьми.

Владение правильной речью и навыками культуры речевого общения способствует расширению круга общения ребенка с комплексными нарушениями

развития, позволит им вступать в общение с окружающими людьми и, в результате, быстрее находить с ними контакт. При этом коммуникативные умения и навыки позволят ребенку с комплексными нарушениями так же чувствовать себя достаточно комфортно, а в среде сверстников быть эмоционально благополучным.

Список использованных источников

1. Лисина, М. П. Общение, личность и психика ребенка / М. П. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – М., Воронеж, 2001. – 383 с.
2. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 301 с.
3. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. – Москва: ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с
4. ФГОС Дошкольного Образования: Приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155.
5. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2. – С. 4–12.

В содержание

УДК 376.4 – 053.5(045)

ББК 74.3

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ЭКОТЕРАПИИ

ОПОЛЬСКАЯ АНАСТАСИЯ ИЛЬНИЧНА

магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, nastena.opolskaya@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: особенности развития, артпедагогика, речевые нарушения, экотерапия, связная речь, общее недоразвитие речи.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются вопросы, посвященные проблеме развития связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи.

METHODICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF CONNECTIVE SPEECH IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL DISABILITIES OF SPEECH BY MEANS OF ECOTHERAPY

OPOLSKA ANASTASIA ILYINICHNA

Master student of 2 course department of the psychology and defectology
Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: development features, art pedagogy, speech disorders, ecotherapy, connected speech, general underdevelopment of speech.

ABSTRACT: The article deals with issues related to the development of coherent speech of younger students with a general speech underdevelopment.

В настоящее время, для детей, чья речь имеет характерные недостатки, усвоение школьных знаний значительно усложняется. Поэтому для младших школьников с нарушениями речи главной задачей является формирование и совершенствование связной речи. Для того чтобы успешно усвоить школьную программу, обучающимся необходимо сформировать и регулярно совершенствовать навыки составления связного высказывания.

Непременным условием для успешного овладения навыками связной устной речи является проведение с младшими школьниками, имеющими речевые нарушения, логопедической работы по развитию различных видов устной речи, построенной в том числе на основе различных видов деятельности, предполагающих обогащение знаний детей об объектах окружающего мира, расширение словарного запаса, а также формирование лексико-грамматической готовности: обучению грамматике, грамоте, правописанию [1, с. 120].

Фундаментом работы с младшими школьниками является обучение их связности высказывания. На начальном этапе школьники приобретают навык объединения в логической последовательности несколько предложений. При этом детьми должны соблюдаться синтаксически правильный порядок слов, использоваться союзные слова, союзы, наречия и местоимения, учитываться ритмико-мелодические особенности. Не менее важно научить ребенка использовать межфразовые связи: личные, указательные местоимения, наречия, обозначающие место и время действия – тут, там, тогда, текстовые синонимы [5].

Приоритетным направлением в деятельности каждого общеобразовательного учреждения является организация оптимального «развивающего» учебного процесса. В связи с этим большое внимание уделяется проблеме выбора педагогических технологий.

Активную популярность при работе с различными категориями детей набирает также и артпедагогика. Работы многих авторов (Т. Д. Добровольской, О. А. Карабановой, Л. В. Кузнецовой, Е. А. Медведевой, Ю. Б. Некрасовой, О. С. Никольской, Е. Ю. Рау и др.) свидетельствуют о целесообразности и эффективности применения средств арттехнологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Выступая как своеобразный синтез искусства и педагогики, артпедагогика разрабатывает вопросы теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественно-эстетического развития детей. Средства артпедагогики позволяют формировать основы художественной культуры личности через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую) [6, с. 108].

Арттерапевтические методы позволяют педагогу как нельзя лучше объединить индивидуальный подход к ребенку и групповую форму работы. Как известно, арттерапевтические средства присутствуют в любой программе игровой коррекции, дополняя и обогащая развивающие возможности игры.

Наиболее частыми приемами, используемыми в коррекционно-развивающем процессе с детьми, имеющими речевые нарушения, являются: изодейтельность, сказкотерапия, музыкотерапия, имаготерапия, танцетерапия. Одним из эффективных приемов является экотерапия. На наш взгляд, данный прием может выступать эффективным средством развития связной речи детей с общим недоразвитием речи.

Как отмечает О. Б. Гонтарь, термин «экотерапия» впервые был применен зарубежными авторами в контексте здоровьесберегающих технологий. Автор базируется на определении экотерапии, данное американским культурологом и социологом Теодором Роззаком, который рассматривал экотерапию как уникальное средство укрепления и восстановления здоровья при помощи факторов и объектов природы [2, с. 5].

В процессе занятий с использованием экотерапии можно осуществить различные направления работы с детьми, в том числе, образовательные задачи (знакомство с растительным и животным мирами), коррекционно-развивающие (развитие мелкой и крупной моторики, упражнения на релаксацию, дыхательные гимнастики, мимические игры, упражнения на чередование напряжения-расслабления, стимуляция речевой активности, развитие связной речи) [3, с. 82]

Помимо традиционных наглядных средств, применяемых на занятиях с использованием экотерапии, отмечает Н. Ф. Давыдкин, используются специально подбираемые коллекции биообъектов, включающие, к примеру, различные образцы коры деревьев, шишек, побеги растений разного возраста и пр., которые помогают детям установить причинные отношения изучаемых объектов и явлений, способствует ускорению усвоения материала [3, с. 83].

Одним из центральных методов, применяющихся на занятиях с использованием экотерапии, являются разнообразные игры: дидактические, направленные на уточнение, закрепление, расширение имеющихся представлений о предметах и явлениях природы, растениях и животных, подвижные, включающие подражание действиям, имитацию звуков, и творческие, предполагающие отражение впечатлений, полученных в процессе занятий, экскурсий, повседневной жизни. Благодаря вариативности данного метода дети накапливают чувственный опыт, творчески осваивают приобретенные знания. К другим методам, широко применяемым на занятиях, относятся словесный рассказ с обязательной демонстрацией наглядного материала; экскурсии; просмотр обучающих кинофильмов и пр. [4, с. 125].

Согласно литературным данным, одним из основополагающих принципов проектирования логопедических занятий с использованием экотерапии является принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей; соглас-

но данному принципу, речь рассматривается как речемыслительная деятельность, развитие которой связано с познанием окружающего мира [2; 17].

Процесс формирования связной речи младших школьников осуществляется под руководством учителя-логопеда в ходе специально организованной работы на занятиях и вне их, направленной на овладение детей умениями составлять рассказ по серии тематических поделок на определенную тему и аппликаций из природных материалов, а также пересказ ранее прочитанного текста, понятие о слове, связи слов и предложение в целом.

В основе планирования логопедических занятий, с использованием методов экотерапии, учитываются анималотерапевтический («В мире животных») и гарденотерапевтический блоки («Растения вокруг нас»).

Гардотерапевтический блок включает в себя: рассказ об окружающем мире, ознакомление с природными материалами (кора деревьев, листья, шишки, мох, скорлупа орехов пр.), знакомство флорой и фауной Черного моря (камни, водоросли, ракушки), а также использование основных агротехнических приемов ассортимента многолетних и однолетних растений при создании различных аппликаций и композиций.

При разработке блока «В мире животных» важнейшим условием является: знакомство детей с животными, тактильный контакт с ними, а также с образами диких и домашних зверей, птиц, насекомых и рыб (поделки, игрушки).

В данном случае, коррекционно-логопедическая работа, направлена на реализацию следующих задач: развить у младших школьников навык речевой коммуникации, сформировать навык построения связных монологических высказываний, усвоить навык планированных высказываний, научить учащихся последовательно рассказывать о содержании аппликации или поделки по заданной теме.

Каждый из блоков содержит по 7 занятий. В занятие включены: теоретическая часть (объяснение темы и демонстрация наглядного материала), пальчиковые игры и дыхательные упражнения, практическая часть (экскурсия, изготовление поделки, композиции, аппликации), а также игровой момент (загадки, игра с мячом, разминки). Комплекс коррекционно-логопедических занятий включает в себя ключевые виды деятельности младших школьников: учебная, двигательная, трудовая, познавательно-исследовательская, коммуникативная.

В содержание занятий с использованием средств и методов экотерапии мы включили актуальные для младших школьников с общим недоразвитием речи темы: «Знакомство с растительным миром», «Однолетние и многолетние цветочные растения», «Цветочные культуры», «Природные материалы леса», «Оформление мини-фермы», «Подводный мир», «Знакомство с животными зоопарка», «Обитатели аквариума», «Знакомство с грызунами», «Знакомство с домашними животными».

При проведении теоретических занятий используются компьютерные презентации, макеты, альбомы с фотографиями, муляжи. На занятиях, направленных на

знакомство с растениями и окружающим миром («Знакомство с растительным миром», «Цветочные культуры», «Однолетние и многолетние цветочные растения»), используются примеры живых растительных образцов или гербария. В соответствии с этим, каждый школьник имеет рабочую тетрадь, где выполняет практические задания: клеивает понравившиеся растения, зарисовывает их, а также составляет предложения по теме или рассказ.

В основном, практическая часть анималотерапевтического и гарденотерапевтического блоков («Оформление мини-фермы», «Подводный мир», «Обитатели аквариума», «Природные материалы леса») занимает большую часть времени на занятиях по изготовлению какой-либо поделки, аппликации из различных материалов (макет аквариума, мини-ферма, поделки лесных животных из шишек, божьи коровки из скорлупы грецких орехов и пр.)

Занятия на данные темы позволяют организовать не только творческо-исследовательскую деятельность детей, но и создают условия для самостоятельного составления рассказов, предложений, развитие их коммуникативной активности.

Таким образом, формирование связной речи младших школьников – это целенаправленный и организованный процесс приема и усвоения знаний, способов и приемов, предусмотренных требованиями. Использование в работе приемов экотерапии с детьми с нарушениями речи может показать, что экотерапевтические средства доступны, современны, интересны и понятны детям в силу их привлекательности, и достаточно результативны. Экотерапевтические методы являются инструментами для педагога в развитии познавательно-речевой деятельности школьников. Благодаря этому, можно сделать коррекционно-развивающий компонент не только творческим, запоминающимся, но и более эффективным.

Список использованных источников

1. Бушуева, Л. С. Развитие связной монологической речи у младших школьников при изучении сказки / Л. С. Бушуева // Начальная школа. – 2011. – № 7. – С. 36–40.
2. Гонтарь, О. Б. Программа дополнительного образования с коррекционными элементами «Экотерапия для детей в возрасте 5-7 лет с логоневрозом»: методическое пособие / О. Б. Гонтарь [и др.]. – Апатиты : КаЭМ. 2015. – 67 с.
3. Давыдкин, Н. Ф. Экотерапия как метод современного санаторно-курортного лечения // Сборник научных трудов, посвящ. 120-летию основания кафедры физиотерапии курортологии Санкт-Петербургской медицинской академии. – СПб., 2007. – С. 79–83.
4. Игры в логопедической работе с детьми / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Просвещение, 2010. – 144 с.
5. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.pedlib.ru/Books/5/0026/5_0026-16.shtml
6. Никитенко, А. В. Развитие связной диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи посредством словесно-логических игр / А. В. Никитенко // Актуальные

задачи педагогики : материалы V междунар. науч. конф. / ред. Е. Н. Головань. – Чита : Молодой ученый, 2014. – С. 70–75.

В содержание

УДК 376-056.263:378.091.2

ББК 74.3: 88.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЕКТА «ОЖИВШИЕ КАРТИНЫ» В СИСТЕМЕ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СУРДОПЕДАГОГОВ

РУСАКОВИЧ ИРИНА КУЗЬМИНИЧНА

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий

Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
г. Минск, Беларусь, 140105@tut.by

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка, специальная психология, педагогика и методика, жестовый язык, проектная деятельность, лица с нарушением слуха, социальная инклюзия.

АННОТАЦИЯ: В статье охарактеризованы образовательные ресурсы и практикоориентированная направленность проекта «Ожившие картины» в системе психолого-педагогической и методической подготовки дефектологов (будущих сурдопедагогов).

THE USE OF SOCIAL AND INCLUSIVE PROJECT «ANIMATED PAINTINGS» IN THE SYSTEM OF PRACTICE-ORIENTED PREPARATION OF SURDOPEDAGOGOV

RUSAKOVICH IRINA

Associate professor of correction and development technologies department
Unstitute of inclusive education of Belarusian State Pedagogical University
Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Minsk, the Republic of Belarus

KEY WORDS: training, special psychology, pedagogy and methodology, sign language, project activities, persons with hearing impairment, social inclusion/

ABSTRACT: The article describes the educational resources and practice-oriented orientation of the project “Reviving Pictures” in the system of psychological, pedagogical and methodological training of defectologist (future sign language teachers).

Содержание профессиональной подготовки дефектологов представляет собой целостный комплекс психолого-педагогических, клиничко-педагогических, психолингвистических знаний и умений, позволяющих организовать направленный педагогический процесс преодоления нарушений психической деятельности у

лиц с особенностями психофизического развития. Современным образовательным стандартом подготовки специалистов в области дефектологии определены базовые компетенции, которыми должны овладеть студенты на основе их поисковой, творческой деятельности, самостоятельно приобретенного опыта решения разнообразных задач. Проектная деятельность, как эффективный инструмент формирования профессиональных компетенций будущих специалистов в области коррекционной педагогики, становится предметом изучения в научно-исследовательской работе кафедр Института инклюзивного образования БГПУ. В системе подготовки дефектологов активизируется включение обучающихся в решение задач и ситуаций, имитирующих профессиональные и социальные проблемы; разрабатываются практикоориентированные задания (учитывающие современную типологию, состав профессиональных умений и этапы их формирования для дисциплин психологического, педагогического и методического циклов); стимулируется применение активных форм и методов обучения, развитие студенческого самоуправления; поддерживается и расширяется сотрудничество с культурными и образовательными учреждениями, организациями, на базе которых создаются благоприятные условия для реализации инклюзивных социально-образовательных проектов актуальной тематики.

Одним из перспективных направлений в этом ключе является сотрудничество Института инклюзивного образования с Национальным художественным музеем Республики Беларусь, где с декабря 2016 года разрабатывается доступная информационная и культурно-образовательная среда для посетителей с особенностями психофизического развития [3, с. 53]. Реализация идеи для людей с нарушением слуха предусматривает разработку сценария и технологии презентации сурдогида: на специальных планшетах обеспечивается видеосопровождение экскурсии в музей с художественным переводом на жестовый язык, субтитрованием и озвучиванием рассказов о выставочных экспонатах.

Научно-исследовательская и научно-методическая работа над социально-инклюзивным проектом, получившим название «Ожившие картины», требует от участников актуализации знаний из различных учебных дисциплин: сурдопедагогики, сурдопсихологии, психодиагностики, методик коррекционно-развивающего обучения (развития слухового восприятия, формирования произношения, развития жестовой речи), специальных методик обучения и воспитания детей с нарушением слуха (методики обучения русскому языку, изобразительности, развития речи, чтения, воспитательной работы). В процессе проектной деятельности создаются благоприятные условия для развития и обогащения академических, социально-личностных и профессионально-значимых компетенций студентов, как дневного, так и заочного отделения, обучающихся по специальности «Сурдопедагогика».

Каждое направление работы рассматривается еще и как ресурс взаимодействия, межкультурной коммуникации и тренинг командной работы, в которую включены как слышащие, так и неслышащие участники – сотрудники музея, пре-

подаватели и студенты БГПУ (Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка) и БГАИ (Белорусской государственной академии искусств). На этапе отбора произведений изобразительного искусства, которые первыми будут представлены для художественного восприятия «особенных» посетителей, мнение самих сотрудников музея (оценивавших экспонаты с точки зрения их исторической и культурной ценности) согласовывалось со взглядами художников с нарушением слуха, обучающихся в БГАИ, аргументирующих свой выбор с учетом психологии и интересов неслышащих людей. В ситуации выбора произведений из одного направления, жанра живописи или экспозиции участники с нарушением слуха останавливались на том, которое, на их взгляд, будет привлекательнее – «притягивает взгляд», вызывает интерес неслышащих, неоднократно повторяя, что восприятие окружающего мира у них отличается от слышащих [4]. С этой позиции содержание поисково-исследовательского этапа проекта «Ожившие картины» охватывает рефлексию и профессиональную оценку деятельности будущих специалистов «глазами других», тех, которые являются в дальнейшем потребителями образовательных услуг и тех, которые себя считают представителями другого мира, микросоциума, носителями жестового языка и субкультуры глухих [6].

Инклюзивная практика общения и коллегиального принятия решений с учетом мнения неслышащих и слышащих участников проекта «Ожившие картины» совершенствовалась в рамках обсуждения всех этапов разработки и путей реализации проектной деятельности, а именно:

сбор и анализ информации о выбранных произведениях искусства;

адаптация и структурирование полученной информации в едином стиле и с учетом психологических особенностей восприятия и переработки информации в условиях слуховой депривации [1];

создание текстов для планшетной экскурсии;

лингвистический анализ текстов с позиции грамотного и эмоционально-выразительного сурдоперевода и разработка сценариев их презентации на жестовом языке;

подбор и подготовка моделей для сурдогида;

съемка, монтаж и субтитрование полученных видеоматериалов, их техническая обработка.

Участниками проекта были выбраны произведения для пилотного эксперимента из шести экспозиций Национального художественного музея: произведения живописи И. К. Айвазовского «Буря», В. М. Васнецова «Три царевны подземного царства», В. В. Волкова «Минск. 3 июля 1944 г.», М. В. Данцига «Мой город древний, молодой», А. Задорина «Путник», А. Р. Лишевой «Портрет Михала Казимира Огинского», В. В. Пукирева «Неравный брак», М. А. Савицкого «Партизанская мадонна (Минская)», Г. И. Семирадского «Доверие Александра Македонского к врачу Филиппу»,

Г. С. Скрипниченко «Сегодня праздник», И. И. Шишкина «В заповедной дубовой роще Петра Великого (в Сестрорецке)», «Портрет русской императрицы Екатерины» (неизвестный художник); скульптура А. Л. Обера «Баба Яга», произведения декоративно-прикладного искусства «Кимоно (уцикакэ)», «Царские врата» (дерево, резьба) и др. Данные произведения отражают древнебелорусское искусство, искусство Западной Европы XVIII века, искусство России и Беларуси XIX века, декоративно-прикладное искусство Японии XX века, искусство Беларуси XX века (первоначально выбрано было 25 произведений).

Тексты о произведениях изобразительного искусства сначала адаптировались сурдопедагогами для оптимизации восприятия и понимания лицами с нарушением слуха. Работа велась под научным руководством доцента кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования БГПУ А. В. Киселевой [3]. В процессе апробации полученных материалов выкристаллизовалась единая концепция и структура повествования о художественных произведениях в жанре «комментированного показа»: изложение информации об авторе, направлении живописи, идее и истории создания картины, ее техническом исполнении и культурной ценности.

Участниками проекта был проанализирован большой объем специальной терминологии в области искусства, истории и культуры (живопись, графика, скульптура, бородко, сюрреализм, лессировка и др.), определены адаптированные варианты определений «что это?», «как можно сказать по-другому», подобраны простые и сложные аналогии, сравнения, метафоры, аналоги и способы их обозначений в жестовой презентации [5]. Эта работа велась под научным руководством доцента кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования

И. К. Русакович. В данном направлении научно-исследовательской работы участники экспериментального проекта опирались на авторитетное мнение профессора Г. Л. Зайцевой: художественный перевод на жестовый язык должен соответствовать ряду требований: не являться «калькой» (вариантом калькирующей жестовой речи), быть лингвистически грамотным, эстетически привлекательным и эмоционально выразительным, понятным и увлекательным для неслышащих пользователей [2].

Содержание проектной деятельности внедрялось в процессе преподавания учебных дисциплин «Жестовая речь с методикой преподавания», «Жестовый язык как средство коммуникации», «Жестовая речь как средство коммуникации в сфере профессиональных отношений лиц с нарушением слуха», а также «Специальной психологии (сурдопсихологии)». Как показали результаты апробации проекта, наглядно-речевое обеспечение экскурсионной программы для неслышащих необходимо тщательно разрабатывать с точки зрения особенностей словесно-жестового двуязычия [4]. В этом заключалась специфика создаваемого в рамках проекта «Ожившие картины» продукта: перед слабослышащими и неслышащими

посетителями музея открываются, становятся доступными и понятными все каналы информации. Результаты наблюдения за процессом лингвистического анализа текстов слышащими и неслышащими участниками служат подтверждением тому, что методически и лингвистически грамотное соотношение (комбинирование) всех видов речи несет большой коррекционный потенциал и психологический смысл для речевого развития людей с нарушением слуха, взаимообогащения разных форм коммуникации с окружающим миром. В этом убедились и будущие дефектологи – студенты различных курсов, обучающихся на дневном и заочном отделениях Института инклюзивного образования БГПУ по специальности «Сурдопедагогика».

Самым продолжительным, трудоемким и сложным в организационно-методическом аспекте стал процесс создания видеосопровождения разработанных экскурсионных материалов. Простым путем создания видеогuida на жестовом языке являлось приглашение на съемки опытного переводчика жестового языка, однако этот путь не отвечал задачам распространения идей социальной инклюзии и обогащения межкультурной коммуникации макросоциума слышащих и микросоциума неслышащих [6]. Кроме того, в создавшейся и традиционной системе помощи только переводчики жестового языка, как правило, и являются проводниками и сопровождающими лиц с нарушением слуха в социокультурную среду. Руководителям и участникам проекта хотелось преодолеть сложившиеся стереотипы и привлечь самих неслышащих в качестве моделей, операторов, режиссеров траектории своего познавательного развития – как олицетворение мысли и материализация экзистенциальных идей – быть субъектом своей жизнедеятельности, «кузнецом своего счастья». Поэтому в качестве моделей для видеосъемки пробовались в основном неслышащие участники, и по итогам окончания пилотного этапа проекта 15 художественных произведений презентуют на планшетной экскурсии 5 подготовленных неслышащих и двое слышащих видеогuidов. Большое внимание в содержании экскурсии о художественных произведениях было уделено разработке способов запоминания текстов, а далее – качеству и выразительности изложения. На первоначальном этапе съемок видеозапись одного ролика с учетом предварительной подготовки моделей занимала от трех до семи часов. По мере того, как совершенствовалась техника показа, участниками разрабатывались и применялись приемлемые и наиболее эффективные для каждой категории лиц рациональные приемы запоминания, отрабатывались навыки коллективного взаимодействия участников, время видеосъемок уменьшилось до сорока минут для каждого художественного произведения. На продолжительность работы влияли и индивидуальные характеристики участников (темперамент, коммуникабельность, предпочитаемый стиль когнитивной деятельности, артистические способности, отношение к проекту, осознание ответственности, боязнь камеры и публичного характера создаваемых продуктов).

Неслышащие участники проекта оказались более креативными и эмоционально выразительными в подборе художественных средств жестового языка для передачи всех оттенков и смыслов нужной информации; их идеи обязательно реализовывались в авторском и партнерском исполнении (неслышащими и слышащими участниками). Слышащие участники затруднялись в изложении «не калькой», а средствами жестового языка с учетом его визуально-пространственной модальности. Все без исключения отметили для себя большую ценность проделанной словарной работы над смыслом и содержанием информации о художественных произведениях, работы по развитию речемыслительной и познавательной деятельности. Студенты Института инклюзивного образования имели возможность убедиться, а сотрудники музея для себя «открыть» в доступной форме и понять особенности психологии восприятия, мышления, овладения речью и общения в условиях слуховой депривации. В целом очевидная значимость участия в проекте для каждого – в личностном развитии: обогащении общего уровня культуры, кругозора, навыков коммуникации, обогащения речи (как словесной, так и жестовой).

На каждом этапе реализации проекта экспериментальным путем его участники разрабатывают и внедряют оптимальные формы сотрудничества, варианты продуктивного взаимодействия слышащих и неслышащих людей, их включения во все разнообразные направления проектной деятельности: разработку адаптированных текстов, поиск вариантов их художественного сурдоперевода (видеосопровождения), технологии презентации наглядного и речевого материала, субтитрование на планшетах и – в перспективе – интернет-ресурсах, дизайне и рекламе созданной продукции – как популяризации идей социальной инклюзии и равноправного партнерства в культурной и образовательной жизни общества всех его представителей.

И у студентов-сурдопедагогов, и у сотрудников, и у посетителей музея расширяются представления о возможностях личностных и профессиональных достижений лиц с нарушением слуха, формируется ценностно-смысловое поле общения и работы с людьми с особенностями психофизического развития как в системе отношений к собственной профессиональной деятельности, так и в экзистенциальной системе общечеловеческих ценностей.

Список использованных источников

1. Григорьева, Т. А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие. – 2-е изд. / Т. А. Григорьева. – Мн.: БГПУ, 2006. – 67 с.
2. Зайцева, Г. Л. Словесно-жестовое двуязычие глухих / Г. Л. Зайцева // Дефектология. – 1992. – № 4. – С. 5–11.
3. Русакович, И. К. Социально-образовательный проект «Ожившие картины» как средство формирования профессиональной компетентности будущих сурдопедагогов / И. К. Русакович, А. В. Киселева // Теория и методика профессионального образования : сборник научных статей. – Выпуск 4. В 2 ч. – Ч. 2. – Минск : РИПО, 2017. – С. 50–58.

4. Сакс, О. Зримые голоса / Оливер Сакс; пер. с англ. А.Н. Анваера. – М.: АСТ, 2014. – 286 с. – (Оливер Сакс: невероятная психология).

5. Словарь белорусского жестового языка на сайте проекта «Распространим жест» // Международный интернет-словарь жестовых языков Sign language dictionary - SPREADTHESIGN [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: <https://www.spreadthesign.com/be/>. – Дата доступа: 30.04.2018.

6. Шпакова, Д. А. Межкультурная коммуникация слышащих и неслышащих школьников как образовательный ресурс / Д. А. Шпакова, И. К. Русакович // Сетевой электр. науч. журн. Гжельск. гос. ун-та Вестник ГГУ [Электронный ресурс]. – 2017. – № 4. – Режим доступа: <http://vestnik-ggu.ru>. – Дата доступа: 25.09.2017.

В содержание

УДК 376(045)

ББК 74.58

СУЩНОСТЬ МОНИТОРИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

РЯБОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор педагогических наук, доцент

кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, ryabovanv@bk.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мониторинг, инклюзивное образование, образовательная организация инклюзивной практики, программа мониторинга, этапы мониторингового исследования.

АННОТАЦИЯ: В статье раскрыта сущность мониторингового исследования; показаны возможности его организации в образовательных организациях, реализующих инклюзивную практику.

THE ESSENCE OF MONITORING IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF INCLUSIVE PRACTICES

RYABOVA NATALYA VLADIMIROVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Special pedagogics and medical fundamentals of defectology Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: monitoring, inclusive education, educational organization of inclusive practice, monitoring program, stages of monitoring research.

ABSTRACT: The article reveals the essence of monitoring research; shows the possibility of its organization in educational institutions that implement inclusive practice.

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 де-

кабря 2012 г.) определил стратегию развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В данном нормативно-правовом документе указывается, что для таких детей необходимо организовать и реализовать инклюзивное образование, позволяющее обеспечить равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [3, статья 2, пункт 27]. С ориентацией на данный документ в образовательных организациях необходимо создать специальные условия для получения указанной категорией обучающихся качественного образования, позволяющего осуществлять коррекцию нарушений развития и социальной адаптации, а также оказания ранней коррекционной помощи. К числу специальных условий следует отнести: специальные образовательные программы, а также методы обучения и воспитания таких детей с учетом данных программ; специальные учебники и учебные пособия, а также дидактические материалы; специальные технические средства для фронтального и индивидуального обучения, а также наличие услуг ассистента, который будет оказывать таким детям необходимую техническую поддержку; проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, а также иные условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ [3, статья 79, пункт 3]. С целью реализации прав на образование лицами с ОВЗ, предоставленного данным нормативно-правовым документом, активно развивается отечественное образовательное право, регламентирующее проблемы гармонизации положения лиц с ОВЗ в обществе, модернизации сложившейся системы образования, эффективной организации обучения и воспитания лиц с ОВЗ. Поэтому, понимая природу инклюзивного образования как составляющей образовательного процесса образовательной организации, следует говорить о необходимости анализа его динамики; ибо развитие инклюзивного процесса в общем образовании состоит из ряда подпроцессов, их реализация нуждается в систематическом отслеживании, что осуществляется в ходе проектирования и проведения мониторинга.

Анализ исследований Майорова А. Н. позволяет дать следующее определение понятию «мониторинг»: «Мониторинг в образовании – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации о какой-либо системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления данной системой, позволяющая судить о ее состоянии в любой момент времени и дающая возможность прогнозирования ее развития» [2, с. 12]. С ориентацией на данное определение можно констатировать, что мониторинг в инклюзивном образовании решает задачу информационного обеспечения управления процессом развития этого образования, дает возможность прогнозировать данный процесс и своевременно решать выявленные проблемы.

Отметим, что информация, получаемая в ходе проведения мониторинга, может быть крайне разнообразной. Поэтому с учётом результатов исследований Писаревой С. А., Иванова С. А., Пискуновой Е. В. укажем, что выделяют следующие

виды мониторинга: *информационный* (накопление и распространение информации, не предусматривающее специально организованного обследования на этапе сбора информации), *базовый* (выявляет проблемы и опасности до того, как они будут осознаны в сфере управления), *проблемный* (позволяет исследовать закономерности процесса, степень опасностей и технологию проблем), *управленческий* (проводится с целью отслеживания и оценки эффективности, последствий и вторичных эффектов принятых решений) [1, с. 19]. По мнению исследователей, выбор мониторинга того или иного вида зависит от целей, выбранных параметров, масштабов сравнения, уровня и способов информирования о полученных результатах. Отметим, что независимо от выбранного вида мониторинга, требования к его организации и проведению едины и, могут быть представлены, с учетом результатов исследований Майорова А. Н., следующим образом: *объективность* (информация отражает реальное состояние дел в системе), *точность* (минимальная погрешность измерений), *полнота* (источники информации должны корректно представлять поле исследования системы), *достаточность* (обоснованное решение, принятое на основе представленного объема информации), *систематизированность* (разнообразная информация должна быть приведена к общему знаменателю), *оптимальность обобщения* (форма представления информации должна соответствовать запросам разных групп пользователей), *оперативность* (своевременность представления информации), *доступность* (в программу мониторинга необходимо включать доступную информацию) [2, с. 89].

Проведение мониторинга осуществляется в том случае, когда необходима достоверная информация о состоянии и деятельности той или иной системы. Результаты мониторинга являются значимыми как для потребителей управления (представители управления на всех уровнях системы образования), так и для потребителей информации (педагоги общеобразовательных организаций, обучающиеся и их родители, а также социум в целом). Поэтому информация, полученная в ходе мониторинга образовательной организации инклюзивной практики, может быть интересной и полезной: во-первых, администрации школы, педагогам, учащимся и их родителям, попечителям, спонсорам, управляющему совету; во-вторых, управленческим структурам (в том числе – органам регионального, районного, муниципального уровней образования), профессиональному педагогическому сообществу (например, специалисты системы повышения квалификации педагогических кадров, эксперты, педагоги других образовательных организаций и др.) и, обществу в целом.

В условиях реализации инклюзивного образования в общеобразовательной организации мониторингом могут сопровождаться следующие процессы:

– во-первых, динамика числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в создании специальных условий для освоения ими основной образовательной программы (или адаптированной образовательной программы);

– во-вторых, динамика числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, не освоивших основную образовательную программу (или адаптированную образовательную программу);

– в-третьих, изучение состояния образовательной среды школы, обеспечивающей включение в учебный процесс лиц с ОВЗ различной нозологии;

– в-четвертых, изучение готовности педагогов к реализации инклюзивного образования и их готовности повышать уровень своей профессиональной подготовки в этой сфере;

– в-пятых, изучение общественного мнения относительно толерантного отношения к лицам с ОВЗ и возможности их обучения в условиях инклюзивной практики;

– в-шестых, изучение готовности образовательной организации к реализации инклюзивной практики;

– в-седьмых, изучение трудностей, возникающих у педагогов образовательных организаций, при реализации процессов обучения и воспитания обучающихся в условиях инклюзивной практики;

– в-восьмых, изучение готовности родителей к возможности совместного обучения детей с ОВЗ и их здоровых сверстников в образовательных организациях инклюзивной практики;

– в-девятых, изучение готовности дошкольных образовательных организаций к взаимодействию со школами в аспекте инклюзивного образования;

– в-десятых, изучение готовности образовательных организаций (школ) к обучению лиц с ОВЗ различной нозологии (обеспечение специальных условий для различных категорий обучающихся указанной группы).

По одному из указанных процессов в образовательной организации может проводиться мониторинговое исследование, которое начинается в разработки его программы. В программе представлены цели, задачи, описание и обоснование модели объекта и предмета, а также обоснование методики сбора информации, ее обработки и анализа, кроме этого – определены сроки проведения работы, ее исполнители, обозначены другие элементы организации совместной деятельности. Таким образом, при организации и проведении мониторингового исследования программа выполняет три основные функции, а именно: *методологическую* (определение проблемы исследования, его цели и задач, а также принципов), *методическую* (разработка общего плана исследования, переход от теоретических положений к сбору конкретной информации), *организационную* (разделение функций и ответственности между исполнителями, контроль за последовательностью проведения основных этапов мониторингового исследования). С учетом созданной программы проводится мониторинговое исследование, которое начинается с *подготовительного этапа*, на котором осуществляется подготовка к предстоящей деятельности. Например, проводится обоснование выборки, а также ее деление на определённые группы, далее выделение и научное обоснование показателей мони-

торинга, подбор и научное обоснование применяемых методов и методик, уточняется процедура проведения и разработка инструкции, создание компьютерной методики для обработки результатов, согласование сроков и графиков работы. Затем следует этап *пилотного проведения мониторинга*, который реализуется на небольшой выборке, проводится обработка и анализ полученных данных, а при необходимости – осуществляется корректировка инструментария мониторингового исследования (например, корректировка содержания анкет, методик, инструкций и др.). Далее следует *полевая стадия исследования*, когда проводится масштабный мониторинг, осуществляется сбор первичной эмпирической информации по всей выборке. Следующий этап – это *обработка и анализ информации*, в ходе которого выполняется обработка информационного материала, проходит обсуждение полученных результатов, а также составляется справка о результатах мониторинга. *Составление рекомендаций* осуществляется на следующем этапе мониторингового исследования. Заключительный этап мониторинговых исследований – это *подготовка отчета и его презентация*. На основе аналитического отчета о проведенном мониторинге принимается управленческое решение о необходимых изменениях и планируются конкретные действия по развитию того или иного процесса или объекта. Отметим, что от постоянно проводимого и целенаправленного наблюдения зависит качество инклюзивного процесса в общеобразовательной организации.

Писаревой С. А., Ивановым С. А., Пискуновой Е. В., Крутовой О. Э. отмечается, что при проведении мониторинга качества школьного образования необходимо учитывать в процессе анализа собранной информации ряд факторов: факторы, которые школа может изменять (например, организация и условия труда и др.); факторы, которые школа может изменять при определенных условиях (например, вовлечение родителей в образовательный процесс и др.); факторы, на которые школа может оказать влияние (например, физическая подготовленность, состояние здоровья и др.); факторы, на которые школа может оказать влияние при определенных условиях (например, отношение к семье и др.); факторы, на которые школа не может воздействовать (например, уровень дохода в семье и др.) [1, с. 20].

Таким образом, сегодня, перед образовательной организацией, в том числе – инклюзивной практики, стремящейся соответствовать требованиям современности, возникает необходимость управления образовательным процессом с целью получения качественно новых образовательных результатов. В свою очередь, управление качеством образования возможно только на основе своевременно получаемой достоверной информации, которую может дать целенаправленно организованный и проведенный мониторинг качества образования. На основе рекомендаций, сделанных по результатам мониторинговых исследований, принимаются управленческие решения, направленные на повышение эффективности качества образования, в том числе – инклюзивного образования.

Список использованных источников

1. Иванов, С. А. Мониторинг и статистика в образовании / С. А. Иванов, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, О.Э Крутова. – М : АПК и ППРО, 2007. – 128 с.
2. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании /А. Н. Майоров. – М : Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 08.10.2018).

В содержание

УДК 378

ББК 74.58

РОЛЬ КЛИНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

СОБИНА ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА

старший преподаватель кафедры анатомии, физиологии и клинических основ дефектологии, аспирант кафедры логопедии

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,

Durdiewa.Ekaterina@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная подготовка бакалавров, профессиональная компетентность, студенты-логопеды, клинические дисциплины, персонифицированный подход.

АННОТАЦИЯ: В статье раскрывается значение клинической подготовки как компонента профессиональной подготовки логопеда. Рассматриваются некоторые идеи применения персонифицированного подхода в логопедической работе, выделяется роль клинических знаний в условиях реализации данного подхода.

THE ROLE OF CLINICAL TRAINING SPEECH THERAPISTS IN THE IMPLEMENTATION OF THE PERSONALIZED APPROACH IN SPEECH THERAPY WORK

SOBINA EKATERINA SERGEEVNA

senior lecturer, the Department of Anatomy, Physiology and Clinical Fundamentals of Defectology, post graduate student in the Department of Speech Therapy
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

KEY WORDS: professional training, professional competence, speech pathology students, clinical disciplines, personalized approach.

ABSTRACT: the article reveals the importance of clinical training as a component of professional training of a speech therapist. Some ideas of application of the personified approach in logopedic work are considered, the role of clinical knowledge in the conditions of realization of this approach is allocated.

Логопедия, как и многие другие гуманитарные науки, является антропоцентрированной наукой. Логопедия рассматривает речь как один из видов человеческой деятельности. Изучает процессы формирования языковой личности в условиях дизонтогенеза речевых, языковых или коммуникативных функций. Особое внимание сосредотачивается на выявлении и учете различных индивидуальных особенностей каждого ребенка в процессе организации коррекционно-развивающей помощи. В логопедии возрастает интерес к базовым предпосылкам формирования речи. Методологическим ориентиром современной логопедии выступает уже не столько изучение внешне наблюдаемой картины вербальных явлений, а расширение знаний за счет изучения механизмов построения внутренней картины речи с выходом на теоретические взгляды о роли отдельных узловых преобразований речевой системы в онтогенезе [9]. Аспекты изучения речевой патологии и языковой личности различные (клинический, психологический, лингвистический, педагогический), они теснейшим образом взаимосвязаны между собой, такая междисциплинарность позволяет прийти к комплексному, разноаспектному пониманию этиопатогенеза речевых нарушений. [11].

Специфика коррекционно-педагогической деятельности учителя-логопеда, связанная с диагностикой, коррекцией и профилактикой речевых нарушений, делает востребованным в современном обществе компетентного специалиста, который будет свободно владеть своей профессией. А эффективность логопедического воздействия в свою очередь оказывается тем выше, чем лучше понят механизм речевого расстройства или, чем точнее поставлен его патогенетический диагноз и, чем раньше оказана логопедическая помощь. Не мало важную роль в снижении роста возникновения речевых расстройств у детей играет и профилактика речевых нарушений. Следует отметить, что на сегодняшний день особый научный интерес вызывает так называемая персонификация в логопедической работе [2, 4].

Все чаще в исследованиях, связанных с охраной здоровья населения и медицинским обслуживанием, говорится о персонифицированной (индивидуализированной, персонализированной) медицине. Это связано с тем, что зачастую вместо дифференцированного подхода к диагностике, лечению и профилактике различных патологических процессов в организме человека используется подход, который обеспечивает лечение уже имеющегося заболевания как набора симптомов, без учета индивидуальных особенностей каждого конкретного пациента. В данном случае становится тяжело прийти к желаемому результату в борьбе с заболеванием. Это обуславливается наличием индивидуальных особенностей пациента, которые могут оказывать влияние на течение заболевания, его прогноз и эффективность терапевтического воздействия [6].

Попытки, связанные с индивидуализацией медицины можно наблюдать еще в 1990 гг., когда специалист в области функциональной медицины Лео Голланд (США) предложил совершенно иной подход, который получил название «Пациент-ориентированная диагностика и лечение». В рамках такого подхода предлагалось учитывать как биологические, так и психосоциальные особенности каждого пациента. Разрабатывался вопрос формирования многофакторных баз данных на каждого пациента. Непосредственно сам термин "personalized medicine" впервые был представлен в качестве названия монографии американского исследователя Кевала Джейна (1998г). В библиографической базе данных Medline термин "personalized medicine" появляется с 1999г. [12].

Направленность основных идей персонифицированной медицины указывает на необходимость оптимизации терапии таким образом, чтобы она базировалась на генетическом тестировании на предрасположенность к определенным заболеваниям; предполагала индивидуальный подбор медикаментозного воздействия; а схема лечения выстраивалась с учетом генетических особенностей пациента.

Отечественные ученые (Дедов И.И., Тюльпаков А.Н., Чехонин В.П.), рассматривая персонифицированный подход в медицине, отмечают, что идеи и попытки индивидуализировать лечение можно наблюдать еще в трудах Гиппократов, что выражается в известном тезисе "лечить больного, а не болезнь". Хотя сама идея индивидуализации терапии в медицине не выглядит абсолютно новой, развитие этого направления оказывается весьма актуальным на современном этапе и имеет необходимый накопленный научный потенциал и инструментарий для успешной реализации[3].

Еще один известный термин "предикативная медицина" также относится к области персонифицированной медицины. В данном случае основное внимание сосредоточено на предупреждении возникновения того или иного заболевания посредством профилактических мер (выявление предрасположенности к различным заболеваниям; реакции на эндогенные и экзогенные факторы; подборе методов лечения и лекарственных препаратов).

В такой науке, как логопедия персонифицированный подход к проблемам диагностики, коррекции и профилактики речевых нарушений, также не является принципиально новым направлением, однако этот вопрос требует научного внимания [8].

Персонифицированный подход в логопедической работе должен рассматриваться как компонент обеспечения целостного процесса клинко-психолого-педагогического консультирования и помощи в области диагностики, преодоления и профилактики речевой патологии. Эффективность данного подхода представляется оптимальной при выполнении ряда условий:

- разумная интеграция с другими упроченными в науке и практике подходами;
- грамотное использование классических и современных научных данных

из области логопедии и смежных наук;

- учет вариативных и комбинаторных компонентов в структуре дефекта при речевых нарушениях;
- опора на понимание персонифицированных потребностей и возможностей конкретного ребенка (социальных, деятельностных, образовательных и др.);
- коллегиальная работа междисциплинарной команды специалистов;
- привлечение современных технологических решений и т.д.

Основные стратегии реализации персонифицированного подхода в работе логопеда связаны с учетом психофизиологических особенностей индивида, имеющего речевую патологию. В связи с чем, профессиональная подготовка логопедов должна быть построена таким образом, чтобы отдельные знания из различных научных областей (медицины, психологии, педагогики, лингвистики и др.) складывались в единую систему антропоцентрических знаний. Умение выявлять и учитывать разноаспектные особенности конкретного ребенка, имеющего речевое нарушение, в свою очередь, повысит эффективность коррекционной работы.

В этой связи сложно переоценить роль клинической подготовки как компонента профессиональной подготовки логопедов. Клиническая подготовка будущих логопедов приобретает практикоориентированный характер за счет выстраивания и реализации междисциплинарных связей. Изучение дисциплин клинических готовит студентов-логопедов к освоению специальных педагогических и психологических дисциплин [1, 7].

Клинические концепции и данные исторически служат "фундаментом" логопедии. Дисциплины клинической направленности изучаются логопедами с целью понимания условий нормального развития речи и возрастных закономерностей развития организма человека в целом; этиологии разнообразных видов речевых нарушений; механизмов возникновения, развертывания и течения патологических процессов; соотношения речевых и неречевых симптомов в структуре нарушений речевой деятельности; а также для коллегиального взаимодействия логопеда и врачей. Многочисленными исследованиями было показано, что количество детей с различными отклонениями в речевом развитии в настоящее время возрастает. Расстройство речи может наблюдаться не только как самостоятельное нарушение, дефекты речи могут сочетаться с нарушениями зрения, слуха, интеллекта и другими отклонениями в развитии. Причины могут быть различные: увеличение числа патологий беременности, родовые травмы, рост детской заболеваемости, социальные причины [5,10].

Применение персонифицированного подхода в рамках проблем диагностики, коррекции и профилактики речевых расстройств может обеспечить для логопедической практики ряд преимуществ:

- более точное выявление детей группы риска по возникновению речевых расстройств;
- профилактика нарушений речи;

- выбор оптимального маршрута коррекционной работы для конкретного ребенка без использования метода "проб и ошибок";
- снижение числа неэффективности коррекционного воздействия.

Перспективным направлением развития персонализированного подхода в логопедии сегодня можно считать тенденцию к смещению акцентов от реагирования на уже возникшую патологию речи к предупреждению нарушений речи и к профилактике возникновения рецидивов при помощи медицинских, коррекционно-развивающих, социальных мер.

Список использованных источников

1. Азбукин, Д. И. Значение медицинских курсов в профессиональной подготовке студентов-дефектологов / Селиверстов В.И. // История логопедии. Медико-педагогические основы: Учебное пособие для вузов.- М.: Академический Проект, 2003.- 384с.
2. Винарская, Е. Н. Дизартрия.- М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006.- 141с.
3. Дедов, И.И., Тюльпаков А.Н., Чехонин В.П. и др. Персонализированная медицина: современное состояние и перспективы // Вестник РАМН.- 2012.- №2.- с. 4-12.
4. Колтакова, Е.В. Проектирование содержания повышения квалификации учителя-логопеда на основе профессиографического подхода: дис. Канд. Пед. наук: 13.00.03: защищена 10.11.2009; утв. 11.04. 2010 / Елена Викторовна Колтакова.- Москва, 2009.
5. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской.- М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 1998.- 680с.
6. Пальцев, М. Персонализированная медицина // Наука в России.- 2011.- №1.- с. 12-17.
7. Селиверстов, В.И. История логопедии. Медико-педагогические основы: учебное пособие для вузов.- М.: Академический проект, 2003.- 384с.
8. Соколова, Т.В., Туманова Т.В., Филичева Т.Б. Персонализация в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.- 2017.- №8.- с.18-22.
9. Филатова, Ю.О. Расширение методологического поля психолого-педагогических исследований в логопедии // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики.- 2012.- №2 (26).- с. 205-211.
10. Филичева, Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина.- М.: Просвещение, 1989.- 223с.
11. Шаховская, С. Н., Алмазова А.А. К проблеме подготовки логопедических кадров в условиях модернизации системы педагогического образования // Специальное образование: методология, теория, практика: Сборник научно-методических трудов с международным участием.- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2017.- с. 9-12.
12. Jain, K. K. Personalized medicine // Decision Resources Inc. Waltham, MA, USA, 1998.

В содержание

УДК 159.922

ББК 88.41

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕФИЦИТАРНЫМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ

ТВАРДОВСКАЯ АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры дефектологии и клинической психологии
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия, taa80@ya.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прогностическая компетентность, регулятивная функция, когнитивная функция, рече-коммуникативная функция, дефицитарное развитие, сферы отношений, младший школьник.

АННОТАЦИЯ: В статье описаны особенности функций прогностической компетентности у младших школьников с дефицитарным развитием в сравнении с нормотипичными сверстниками. Значимые различия во всех сферах отношений выделены в рече-коммуникативной и когнитивной функциях прогностической компетентности. Низкие показатели выявлены у когнитивной функции прогностической компетентности младших школьников с дефицитарным развитием.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научно-исследовательского проекта № 17-16-16004 «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций»

FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF PROGNOSTIC COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH DEFICIENT DYSONTOGENESIS

TVARDOVSKAYA ALLA ALEXANDROVNA

candidate of psychology sciences, associate professor
department of defectology and clinical psychology
Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

KEY WORDS: prognostic competence, regulatory function, cognitive function, speech-communicative function, deficit development, the scope of relations, junior schoolchild.

ABSTRACT: The article describes the features of the functions of prognostic competence in primary school children with deficit development in comparison with normal peers. Significant differences in all spheres of relations are revealed in speech-communicative and cognitive functions of prognostic competence. Low rates are found among cognitive functions predictive of competence of younger school students with the deficit development.

The research was carried out with the support of the Russian Foundation for Basic Research and the Government of the Republic of Tatarstan within the framework of the research project 17-16-16004 “Prognostic competence of younger schoolchildren with disabilities in the prevention of deviations”

Младший школьный возраст выступает значимым периодом формирования когнитивных процессов. Накопленный практический опыт на ранних этапах онтогенеза, наличие представлений о мире, о себе, предметах, способность к установлению причинно - следственных связей и другие психические новообразования, возникающие в учебной деятельности и общении младших школьников со сверстниками и взрослыми выступают основой развития прогнозирования. Это делает младший школьный возраст важным периодом в становлении прогностической компетентности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что вопросы проблемы прогностической компетентности изучались с точки зрения нейрофизиологических, психофизиологических подходов (Павлов, 1973; Анохин, 1978); Бернштейн, 1991; Русалов, 1979); в аспекте сопровождения деятельности познавательных психических процессов (Брушлинский, 1978; Борисова & Воловикова, 2012; Тихомиров, 1984; Шиян, 1999; Фейгенберг, 1986; Осницкий, 2010); особенности прогнозирования в норме и патологии (Фейгенберг, 1977; Переслени, 1976, 1982; Гульдман, 1985; Менделевич, 1995, 2000, 2002; Абитов, 2011); развития прогностической способности в онтогенезе (Сергиенко, 1997; Регуш, 1997; Громова, 2003); роли антиципации в решении мыслительных задач (Лисичкин, 1972), коммуникативной антиципации педагогов (Батраченко, 1991); влияния прогностических способностей педагога на формирование прогностических учений у обучающихся (Захаров, 2007; Далингер, 2012).

Изменение социальной ситуации в младшем школьном возрасте, вхождение в организованные группы сверстников, формирование учебной деятельности активизируют способность к прогнозированию событий [5]. Позитивная социализация младшего школьника протекает в значимых для него сферах. В качестве таких сфер можно указать отношения в семье между ее членами, отношение к учению в школе, отношения с учителем (учителями), отношения со сверстниками в условиях учебных и внеучебных ситуаций, отношения со взрослыми, отношения в сфере виртуального пространства, отношения в сфере охраны здоровья. Эти сферы могут отличаться функциональными характеристиками прогнозирования и выступать в качестве пространства развития прогностических способностей младшего школьника с ограничениями здоровья или предиктора возникновения отклоняющегося поведения [3].

Проведенные исследования (Ахметзянова А.И., 2017; Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В., Твардовская А.А., 2017) выявили, что при нарушениях зрения, слуха, речи и опорно-двигательного аппарата эффективность прогнозирования взаимосвязана с высокими показателями сформированности учебной деятельности. Отрицательную связь прогнозирование в младшем школьном возрасте имеет соматическими проблемами и нарушениями социализации [2].

В значимых сферах «Отношение к учению», «Отношения со сверстниками», «Отношения со взрослыми» и сфере «Отношения в семье», школьники с дефицитным дизонтогенезом демонстрируют более низкую способность построения прогноза, не выделяя значимых характеристик ситуации, часто без опоры на существующие социальные нормы. Следовательно, эти сферы являются сферами риска и именно в контексте указанных взаимоотношений могут возникнуть нарушения социальных норм [6].

В структуре прогностической компетентности выделяют когнитивную, регулятивную и речекоммуникативную функции.

Регулятивная функция отражает эмоционально-мотивационную характеристику процесса построения прогноза будущих событий и способность к волевой регуляции, произвольный контроль за реализацией поведения участников прогнозируемой ситуации. В регулятивной функции прогностической компетентности выделены следующие эмпирические критерии: отражение в прогнозе установки на просоциальное или асоциальное поведение; установка на зрелые либо инфантильные стратегии прогнозирования; оптимистическая либо пессимистическая установка на ожидаемое будущее; конструирование активной либо пассивной позиции в прогнозируемой ситуации.

Когнитивная функция раскрывает характеристики мыслительных процессов субъекта, с помощью которых устанавливаются причинно - следственные связи, постановка и анализ гипотез, планирование способа действия, соотносимого с конкретными условиями и подчиненного осознаваемому и ожидаемому результату. Для характеристики когнитивной функции прогностической компетентности предложены следующие биполярные критерии: вариативность или инвариантность прогноза; детализация либо обобщенность прогноза; широта или узость социального контекста прогнозирования; рациональный или нерациональный прогноз.

Рече-коммуникативная функция прогнозирования представлена в форме информации, фиксируемой в речевых моделях, используя которые, человек определяется с целесообразными вариантами выбора собственных стратегий построения образа желаемого будущего. Данная функция представлена следующими биполярными критериями: максимальная или минимальная вербализация прогноза; полнота либо бедность речевых средств; наличие или отсутствие в прогнозе высказываний персонажей; наличие или отсутствие в речи категории будущего времени [1].

Изучение данных функций позволит максимально отразить специфику прогностической компетентности младших школьников с дефицитным развитием в каждой из значимых сфер, а также выявить возможные ограничения её формирования.

Цель: исследование функциональных характеристик прогностической компетентности в значимых сферах жизнедеятельности младших школьников с дефицитным дизонтогенезом в сравнении с нормотипичным сверстниками.

Методика исследования. Для изучения функций прогностической компетентности была использована методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» (Ахметзянова А.И.) [1]. На столе последовательно показывают три картинки из одной ситуации, кратко комментируя происходящее на первых двух картинках. После предъявления третьей картинки из ситуации, школьнику задают вопрос по всей ситуации. Происходит оценка понимания ситуации. Ответ вносится в бланк фиксации результатов. После этого задается вопрос: «Что будет дальше?». Если ответ не последовал, школьника вновь спрашивают: «Расскажи, что произойдет потом?».

Статистически значимые различия между выборками школьников, выявлялись с помощью t- критерия Стьюдента ($p < 0.001$).

В исследовании участвовало 239 младших школьника, в возрасте от 8 до 10 лет включительно, 140 нормотипичных младших школьников, обучающихся в образовательных организациях г. Казани, 99 младших школьников с дефицитным дизонтогенезом, имеющих нарушения слуха, зрения, функций опорно-двигательного аппарата и речи.

Результаты. Мы проанализировали сформированность прогностической компетентности в каждой ее функции: регулятивной, когнитивной и рече-коммуникативной. Результаты средних значений функций в шести сферах отношений у детей с дефицитным развитием и их нормотипичных сверстников представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Значения функций прогностической компетентности
в сферах отношений у групп респондентов**

Функции ПК		Регулятивная		Когнитивная		Рече-коммуникативная	
Сферы		М	t-кр*	М	t-кр*	М	t-кр*
1	Норма	4,00	1.79	3,13	3,910	4,48	4,847
	ОВЗ	3,65		2,31		3,27	
2	Норма	4,41	1.92	2,86	3,301	4,24	5,035
	ОВЗ	3,89		1,18		1,70	
3	Норма	4,48	-1.29	1,41	-5,028	4,32	4,091
	ОВЗ	4,84		2,47		3,31	
4	Норма	5,28	1.99	2,98	3,039	4,53	5,611
	ОВЗ	4,79		2,31		3,18	
5	Норма	4,30	-1.58	2,68	1,933	3,36	4,905

	ОВЗ	4,69		2,31		3,05	
6	Норма	4,85	1.15	3,00	3,126	4,49	4,189
	ОВЗ	4,60		2,36		3,47	

Примечание: 1. - сфера «Отношение к учению», 2. - сфера «Отношение к сверстникам», 3. - сфера «Общение со взрослыми», 4. - сфера «Виртуальное общение», 5. - сфера «Отношение к здоровью», 6. - сфера «Отношения в семье».

***Выделены различия на уровне $p < .001$**

Показатели средних значений регулятивной функции прогностической компетентности младших школьников с дефицитарным развитием и нормотипичных школьников на имеют значимых различий. Способность отражать в прогнозе установку на просоциальное поведение, конструировать активную позицию с установкой на зрелые стратегии при оптимистическом образе будущего характерно для двух групп респондентов. Мы предполагаем, что способность контролировать себя, поведение окружающих в прогнозировании ситуаций будущего является положительным ресурсом успешной социализации как у детей с дефицитарным развитием, так и в условиях нормотипичного развития. Также в сфере «Общение со взрослыми» ($M_{овз} = 4.84$, $M_n = 4.48$), в сфере «Отношение к здоровью» ($M_{овз} = 4.69$, $M_n = 4.30$) значения регулятивной функции выше у респондентов с дефицитарным дизонтогенезом, чем у здоровых сверстников. Это может быть определено более пристальным вниманием к вопросам охраны здоровья детей с отклонениями в развитии, обязательным посещением медицинских процедур, активным вовлечением детей в лечебно-реабилитационный процесс как субъекта данных мероприятий и более частым опытом общения со взрослыми, чем со сверстниками.

Высокие показатели регулятивной функции «Отражение в прогнозе установки на просоциальное поведение» указывают на готовность младших школьников с дефицитарным дизонтогенезом, так же, как и здоровых сверстников, к социально одобряемому поведению, к использованию в ситуации нарушения социальной нормы адаптивных стратегии поведения, способствующих разрешению ситуации с соблюдением необходимых социальных норм.

Различия в сферах по когнитивной функции представлены только в 5 из 6 сфер взаимоотношений, таких как «Отношение к учению» ($M_{овз} = 2.31$, $M_n = 3.13$), «Отношение со сверстниками» ($M_{овз} = 1.18$, $M_n = 2.86$), «Отношения со взрослыми» ($M_{овз} = 2.47$, $M_n = 1.41$), «Виртуальное общение» ($M_{овз} = 2.31$, $M_n = 2.98$), «Отношения в семье» ($M_{овз} = 2.36$, $M_n = 3$). При прогнозировании ситуации младшие школьники с дефицитарным развитием указывают единственный вариант развития прогнозируемой ситуации, альтернативные линии прогноза отсутствуют, выстраиваемый образ синкретичен, не содержит конкретизации фактов и детализации развития событий, в прогнозируемую ситуацию не включено большее количество субъектов, кроме непосредственных ее участников. Отсутствие значимых различий в сфере «Отношение к здоровью» ($M_{овз} = 2.31$,

Мн = 2.68) в когнитивной функции прогностической компетентности между группами респондентов и достаточно низкие ее значения отражают специфические особенности мыслительной деятельности младших школьников, что затрудняет выбор способа прогнозируемого действия, соотносимого с конкретными условиями и осознание ожидаемого результата будущего поступка в отношении собственного здоровья.

Более низкие значения когнитивной функции у младших школьников с дефицитным дизонтогенезом указывают в целом на неспособность прогнозировать причинно-следственные связи в ситуациях значимых взаимоотношений, трудности в формулировке обобщенных и доказательных выводов и обоснованных прогнозов, затруднении в выдвижении гипотез относительно будущего.

Значимые различия во всех сферах отношений между двумя группами получены в рече-коммуникативной сфере прогностической компетентности. Способность вербализовать прогноз, спланировать речевой конструкт сначала во внутренней речи, обозначить лексико-грамматические категории времени, как важные составляющие действий, происходящих в будущем оказываются не сформированы у младших школьников с дефицитным дизонтогенезом, хотя средние значений показателей в каждой сфере достаточно высокие. Мы предполагаем, что это связано с такой модально-неспецифической закономерностью, отмеченной В. И. Лубовским [4], как трудность речевого опосредования. Поэтому, именно в данной функции мы видим значимые развития в прогнозировании ситуации по всем сферам отношений.

Ниже представлены профили сформированности функций прогностической компетентности в значимых сферах отношений у респондентов (Рис. 1,2.)

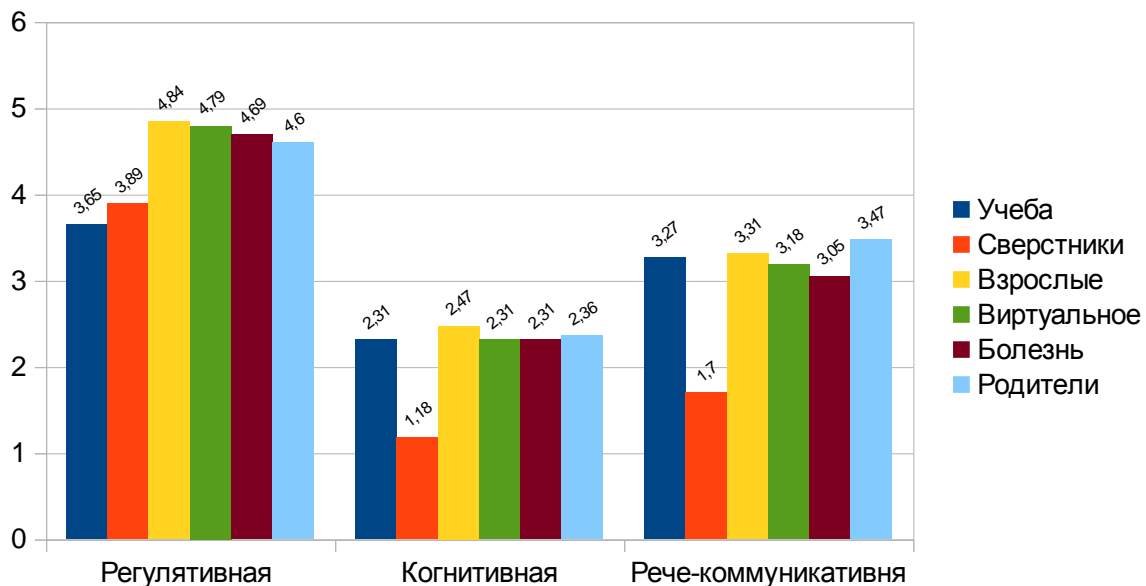


Рис.1. Профиль выраженности функций прогностической компетентности в значимых отношениях у детей дефицитарным дизонтогенезом

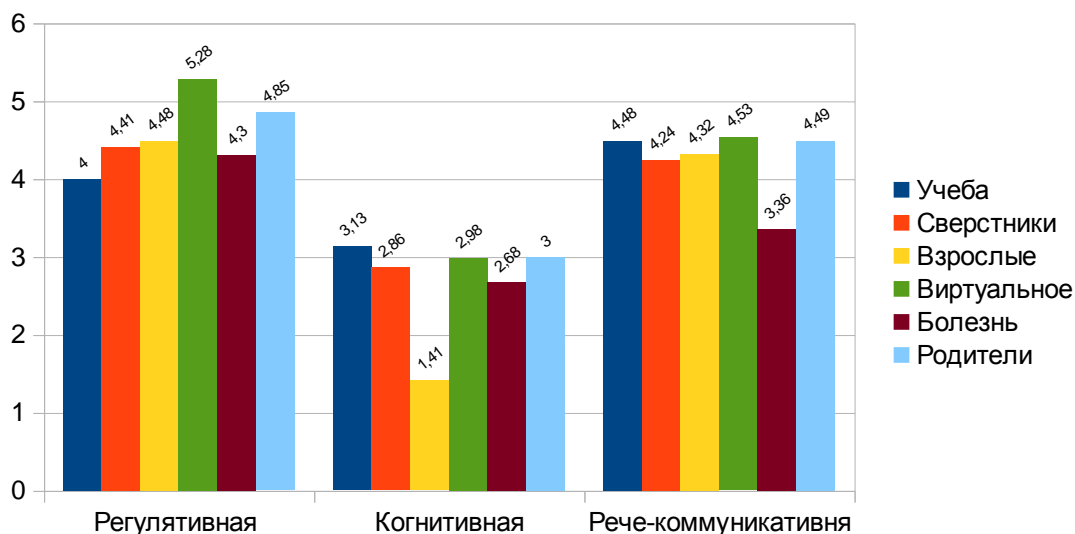


Рис. 2. Профиль выраженности функций прогностической компетентности в значимых отношениях у нормотипичных детей

Анализ результатов исследования функциональных характеристик прогностической компетентности у детей с дефицитарным развитием и нормотипичных сверстников позволил выделить общие тенденции. Можно говорить о способности младших школьников двух выборок прогнозировать будущие события, причем, в большинстве случаев, ориентируясь на социальные нормы, принятые и одобряемые в современном обществе. Также в прогнозе младшие школьники описывают поведение, соответствующее их возрасту и социальному развитию. У двух групп респондентов выявлены низкие показатели сформированности когнитивной функции прогностической компетентности по всем сферам значимых отношений, отмечается неспособность предложить альтернативный вариант прогноза. Все прогнозируемые ситуации рассматриваются с единственным сценарием развития событий.

Однако дети с дефицитарным дизонтогенезом изредка включают себя, в качестве непосредственного участника прогнозируемых событий, указывая на этой роли других участников, чаще всего одноклассников. В прогнозе отсутствует детализация и четкое описание последовательности возможных событий, дети не всегда описывают чувства и эмоции участников ситуации, что приводит к бедности и нерасчлененности прогноза. Предвосхищая будущие события, младшие школьники с дефицитарным развитием редко опираются на более широкие соци-

альные связи, включая в свой прогноз только тех участников, которые изображены на картинках. Озвучивая прогноз, младшие школьники с дефицитным развитием используют односложные фразы, либо простые нераспространенные предложения.

Выделенные функциональные характеристики прогностической компетентности в значимых сферах отношений младших школьников позволят определить сферы риска, где низкие показатели функциональных характеристик способности к прогнозированию развития ситуации выступают мишенями коррекционно-развивающей работы специалистов сопровождения.

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд – во Казан. ун-та. – 2017. – 45 с.
2. Ахметзянова, А. И. Специфика антиципации младших школьников в условиях дефицитарного дизонтогенеза / А. И. Ахметзянова // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология, 2017. – 56(7). – С.268 -280.
3. Курбанова, А. Т. Прогностическая компетентность и успешность социализации младших школьников с нарушениями в развитии: постановка проблемы / А. Т. Курбанова, И. А. Нигматуллина // Материалы съезда Российского психологического общества / сост. Л.В. Артищева; под ред. А. О. Прохорова, Л. М. Попова, Л. Ф. Баяновой и др. – Казань: Изд –во Казан. ун-та, 2017. Т.2. – С.63-65.
4. Лубовский, В. И. Методологические проблемы специальной психологии / В. И. Лубовский // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы. Коллективная монография. Под ред. Богдановой Т. Г., Назаровой Н. М. – М.: ЛОГО-МАГ, 2013. С.9-36.
5. Перешеина, Н. В. Социальная дезадаптация как предпосылка развития девиантного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Перешеина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». -2016. –Т.8. с.87 -94. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ekoncept.ru/2016/56126.htm>. (дата обращения 27.09.2018)
6. Твардовская, А. А. Особенности прогностической компетентности младших школьников с дефицитным дизонтогенезом / А. А. Твардовская // Сборник научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. С.124 -134.

В содержание

УДК 376 (045)

ББК 74.3

**КОММУНИКАТИВНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ КАК ОБЪЕКТ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ**

ТЕРЛЕЦКАЯ ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры
специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, 79876901514@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия, младшие школьники, лица с ограниченными возможностями здоровья.

АННОТАЦИЯ: В статье охарактеризована сущность универсальных учебных действий, показаны их виды. Раскрыты коммуникативные универсальные учебные действия, описана их специфика у младших школьников с особыми образовательными потребностями, обучающимися в условиях инклюзивной практики. Представлена методика изучения указанного вида универсальных учебных действий, на основе которой проведено их изучение, дана характеристика уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с особыми образовательными потребностями.

**COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS
JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES
AS AN OBJECT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL RESEARCH**

TERLETSKAYA OLGA VASILYEVNA

senior lecturer of the department
of special pedagogy and medical foundations of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: universal educational activities, communicative universal educational activities, junior schoolchildren, persons with disabilities.

ABSTRACT: In the article the essence of universal educational actions is described, their kinds are shown. Communicative universal educational activities are disclosed, their specificity is described in younger schoolchildren with special educational needs, trained in conditions of inclusive practice. The methodology for studying this type of universal learning activities is presented, on the basis of which their study has been carried out, the level of formation of communicative universal educational activities among young schoolchildren with special educational needs is given.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) ориентируют ученых и практиков на теоретическое осмысление вопросов формирования универсальных учебных действий (УУД) обучающихся и практической реализации научных разработок в

практико-ориентированной деятельности педагогов. В этой связи особое значение имеет Концепция развития универсальных учебных действий, разработанная группой авторов (Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина) под руководством А. Г. Асмолова. В данном документе выдвигается тезис о том, что развитие личности обеспечивается формированием УУД, выступающих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся [1, с. 21]. Анализ данных документов позволяет рассматривать УУД как способность субъекта активно осваивать новые знания и овладевать новыми умениями как основой саморазвития и самосовершенствования.

Многие исследователи (Н. В. Кузнецова, И. А. Неясов, О. В. Терлецкая, Н. А. Шкуричева, Л. А. Янкина и др.) указывают, что младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента универсальных учебных действий. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивации достижения, инициативы, самостоятельности учащегося [5; 6; 7; 9].

В нашем исследовании интерес представляют коммуникативные УУД младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ) дает следующее определение термину «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ) - это лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [8, с. 4]. К лицам с ОВЗ относятся следующие категории обучающихся: глухие и слабослышащие, слепые и слабовидящие, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и другие [8, с. 5].

В рамках данной работы рассматриваются обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Анализ научных трудов Л. И. Акатова, Д. И. Бойко, О. А. Комисаровой позволяет констатировать, «обучающиеся с детским церебральным параличом» (ДЦП) представляют собой группу с двигательными расстройствами, которые возникают при поражении двигательных систем головного мозга и проявляются в недостатке или отсутствии контроля центральной нервной системы за произвольными движениями. В исследованиях вышеуказанных авторов имеются сведения о том, что коммуникативные навыки этих обучающихся сформированы на низком уровне [1; 2; 4]. В этой связи можно

заклучить, что формирование коммуникативных УУД у обучающихся с ДЦП является актуальной и значимой проблемой.

Целью нашего исследования является апробация методики исследования коммуникативных УУД (Ж. Пиаже, Н. Е. Веракс и др.), которая позволит максимально точно охарактеризовать уровень их сформированности у обучающихся с ДЦП.

С опорой на научные исследования Н. В. Винокуровой нами выделены следующие умения, обеспечивающие формирование коммуникативных УУД у лиц с ОВЗ, в том числе – у обучающихся с ДЦП: осуществление учебного сотрудничества; постановка вопросов; управление поведением партнёра; умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами родного языка, современных средств коммуникации и т. д. [3, с. 62]. Данные умения были дифференцированы нами в три группы: 1) действия по передаче информации (аспект диалогичности общения); 2) действия по выявлению уровня знаний младших школьников с ДЦП о правилах речевого этикета и умений соотносить их с конкретной ситуацией общения (аспект этики общения); 3) действия на исследование уровня сформированности умений младших школьников с ДЦП взаимодействовать в различных видах деятельности с субъектами образования. Далее остановимся на характеристике методик, обеспечивающих изучение указанных групп умений.

С целью изучения *умений первой группы*, нами была выбрана *методика «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже)*. Данная методика использовалась с целью выявления уровня сформированности умений, направленных на учет позиции собеседника (партнера), что осуществлялось в процессе индивидуальной беседы с ребёнком. Участникам эксперимента для выполнения предлагался ряд заданий, а именно: «Покажи мне свою правую руку. Левую. Покажи мне правую ногу. Левую» (задание выполняется сидя или стоя лицом к лицу ребенка); во-вторых, «Покажи мне мою левую руку. Правую. Покажи мне мою левую ногу. Правую и т. д.».

Для оценки полученных результатов ориентировались на следующие *критерии*: понимание возможности различных позиций и точек зрения; ориентация на позицию других людей, отличную от собственной; сравнение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя; координация разных пространственных позиций. С ориентацией на данные критерии были выделены следующие *уровни*: *низкий* уровень (ребенок отвечает неправильно во всех четырех заданиях); *средний* уровень (правильные ответы только в 1-м и 3-м заданиях; ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции партнера); *высокий* уровень (четыре задания ребенок выполняет правильно, а именно: учитывает отличия позиции другого человека).

С целью изучения *умений второй группы* применялась методика Н. Е. Веракса, направленная на выявление уровня развития коммуникативных

способностей (понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия). Данная методика представляет собой три суб-методики. В рамках проведения методик, ребенку предлагалось рассмотреть картинки на которых нарисованы взрослые и дети, а далее давалось пояснение экспериментатора, который просил выбрать картинку с изображением правильного ответа и поставить крестик в кружочек рядом с ним. В рамках *первой методики* предлагались следующие задания: 1) определить, на какой картинке изображено, что все дети хотят заниматься; 2) найти, на какой картинке изображено, что всем детям нравится играть вместе; 3) выбрать, на какой картинке изображено, что все дети хотят слушать сказку. *Вторая методика* была направлена на выявление уровня развития коммуникативных способностей (понимание ребенком состояния сверстника). С этой целью предлагались следующие задания: 1) «Посмотри на картинку и подумай, каким мальчик кажется девочке?» (поставь крестик около правильной картинке); 2) «Посмотри на картинку и подумай, какой девочка кажется мальчику?»; 3) «Посмотри и подумай, какой мальчик кажется девочке?». *Третья методика* была направлена на выявление уровня сформированности коммуникативных способностей (представление о способах выражения своего отношения ко взрослому). С этой целью предлагались следующие задания: 1) отметить картинку, на которой мальчик ведет себя так, что бабушка его поблагодарила; 2) отметить картинку, на которой девочка ведет себя так, что бабушка ее поблагодарила; 3) отметить картинку, на которой мальчик ведет себя так, что мама его поблагодарит.

Для оценки полученных результатов ориентировались на следующие *критерии*: умение воспринимать и анализировать эмоциональное состояние других людей и сравнивать со своим собственным понимание возможности различных позиций и точек зрения; ориентация на позицию других людей, отличную от собственной; соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя; координация разных пространственных позиций. С ориентацией на данные критерии были выделены следующие *уровни*: *низкий уровень* развития коммуникативных способностей – 0 – 5 баллов; *средний уровень* развития коммуникативных способностей – 6 – 10 баллов; *высокий уровень* развития коммуникативных способностей – 12–11 баллов.

С целью изучения умений направленных на исследование уровня сформированности взаимодействовать между собой у младших школьников применялось наблюдение. Наблюдение осуществлялось с целью изучения вовлеченности обучающихся в различных видах деятельности в процесс взаимодействия со взрослыми (например, учитель) и сверстниками (например, одноклассники). Отметим, что в ситуации нахождения ребенка на уроке (в среде ограниченных действий), мы можем увидеть, испытывает ли ребенок с ДЦП дискомфорт от нахождения рядом со сверстниками, пытается ли самостоятельно «идти» на контакт и проявляет ли инициативу в групповой работе.

Для оценки полученных результатов ориентировались на следующие *критерии*: понимание возможности различных позиций и точек зрения; ориентация на позицию других людей, отличную от собственной; координация разных пространственных позиций, умение взаимодействовать с учителем и сверстниками; принятие общепринятых норм поведения. С ориентацией на данные критерии были выделены следующие *уровни*: *высокий уровень* – ребенок способен спокойно сидеть на уроке, не отвлекать соседа по парте и не нарушать дисциплину; реагирует на замечания учителя спокойно, не проявляет агрессию; понимает инструкцию к заданиям по предмету, если требуется помощь, то самостоятельно просит о помощи учителя, либо соседа по парте; может вести диалог с учителем; *средний уровень* – ребенок испытывает трудности в установлении контакта с преподавателем; в некоторых случаях может не сдерживать эмоции, выкрикнуть ответ, не подняв руку, или случайно задеть соседа по парте, это может быть следствием нарушения. В целом на уроке спокоен, воспринимает материал без проявления агрессии или апатии; *низкий уровень* – ребенок беспокоен на уроке, постоянно переспрашивает материал; либо может быть зажат и проявлять апатию; на контакт с одноклассниками идет с трудом, может проявлять немотивированную агрессию, или страх.

В качестве экспериментальной базы нами выбрана МОУ «Средняя школа № 33» г. о. Саранск и МОУ «Средняя школа № 41» г. Ульяновск. В констатирующем эксперименте принимали участие 20 обучающихся с диагнозом «спастическая диплегия средней степени» в возрасте 7–9 лет (из них 10 детей составляли контрольную группу, а 10 ребят – экспериментальную).

Результаты проведения диагностики коммуникативных умений по методике Ж. Пиаже «Правая и левая стороны» приведены в Таблице 1.

Таблица 1

**Результаты диагностики коммуникативных умений
(по методике Ж. Пиаже)**

№ задания	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Задание 1	0	0	50 %	50 %	50 %	50 %
Задание 2	0	0	50 %	50 %	50 %	50 %
Задание 3	0	0	100 %	100 %	0	0

Из приведенной выше таблицы видно, что два задания из трех 50 % испытуемых ЭГ выполнили, показав средний уровень. Дети путали стороны, не могли быстро сориентироваться в поставленном вопросе. Однако, агрессии или тревоги при выполнении не проявляли, старались исправиться самостоятельно, внимательно слушали следующее задание и с интересом выполняли. 50 % испытуемых ЭГ не выполнили задание. Дети не шли на контакт с психологом, постоянно от-

влекались и переспрашивали задание. На замечания психолога реагировали болезненно, проявляли повышенную тревожность, что говорит о дезориентированности. Высокий уровень сформированности коммуникативных действий никто из ЭГ не показал. Из приведенной выше таблицы видно, что два задания из трех 50 % испытуемых КГ выполнили, показав средний уровень. Дети путали стороны, не могли быстро сориентироваться в поставленном вопросе, старались исправить себя самостоятельно, внимательно слушали следующее задание. Около 50 % испытуемых КГ не выполнили задание. Высокий уровень сформированности коммуникативных действий никто из КГ не показал. Таким образом мы можем сделать вывод, что уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника на данном этапе диагностики у обеих групп испытуемых находится на среднем уровне.

Результаты проведения диагностики, направленной на изучение коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста по методике Веракса Н. Е. приведены в Таблице 2

Таблица 2

**Результаты диагностики обучающихся
(по методике Н. Е. Веракса)**

№ задания	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Задание 1	0	0	60 %	70 %	40 %	30 %
Задание 2	0	0	60 %	70%	40 %	30 %
Задание 3	0	0	0 %	0 %	100%	100%

Из приведенной выше таблицы видно, что при выполнении данной методики обучающиеся с ДЦП экспериментальной группы испытывали трудности. Так высокий уровень сформированности коммуникативных действий не показал ни один испытуемый. Выполнение 1 и 2 методики вызвали трудности у 40 % детей. Они не смогли правильно соотнести эмоции и картинки, а также задание и действие. При выполнении заданий постоянно переспрашивали психолога, были сильно встревожены. На вопросы психолога о выборе картинки не могли пояснить свою позицию, из-за чего смогли набрать только 4-5 балла. Средний уровень по 1 и 2 методике показали только 30 % испытуемых. Они правильно соотнесли задание и действие, однако выполняли задание медленно, были обеспокоены выбором, постоянно спрашивали правильно ли он выбрал картинку. На помощь психолога по штриховке кружка с выбором ответа дети отвечали благодарностью. Не боялись войти в диалог с психологом, могли пояснить свою позицию, из-за чего набрали по 9 баллов. С третьей методикой испытуемые не справились. Задание вызвало трудности у испытуемых, дети выбирали картинки хаотично, не могли пояснить выбор. Испытуемые контрольной группы показали такие же результаты. Из чего

мы можем сделать вывод, что по результатам проведения данной методики уровень сформированности коммуникативных УУД у детей с ДЦП находится на среднем и низком уровнях. Учащиеся КГ показали идентичные результаты.

По результатам проведенного наблюдения, мы можем сделать вывод, что у экспериментальной группы детей с ДЦП 40 % испытуемых имеют средний уровень сформированности коммуникативных УУД. Об этом говорит то, что на уроке дети способны вступать в диалог с учителем, самостоятельно просят о помощи соседа по парте, однако могут несколько раз переспрашивать задание, иногда могут выкрикнуть ответ. Так же дети с трудом взаимодействуют в групповой работе, не проявляют инициативы. У 40 % детей отмечается низкий уровень сформированности коммуникативных действий. На уроке обучающиеся пассивны, с трудом идут на контакт с педагогом и одноклассниками. Могут позволить себе начать разговаривать в слух или же петь песни, не реагируя на замечания педагога. Отвечают на вопросы односложно, в групповой работе участия не принимают, на какую-либо помощь со стороны одноклассников реагирует агрессивно (могут толкнуть, или крикнуть). Высокий уровень сформированности коммуникативных УУД не показал ни один испытуемый. Испытуемые контрольной группы показали те же результаты.

На основе полученных данных можно констатировать, что коммуникативные действия у детей данной категории развиты на недостаточном уровне относительно их сверстников с нормой развития. Поэтому стоит обратить внимание на проблему формирования коммуникативных УУД, для успешной адаптации и социализации данной категории детей с ОВЗ.

Список использованных источников

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / А. Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2011. – 67 с.
2. Бойко, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учеб.-метод. пособие / Д. И. Бойко. – СПб. : КАРО, 2005. – 275 с.
3. Винокурова, Н. В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе изучения орфографии / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 1 (29). – С. 61–65.
4. Комиссарова, О. А. Понятие индивидуального образовательного маршрута / О. А. Комиссарова // Педагогика. – 2014. – № 6. – С. 53–56.
5. Кузнецова, Н. В. Возможности формирования универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в процессе использования групповой формы работы / Н. В. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 1 (29). – С. 65–69.
6. Неясова, И. А. Формирование личностных универсальных учебных действий у младших школьников в образовательном процессе / И. А. Неясов // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 1 (29). – С. 47–50.
7. Терлецкая, О. В. Методика исследования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников / О. В. Терлецкая // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время - новое решение» : сб. науч. ст. по материалам Между-

народной научно-практической конференции Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время - новое решение» (23 ноября 2017 г., г. Саранск) / редкол.: Т. И. Шукшина (председатель), В. И. Лаптун (отв. редактор) и [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – С. 225–229.

8. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 27.06.2014).

9. Янкина, Л. А. Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников при изучении геометрических понятий / Л. А. Янкина // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 1 (29). – С. 78–81.

В содержание

УДК 37

ББК 74.3

КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С РЕБЕНКОМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ПЬЕРА РОБЕНА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ЦЕНТРА (РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ОПЫТ РАБОТЫ)

ТИШКОВА-ГОРЫНИНА АЛЕКСАНДРА ВЛАДИСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, логопед Государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Научно-практического центра детской психоневрологии. Дневного стационара №4» Департамента здравоохранения г. Москвы
lesha.a.o@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: логопедическое обследование, индивидуальная схема коррекционного маршрута, коррекционно-логопедическая работа.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается опыт коррекционно-логопедической работы с ребенком раннего возраста с синдромом Пьера Робена с точки зрения перспективы его развития.

CORRECTIVE-LOGOPEDIC WORK WITH A CHILD OF EARLY AGE WITH THE SYNDROME OF PIER ROBEN IN THE CONDITIONS OF THE SPECIALIZED CENTER (DEVELOPMENT OF FINE ENGINE AND TACTICAL PERCEPTION EXPERIENCE)

TISHKOVA-GORYNINA ALEXANDER VLADISLAVOVNA

candidate of pedagogical sciences, speech therapist of the State budget health institution "Scientific and Practical Center for child psychoneurology. Day hospital №4 »" of the Moscow city Health Department

KEY WORDS: logopedic examination, individual scheme of corrective route, corrective-logopedic work.

ABSTRACT: The article deals with the experience of corrective-logopedic work with a child of an early age with the syndrome of Pierre Robin from the perspective of its development prospects.

Наша работа проводилась на базе «Научно-практического центра детской психоневрологии. Дневного стационара №4» департамента здравоохранения ЦАО г. Москвы.

Среди пациентов нашего Центра был ребенок с синдромом Пьера Робена – это врожденный порок челюстно-лицевой области, характеризующийся тремя основными клиническими признаками: недоразвитием нижней челюсти (нижней микрогнатией), глоссоптозом (недоразвитием и западанием языка) и наличием расщелины нёба. Встречается на каждые 10—30 тыс. новорожденных. Факторы возникновения и механизм развития не выяснены. Имеются указания на то, что в основе синдрома лежат нарушения эмбрионального развития, вызванные разнообразной патологией дородового периода. Наряду с типичной триадой (нижняя микрогнатия, глоссоптоз и расщелина нёба) имеются и другие пороки развития (врождённая катаракта, миопия, пороки сердца, мочеполовой системы, аномалии развития грудины и позвоночника, а также полидактилия и врождённое отсутствие конечностей). Умственное недоразвитие отмечается примерно у 20 % больных. Диагноз основывается на клинических проявлениях этого синдрома.

У нашего ребенка, назовем его Коля, поступившего в Центр по направлению из Детской городской консультативно-диагностической поликлиники при Детской городской клинической больнице №9 им. Г.Н.Сперанского в возрасте 2л.2мес. в медицинской карте было обозначено следующее: резидуально-органическая энцефалопатия, атонически-астатический синдром, синдром Пьера Робена, множественные пороки развития мочеполовой системы, грубая задержка психоречевого и моторного развития, врожденный порок сердца; астеническое телосложение, снижение тургора тканей, выраженный мраморный рисунок кожи, гидроцефальная форма головы, ЧМИ-стигмы, микрогнатия, микроглоссия, расщелина твердого и мягкого неба (уранопластика); в двигательной сфере выраженная мышечная гипотония (самостоятельно не ходит), нарушение осанки по скалиотическому типу в грудном отделе, деформация нижних конечностей, плосковальгусные стопы, гиперчувствительность подошвенной стороны стоп при разгибании пальцев, частичное сращение 3 и 4 пальцев обеих ног, выраженная вегетативная дисфункция. Данные МРТ головного мозга: умеренная вентрикуломегалия, диффузная гипомиелинизация белого вещества, киста прозрачной перегородки, перивентрикулярная лейкопатия с мелким кистозным компонентом, кистозная трансформация правой хореидальной щели, ганглиоглиома.

Логопедическое обследование показало:

- в *контакт* вступает охотно, но контакт кратковременный, поверхностный, неэмоциональный, малопродуктивный;

- *внимание* крайне неустойчивое, переключаемость хорошая, концентрация слабая;

- *зрительное восприятие*: может фиксировать взгляд на лице говорящего, следить за медленно перемещающимся предметом, переводить взгляд на появившийся в поле зрения объект, рассматривает части своего тела, предметы, находящиеся в руке, зрительно-моторная координация рук развита слабо; цвет, форму, величину – не сличает, пирамиду из 2-х колец, разрезную картинку из 2-х частей, матрешку 2-х местную (одна открыта, одна закрыта) не собирает, парные предметы не находит, предмет, спрятанный на его глазах не находит, постройки из двух элементов не воспроизводит;

- *объем зрительной памяти* резко снижен;

- *слуховое и фонематическое восприятие*: реагирует на звучание музыкальных инструментов некоторым оживлением, звучание даже резко отличающихся друг от друга инструментов не дифференцирует, не находит источник звука, даже находящийся в поле его зрения; игрушки не соотносит со звукоподражанием, не дифференцирует бытовые шумы даже резко отличающиеся по звучанию;

- *моторика*: амбидекстрия со склонностью к левшеству, мелкая и общая моторика крайне затруднены - ребенок не ходит только ползает, может сидеть, сжимать и разжимать кулаки, удерживать небольшие предметы;

- *импрессивная речь*: обращенную речь не понимает, на свое имя не реагирует;

- *экспрессивная речь*: в активной речи присутствуют только призывные вокализованные восклицания;

- *артикуляционный аппарат*: язык – малоподвижный, микроглоссия, артикуляционную позу не воспроизводит, подъязычная связка – укорочена, губы – вялые, пассивные, зубы – мелкие, неровные, прикус - прогнатия, небо – уранопластика, саливация – обильная, мимика – крайне бедная, дыхание поверхностное;

- *мышление*: в игре присутствуют неспецифические манипуляции, не может подражать действиям взрослого с игрушками, не может выполнять простые действия «Ладушки», «До свидания»;

- *навыки самообслуживания*: отсутствуют;

- *подражательная деятельность*: отсутствует.

Выявленные проблемы в развитии определили индивидуальную схему коррекционного маршрута, которая включала работу по развитию: зрительного, слухового, фонематического и тактильного восприятия, мелкой моторики, импрессивной и экспрессивной сторон речи, артикуляционного аппарата, мышления, памяти, внимания, подражательной деятельности.

Также с ребенком проводилась комплексная психолого-медико-педагогическая работа всеми специалистами Центра.

Коррекционно-логопедическая работа ведется уже на протяжении 3,5 лет. Рассмотрим подробно содержание этой работы и ее результаты. В предыдущих

статьях мы рассматривали содержание работы по развитию зрительного, слухового и фонематического восприятия. Сегодня остановимся на работе по развитию мелкой моторики и тактильного восприятия.

Работа по развитию *мелкой моторики и тактильного восприятия* включала в себя:

- развитие интереса к игрушке, желания коснуться ее, захватить, притянуть, ощупать, рассмотреть;
- умения направлять руки к поднесенной взрослым игрушке и брать ее не двумя руками, а одной, точно направляя к ней руку, с какой бы стороны она не находилась;
- перекладывать предметы из руки в руку, а затем использовать щепоть, чтобы брать мелкие предметы;
- знакомство с предметами различной формы и фактуры;
- обучение выполнению простейших действий с предметами по подражанию;
- обучение умению действовать с предметами в соответствии с их свойствами: резиновые игрушки – сжимать, шары, мячи – катать и т.п.;
- обучение использованию указательного жеста, хлопанию в ладоши, нанизыванию колец на стержень, вкладыванию одного полого предмета в другой, устанавливать один кубик на другой, откручивать винтовые крышки, брать карандаш в руку и пытаться рисовать, разворачивать завернутый в бумагу предмет, переворачивать страницы книги по одной, опускать мелкие предметы в маленькое отверстие, перекладывать сыпучие материалы (горох, фасоль), захватывая их ладонью; ловить движущийся предмет, останавливать катящийся мяч, разрывать бумагу, нанизывать большие бусины на шнур и предметы на штырьки, работать с крупной мозаикой.

Также проводилась работа по развитию подражательной деятельности и навыков самообслуживания:

- умения самостоятельно снять и надеть шапку, ботинки, босоножки, сапоги, колготки, шорты, джинсы, штаны; носки, шарф, кофту на кнопках;
- держать чашку и пить из нее, держать правильно ложку и самостоятельно есть ею (на начальном этапе мы использовали специальную ложку с резиновой ручкой и утяжелителем, которые применяют в обучении детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата);
- самостоятельно брать и пользоваться горшком;
- мыть руки, пытаюсь удерживать мыло в ладонях;
- пользоваться полотенцем.

Коррекционно-логопедическая работа проводилась на индивидуальных занятиях ежедневно в первой половине дня по 20 минут. Наибольшая трудность в обучении ребенка заключалась в крайне ограниченном уровне понимания им обращенной речи (ко всем неврологическим проблемам ребенка добавлялись труд-

ности билингвизма в семье и отсутствие понимания у родителей необходимости ежедневного закрепления материала дома).

В настоящее время ребенку 5л.11мес. и нам удалось, хотя и с большим трудом достичь выполнения практически всех задач, которые мы ставили на сегодняшний момент.

Наибольшие трудности у ребенка возникали при обучении движениям ощупывания, что значительно тормозило развитие тактильного восприятия, а также тяжело давалось умение переворачивать страницы книги по одной. В целом же ребенок дал хорошую положительную динамику в развитии по данным направлениям в соответствии со своим диагнозом.

В следующих материалах мы рассмотрим другие направления коррекционно-логопедической работы с Колей и ее результаты.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Раннее детство / Л. С.Выготский // Собр.соч.: в 6 т. -М.,1984.-Т.4.
2. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Сост. Н. Д.Соколова, Л. В.Калинникова.-М., 2001.-448 с.
3. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии; под ред. Е. А.Стребелевой, Г. А.Мишиной.-М.,2002.-232 с.
4. Черенкова, Е. Ф. Оригинальные пальчиковые игры / Е. Ф.Черенкова. -М.: Дом XXI век, 2014. - 187 с.
5. Шмелева, Е. Б. Пальчиковые игры: пособие по развитию мелкой моторики и речи у детей 2-4 лет. ФГОС ДО / Е. Б. Шмелева. Ювента, 2015.
6. Янушко, Я. Развитие мелкой моторики у детей раннего возраста. 1-3 года: методическое пособие / Я.Яшунко. -М.: Владос, 2017.

В содержание

УДК 376.37

ББК Ч457+Ч424.46

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

ФИЛАТОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, директор института специального образования,
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, filatova@uspu.me

КАРАКУЛОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, filatova@uspu.me

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тяжелые нарушения речи, инклюзивное образование, логопедическая работа.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются актуальные вопросы организации и оказания логопедической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. Представлен анализ эмпирического исследования трудностей создания специальных образовательных условий для детей с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательных организациях.

TOPICAL ISSUES OF INCLUSIVE EDUCATION CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

FILATOVA IRINA ALEKSANDROVNA

Candidate of Pedagogy, Director of the Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Director of Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg

KARAKULOVA ELENA VIKTOROVNA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis,
Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg

KEY WORDS: speech disorder, inclusive education, speech therapy work.

ABSTRACT: the article deals with topical issues of organization and provision of speech therapy for children with severe speech disorders in an inclusive education. The analysis of empirical research of difficulties of creation of special educational conditions for children with severe speech disorders in educational institutions is presented.

Перед системой образования ставятся задачи раннего выявления особых образовательных потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), создания комплексных условий для полноценного формирования его личности, и последующей максимально возможной интеграции в обществе.

В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» дети с ОВЗ могут обучаться не только в специальных учреждениях, они имеют право получить образование в общеразвивающей группе дошкольной организации и в «массовой» школе. Многие родители детей с ОВЗ настаивают на инклюзивном образовании. Современные тенденции развития образования учитывают необходимость сохранения и развития специальных образовательных организаций, обучающихся детей по адаптированным основным общеобразовательным

программам, и развития инклюзивного образования для различных категорий детей с ОВЗ.

В нормативных документах инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации»)[4].

При развитии инклюзивного образования детей с ОВЗ важнейшей задачей является обеспечение специальных условий их обучения: организационных, психолого-педагогических, кадровых и других [5; 6; 7; 8]. Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ОВЗ в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» понимаются «условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающих в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здание организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ» [4, ст. 79]. Эти требования к образовательному процессу в настоящее время успешно реализуются в специальных группах и классах применительно к каждому типу нарушенного развития детей [2]. В то же время вопросы, связанные с обеспечением данных условий в общеобразовательных организациях остаются до конца не решенными [1; 2; 7; 8].

Для изучения трудностей создания специальных образовательных условий в общеобразовательных организациях, в которых обучаются дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – одна из самых многочисленных групп детей с ОВЗ, нами было проведено эмпирическое исследование. В рамках исследования мы проанкетировали 46 педагогов образовательных организаций, в которых обучаются дети с ТНР, и 46 родителей, воспитывающих детей с речевым недоразвитием. Респонденты отвечали на вопрос: «Какие трудности обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи Вы можете отметить в настоящее время?».

У родителей на первое место вышла проблема несвоевременного оказания логопедической помощи детям данной категории. Четвертая часть (26 %) отметила, что в образовательной организации имеется только логопедический пункт, на который зачисляются дети старшего дошкольного возраста, а дети младше 5 лет логопедической помощью не охватываются. Продолжающаяся реорганизация системы дошкольного образования, приводит к сокращению количества логопедических групп. Результативность коррекционной работы в условиях лого-

пункта остаётся невысокой, так как она направлена в основном на устранение внешних проявлений речевого недоразвития (дефектов звукопроизношения).

Организационный аспект оказания помощи детям с ТНР остается актуальным, когда речь идет о детях раннего возраста. Неоспорима высокая эффективность раннего начала коррекционной работы с детьми, имеющими ТНР. Целесообразность проведения ранней логопедической коррекции речевого недоразвития у детей подчеркивается ведущими исследователями (О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Т.Б. Филичева и др.). В то время как на практике мы часто наблюдаем отсутствие логопедической помощи детям до 5 лет. Во многих образовательных организациях нет специализированных групп для детей с ТНР.

Среди педагогов образовательных организаций наиболее остро стоит вопрос создания специальных психолого-педагогических условия для детей с ОВЗ. Важнейший аспект создания специальных психолого-педагогических условий – взаимодействие логопеда и родителей. Педагоги (37 %) указывают на отсутствие заинтересованности со стороны родителей в коррекционно-развивающей работе с детьми, на нерегулярность или невыполнение домашних заданий, направленных на закрепление знаний и навыков, отработанных на логопедических занятиях. Об отсутствии и недостаточности взаимодействия логопеда и родителей пишут и сами родители (17 %), они отмечают нехватку специальных знаний в области логопедии, непонимание рекомендаций специалистов, которые пользуются профессиональной терминологией, недостаточность практико-ориентированных форм работы логопеда с родителями (семинаров, мастер-классов и др.). В то же время все респонденты отмечают, что в условиях инклюзивного образования детей с ТНР, активное взаимодействие учителя-логопеда и семьи – это важная составляющая коррекционно-развивающего процесса. На первом этапе работы с родителями необходимо изучить компетентность ближайшего окружения ребенка по вопросам профилактики и коррекции речевого недоразвития у детей, на втором – организовать взаимодействие с родителями, включив их в информационно-обучающий этап работы, на третьем – помочь родителям в организации и проведении работы по закреплению речевых навыков обучающихся в домашних условиях.

Вопросы, связанные с трудностями организации межведомственного взаимодействия при образовании детей с ТНР актуальны для 11 % опрошенных педагогов. Они отмечают, что нет командной работы специалистов, отсутствует медицинское сопровождение детей с органическим поражением центральной нервной системы, что затрудняет проведение логопедической коррекции. В то время как инклюзивное обучения предполагает систематический обмен информацией между специалистами и семьей, требует внесения изменений в организацию всей педагогической деятельности образовательной организации. Одним из путей решения данной проблемы является проведение совместных консилиумов педагогов образовательной организации, формирование практических умений и навыков испол-

зования методов и приемов коррекции речевой патологии на семинарах, мастер-классах, проведение открытых логопедических занятий для педагогов, методическое консультирование и др.

Кроме того, имеет место непринятие родителями нормально развивающихся детей и детьми без речевых нарушений ребенка с ТНР, у которого страдают коммуникативные навыки, часто имеются сопутствующие нарушения моторного и психического развития. Такой ребенок с трудом входит и адаптируется в детском коллективе. Следует отметить, что отношение сверстников с типичным развитием к детям с ОВЗ во многом зависит от твердой позиции взрослого (воспитателя, учителя, родителей) и психологического климата в коллективе.

Об отсутствии в образовательной организации учителя-логопеда говорила также четвертая часть (26%) родителей, при этом отмечалось, что особо остро проблема кадрового обеспечения стоит в малонаселенных городах, селах.

В общеобразовательных школах продолжается сокращение ставок учителя-логопеда, несмотря на обоснованное и обеспеченное инклюзивное обучение детей со слабовыраженными недостатками речевого развития, которые, обучаясь в обычной школе, получают помощь логопедов на базе школьных логопедических пунктов [2].

Отмечается недостаточная готовность педагогов образовательных организаций, не имеющих дефектологического образования, к работе с детьми с ОВЗ. Сами педагоги отмечают нехватку профессиональных знаний в области логопедии и необходимость прохождения курсов повышений квалификации за свой счет (13 % респондентов). Многие педагоги испытывают неуверенность в своих профессиональных компетенциях, в своей готовности к работе с «особыми» детьми. Исследование С.В. Алехиной показало последовательность изменений в психологической готовности педагогов к инклюзии – от формальной позиции пассивного игнорирования или «вынужденного включения» до активного выражения личностного отношения к процессам инклюзии в образовании, постепенной дифференциации своих профессиональных и личностных ограничений и возможностей [1, с. 16].

Родители детей с ТНР пишут об отсутствии индивидуального подхода к детям, как с ОВЗ, так и нормально развивающимся (11 %). Они отмечают, что педагоги ориентированы не на выявление сильных сторон каждого ребенка, а на то, чтобы дотянуть до необходимого уровня «слабые». Большинство педагогов работают в рамках традиционных способов и методов обучения, у них отсутствует представление об инновационных методах и способах проведения и организации занятий в инклюзивной образовательной среде, что сказывается на качестве образования обучающихся с ОВЗ. Это свидетельствует об актуальности вопросов повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов в области инклюзивного образования, в том числе инклюзивного образования детей с ТНР.

Список использованных источников

1. Алехина, С. В. К вопросу психологической готовности учителя к включающему образованию / С. В. Алехина // Инклюзивное образование: теория и практика : сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина, Т.В. Тимохина. – Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – С. 16 – 20.
2. Лубовский, В. И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / В. И. Лубовский // Специальное образование: научно-методический журнал ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. – Екатеринбург, 2016. – № 4 (44). – С. 77 – 87.
3. Назарова, Н. М. Инклюзивное обучение как социальный проект: анализ с позиций социального конструктивизма / Н. М. Назарова // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования : сб. науч. статей. – М., 2015. – С. 42 – 53.
4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации : от 29 дек. 2012 № 273 – ФЗ : (в ред. с изм. от 1 мая 2017 г.). – Режим доступа: <http://pravo.gov.ru>.
5. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами [Электронный ресурс] : письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06. – Режим доступа: <http://pravo.gov.ru>.
6. Педагогика инклюзивного образования : учеб. для студ. высш. учеб. завед. / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : ИНФРА-М, 2017. – 335 с.
7. Резолюция I всероссийского съезда дефектологов «Особые дети в обществе» // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2017, № 6. – С. 7 – 11.
8. Ярош, Е. А. Инклюзивное образование в дошкольных образовательных организациях в условиях ФГОС ДО: практика, проблемы, перспективы / Е.А. Ярош // Специальное образование: научно-методический журнал ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. – Екатеринбург, 2018. – № 3 (51). – С. 107 – 115.

В содержание

УДК 376(2)

ББК 74.5

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В УСЛОВИЯХ ЛЕКОТЕКИ

ХАЛТУРИНА ЕЛИЗАВЕТА РОМАНОВНА

магистр 1 г.о. кафедры дефектологии и клинической психологии
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г.Казань, Россия,

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детский церебральный паралич, двигательная сфера, мелкая моторика, Лекотека, дети с ограниченными возможностями здоровья.

АННОТАЦИЯ: Приблизительно 2-5% детей первых лет жизни имеют ограниченные возможности здоровья и особые образовательные потребности, из-за которых они не могут быть включены в имеющиеся образовательные программы, что приводит к социальной дезадаптации.

В статье раскрываются данные об эффективности проведения коррекции в структуре Лекотеки.

CORRECTION OF INFRINGEMENTS OF SMALL MOTORCY IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY IN THE CONDITIONS OF LEKOTEKA

KHALTURINA ELIZAVETA ROMANOVNA

master student 1 year of study departments of defectology and clinical psychology
Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia,

KEY WORDS: cerebral palsy, motor sphere, small motorcy, Lekoteka, children with disabilities.

ABSTRACT: Approximately 2-5% of children of the first years of life have limited health and special educational needs, because of which they cannot be included in the existing educational programs, which leads to social maladjustment. The article reveals data on the effectiveness of the correction in the structure of Lekoteka.

В настоящий момент по официальным статистическим данным церебральный паралич занимает одно из первых по численности мест среди инвалидности детского населения. Оказание своевременной ранней помощи отмечается со стороны медицинских служб, ввиду явно выраженного основополагающего дефекта заболевания в клинической картине – нарушения моторной активности. Поражение опорно-двигательного аппарата и задержанное развитие высших психических функций влекут за собой изменения в двигательной активности кистей и пальцев рук, проявляется это в виде нарушений мышечного тонуса, гиперкинезов, синкинезий, а также деформаций конечностей и контрактур суставов, что не только затрудняет овладение навыками самообслуживания, но и ограничивает возможности манипулирования с игровыми и учебными предметами, препятствуя включению в образовательный процесс.

Помимо расстройств движения и позы в некоторых случаях наблюдаются отклонения в когнитивной, речевой и эмоционально-волевой сферах, поэтому дети нуждаются в особом индивидуально-ориентированном подходе, который содержит в себе запуск компенсаторных механизмов, сопровождение ребенка и его близкого окружения в психологическом отношении, формирование психологических предпосылок учебной деятельности, оптимизацию детско-родительского взаимодействия, создание развивающей среды. В числе современных и высокоэффективных форм является Лекотека, так как отвечает всем параметрам, необходимым для успешного коррекционно-образовательного процесса, потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья и позволяет решить вопрос детской депривации в условиях учреждений закрытого типа.

Задачи, осуществляемые в Лекотеке, разделены на общую и частную группы.

В общие задачи включены:

- составление индивидуального плана коррекционно-развивающей деятельности на каждого ребенка;
- определение актуального уровня развития ребенка;
- развитие ближайшей зоны развития, учитывая индивидуальные характеристики ребенка;
- формирование предпосылок для образовательного процесса в дошкольном и школьном учреждениях;
- развитие коммуникативных навыков и потребности в общении;
- создание специальных условий для развития моторной сферы ребенка, включая общую и мелкую моторику;
- активизация познавательной деятельности;
- помощь в регуляции аффективной сферы;
- психологическая поддержка близкого окружения ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья.

В частные задачи включены:

- оказание образовательных услуг в условиях коррекционно-развивающей среды с помощью игротерапевтических методов и приемов;
- улучшение детско-родительских взаимоотношений;
- обучение родителей специальным игровым методам и приемам, помогающим взаимодействовать со своим ребенком;
- обеспечение родителей наглядным и дидактическим материалом для проработки заданий дома;
- осуществление психопрофилактической и психокоррекционной работы.

В рамках Лекотеки организовываются следующие виды работы:

1. Консультация специалистов, предоставляющих свои услуги в условиях Лекотеки: дефектолога, логопеда, психолога и др.

Родители могут получить рекомендации, связанные с обучением и воспитанием детей, которые они смогут использовать в домашних условиях.

2. Диагностическая игровая процедура подразумевает проведение анкетирования родителей, сбор анамнестических данных, проведение обследования, учитывая ведущую деятельность дошкольного возраста – игровую, анализ и интерпретацию полученных данных, а также составление индивидуального плана работы.

3. Терапевтическая игровая процедура – это использование игротерапии в процессе занятия. Специалисту необходимо принимать возможности ребенка и помочь выявить его потенциал, а также поощрять способы самовыражения при помощи игровых действий.

4. Групповой родительский сеанс – вид психологического тренинга, направленного на познание того, как родитель относится к нарушениям своего ребенка, какими он видит взаимоотношения с ним, как ощущает себя в обществе и стесняется ли он своего ребенка. Тренинг проводится в групповой форме для того, чтобы родители могли проявить по отношению к друг другу эмоциональную поддержку, что-

бы процесс принятия прошел наиболее безболезненно, так как осознание того, что аналогичные проблемы есть у кого-то еще, помогает составить позитивную перспективу будущего всей семьи.

5. Формирование электронной платформы для публикации видеоматериалов в виде документальных фильмов и книг по обучению и воспитанию. Методический блок создается специалистами Лекотеки для снятия с родителей груза уникальности их проблемы.

6. Занятия интегрированного характера позволяют детям находиться в обществе нормально развивающихся лиц в безопасных для них условиях. Во время занятий рядом с ребенком находятся люди из его близкого окружения: родители и другие члены семьи, которые осваивают приемы взаимодействия для использования их в повседневной жизни.

Занятия любой из перечисленных форм могут иметь направленность на коррекцию сенсомоторной деятельности, на формирование коммуникативных умений и навыков, на стабилизацию эмоциональных проявлений. Для каждого ребенка формируется индивидуальный план работы, учитывающий его возможности и характерологические особенности, которые фиксируются на момент наблюдения за ребенком, проведения анкетирования его родителей и проведения оценивания состояния мелкой моторики, по результатам которой можно сформировать комплекс заданий и упражнений, действующих на развитие того или иного параметра. На основании полученных данных формируется план программы.

Процесс обучения будет наиболее эффективным, если родители ребенка будут закреплять те навыки, которые ребенок начал формировать на занятии, в домашних условиях, а также в режимные моменты. Для того, чтобы ребенок хотел повторно выполнять упражнения необходимо его мотивировать и поощрять его стремление выполнить задание. Способ поощрения уточняется у родителей, так как они не только лучше знают и понимают своего ребенка, но у них могут уже быть сформированы семейные правила похвалы и порицания внутри дома.

Этапы составления индивидуального плана по коррекции мелкой моторики можно представить в виде схематичного рисунка:

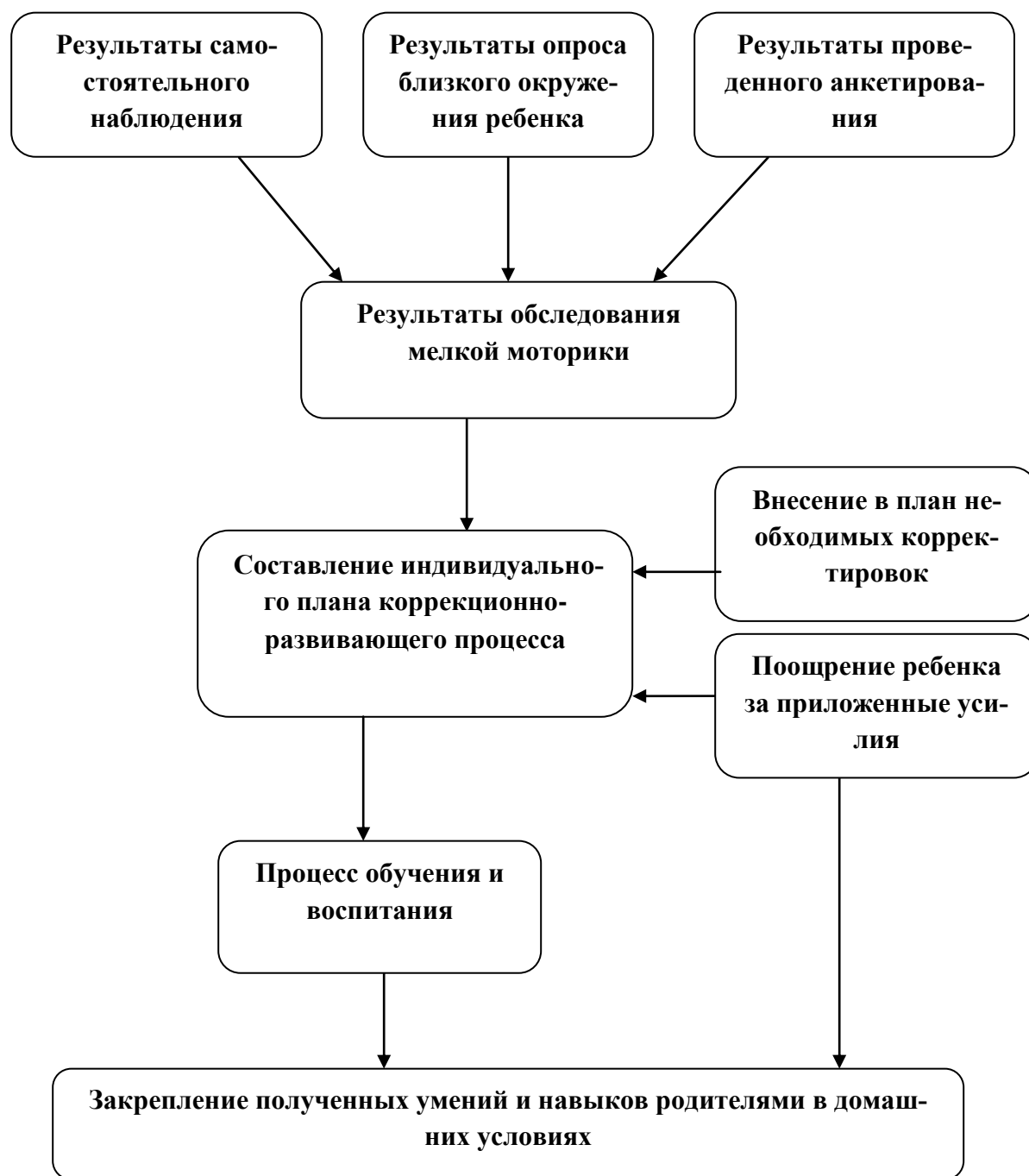


Рис. 1. Этапы составления индивидуального плана по коррекции мелкой моторики

Для того, чтобы подтвердить эффективность коррекции нарушений мелкой моторики в условиях Лекотеки, была сформирована и апробирована программа, которая включает в себя 3 этапа коррекционно-развивающего процесса:

Первый этап – подготовительный. Работа начинается со сбора анамнестических данных. Информация о внутриутробном развитии ребенка, а также ознакомление с онтогенезом моторной деятельности позволит сформировать более широ-

кое видение возникшей проблемы. Беседа в формате анкетирования с родителями ребенка поможет увидеть степень близости детско-родительских отношений и создать благоприятный эмоциональный настрой на дальнейший продуктивный педагогический процесс.

Второй этап – диагностический. Включает в себя задания, направленные на оценивание степени сформированности двигательной активности рук. Обследование проводится при непосредственном участии родителей. Таким образом, они не только помогают более объективно подойти к постановке уровня развития мелкой моторики, но и еще больше времени провести с ребенком в специально созданных условиях, укрепляя свои взаимоотношения внутри семьи. В процессе диагностической процедуры родители больше узнают о специфике нарушения и понимают, что требуется сделать для того, чтобы их корригировать. После обследования составляется индивидуальный план работы на каждого ребенка.

Третий этап – коррекция нарушений мелкой моторики. Данный период подразумевает коррекционно-развивающий процесс, направленный на совершенствование тонких ручных навыков. Специалист информирует родителей о результатах диагностики и знакомит с планированием педагогической деятельности, вовлекая в процесс коррекции. Присутствия одного из родителей является обязательным условием проведения занятий, так как происходит укрепление связи родителя и ребенка, а также это помогает лучше понимать потребности ребенка с церебральным параличом и вместе создавать ситуацию успеха.

Коррекционный процесс осуществляется в индивидуальной и групповой формах работы. Однако большая часть работы приходится на индивидуальную форму, так как именно на занятиях, на которых присутствует педагог, ребенок, один из родителей, формируется более прочное усвоение и дальнейшее закрепление полученных навыков. При проведении групповых занятий, на которых пребывает от 2 до 4 человек, родители берут на себя роль напарников для своих детей. Данная форма занятий характеризуется состязательным настроением, стимулируя детей успешнее выполнять задания и прилагать максимум усилий. Однако необходимо учитывать, что не всем детям нравится соревноваться с другими, индивидуальные занятия раскроют их намного лучше.

Структура каждого занятия имеет основную базу:

I. Вводная часть.

Формирует организационный момент и подготавливает детей к дальнейшим упражнениям, направленных на расслабление тела ребенка.

II. Основная часть.

Включает в себя задания и упражнения, направленные на коррекцию нарушений мелкой моторики.

III. Завершающая часть.

В завершающей части занятия подводится итог и выполняется успокаивающее упражнение.

При завершении коррекционного процесса проводилось повторное обследование. При оценивании диагностических параметров был присвоен уровень развития тонкой моторики. Данные отражены на рисунке 2.

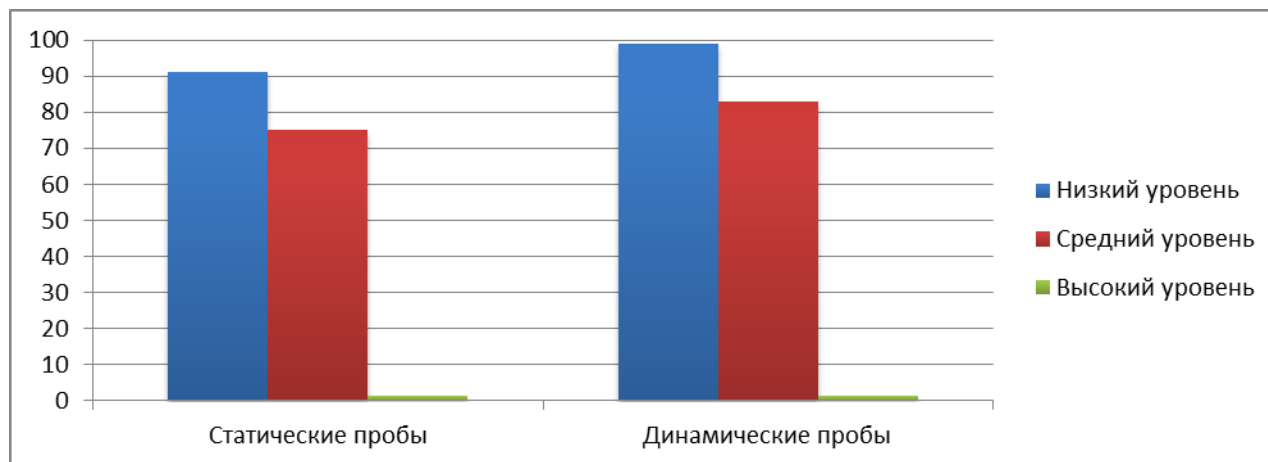


Рис. 2. Результаты обследования мелкой моторики у детей с церебральным параличом на этапе контрольного эксперимента

Развитие двигательной активности верхних конечностей у детей с церебральным параличом является одним из приоритетных направлений коррекционно-развивающего обучения и воспитания, ввиду ведущего дефекта в клинической картине заболевания.

В настоящий момент существует большое количество методик физического воспитания и обучения детей с церебральным параличом. Вместе с тем есть необходимость в создании программы, которая бы сосредотачивала внимание на развитии мелкой моторики и реализовывалась в рамках одной из современных форм.

Большое разнообразие материально-технической базы Лекотеки в виде различных тренажеров позволяет использовать каждое занятие иные предметы для развития мелкой моторики ребенка с детским церебральным параличом, что влияет на продуктивную деятельность детей.

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И. Вариативные модели дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики / А. И. Ахметзянова // Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход: IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием; Курский гос. мед. ун-т, 20–21 нояб. 2014 г. – 2014. – С. 17–21.
2. Мамайчук, И. И. Психология детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. – М., 2004.
3. Мамайчук, И. И. Шипицина Л. М. Детский церебральный паралич. – СПб, 2001.
4. Akhmetzyanova, A.I. Correction of Sensorimotor Functions of Pre-Lingual Children with Cerebral Palsy in the Context of Lekoteka / A. I. Akhmetzyanova // World Applied Sciences Journal. – 2014. – Vol. 29, № 6. – P. 743–746.

5. Freeman Miller MD, Steven J. Bachrach MD Cerebral Palsy: A Complete Guide for Caregiving, 2017.

В содержание

УДК 376.112.4(045)

ББК 74.3

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА

ЧАПРИНА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА

магистрант направления подготовки

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

профиль Психология и педагогика инклюзивного образования

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия, chaprina.anastasiya@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационная компетентность, педагог-дефектолог, уровни информационной компетентности педагога-дефектолога.

АННОТАЦИЯ: в статье представлены результаты исследования уровня информационной компетентности педагогов-дефектологов образовательных организаций, в том числе, реализующих инклюзивную практику.

THE RESEARCH OF INFORMATION COMPETENCE OF THE TEACHER-DEFECTOLOGIST

CHAPRINA ANASTASIYA SERGEEVNA

undergraduate areas of training

44.04.02 Psychological and pedagogical education

profile of Psychology and pedagogy of inclusive education

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEYWORDS: information competence, teacher-defectologist, levels of information competence of the teacher-defectologist.

ABSTRACT: in the article presents the results of the research of the level of information competence of teachers-defectologists of educational organizations, among them realizing inclusive practice.

Все сферы профессиональной деятельности неразрывно связаны с процессом информатизации. При этом одним из приоритетных его направлений является информатизация образования, которая напрямую связана с повышением информационной компетентности педагога.

Анализ научно-методической литературы показал, что до настоящего времени не сложилось общепринятого определения информационной компетентности. Так, по мнению Завьялова А. Н., информационная компетентность определяется как обладание знаниями, умениями, навыками и опытом их использования при решении определённого круга социально-профессиональных задач средствами новых информационных технологий, а также умение совершенствовать свои знания и опыт в профессиональной области [3, с. 3].

В трактовке С. А. Пестова, информационная компетентность не только уровень знаний, умений и навыков, позволяющий оперативно ориентироваться в информационном пространстве, но и опыт в поиске, оценке, использовании и хранении информации, полученной с помощью средств вычислительной техники, как готовность решения учебных и практических задач [5, с. 4].

С. В. Бажанова, С. А. Белов, Т. В. Глухова, А. Н. Завьялова, О. Б. Зайцева, А. Л. Семенов, С. В. Тришина, А. В. Хуторской и др. информационную компетентность рассматривают, как владение способами работы с информацией в целом.

В исследованиях Бажановой С. В. и Глуховой Т. В. информационная компетентность – одна из ключевых компетентностей современного человека, проявляющаяся в деятельности при решении различных задач с привлечением компьютера, средств телекоммуникаций, Интернета и др. [2, с. 130].

Иными словами, информационной компетентностью обладает личность, которая: имеет представление об информации и информационных процессах, устройстве компьютера и его программном обеспечении; способна создавать и редактировать документы; умеет работать с графическим интерфейсом программ; обрабатывает информацию с помощью электронных таблиц; использует базы данных для хранения и поиска информации, а также информационные ресурсы компьютерной сети; имеющая мотивацию и необходимость к получению знаний, умений и навыков; способная самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных информационно-коммуникационных технологий; готовая к саморазвитию в области информационных технологий, необходимому для постоянного повышения квалификации и реализации себя в учебной и профессиональной деятельности [4, с. 403].

Обобщая изложенное выше, можно утверждать, что информационная компетентность педагога – это совокупность связанных между собой как в содержательном, так и в деятельностном аспектах научно-педагогических знаний и умений в области:

- реализации дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения;
- осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия между участниками учебно-воспитательного процесса в условиях ис-

пользования потенциала распределенного информационного ресурса локальных и глобальной информационных сетей;

- психолого-педагогической и содержательно-методической оценки качества электронных изданий образовательного назначения, электронных средств учебного назначения и учебно-методических комплексов, в состав которых они включены;

- предотвращения возможных негативных последствий использования средств информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе;

- автоматизации информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления образовательным учреждением на базе информационных и коммуникационных технологий [6, с. 400].

Исходя из совокупности составляющих информационной компетенции педагога, следует заметить, что от него требуются не только знания своего предмета и методики его преподавания, но и готовность и способность использовать современные информационно-коммуникационные технологии, принципиально изменяющие образовательную среду, в том числе и, инклюзивную.

В своем исследовании «информационную компетентность» педагога-дефектолога мы определили, как готовность и способность решать различные профессиональные коррекционно-образовательные задачи с привлечением компьютера, средств Интернета и цифровых образовательных ресурсов.

Повышение уровня информационной компетентности педагогов-дефектологов способствует модернизации коррекционно-образовательного процесса, повышая его эффективность и качество, углубляя межпредметные связи за счёт использования современных средств подачи, получения и обработки информации [1, с.].

С целью выявления уровня информационной компетентности педагогов-дефектологов образовательных организаций, в том числе реализующих инклюзивную практику, мы провели диагностическое исследование.

Эксперимент проводился на базе следующих образовательных организаций: МБДОУ детский сад № 40, МБДОУ детский сад № 80 г. Ульяновск; МДОУ «Детский сад № 91 компенсирующего вида», ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья», ГКОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха» г. о. Саранск. В группу респондентов вошли 14 педагогов-дефектологов.

На первом этапе исследования осуществлялся анализ технического (компьютерного) оснащения указанных выше образовательных организаций, на втором – изучался уровень информационной компетентности педагогов-дефектологов.

Исследуемым были предложены анкеты с вопросами закрытого, открытого и

смешенного типов. Оценка качества ответов на вопросы проводилась по следующим критериям: наличие представлений о функционировании персонального компьютера и дидактических возможностях информационно-коммуникационных технологий; уровень владения компьютерными программами и методическими основами подготовки наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office; использование Интернета и цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности; степень самостоятельности и частота применения их на практике; наличие положительной мотивации к использованию информационно-коммуникационных технологий.

Как показали результаты проведенного нами анкетирования педагогов-дефектологов, лишь половина (50 %) учебных кабинетов оснащены компьютерной техникой, что естественным образом сказывается на частоте ее применения. Следует отметить, что свободный доступ к сети Интернет в образовательных организациях чаще всего имеет только администрация, лишь 35,7 % дефектологов используют его в ограниченном режиме.

Одна группа педагогов-дефектологов (35,7 %), имеющих постоянный доступ к информационно-коммуникационным технологиям на рабочем месте, отмечала, что старается их применять на каждом занятии. При этом назывался ограниченный спектр используемых наглядных и дидактических материалов, разработанных с помощью средств Microsoft Office: мультимедийные презентации (100 %), аудио- и видеоматериалы (60 %), специализированные компьютерные программы (40 %), компьютерные тренажеры (20 %). Другая группа (64,3 %) указывала, что возможность задействовать компьютер в коррекционно-образовательном процессе предоставляется им не чаще одного раза в месяц из-за отсутствия свободного доступа к компьютерной технике. Однако, более половины опрошенных (71,4 %) отмечали постоянное использование Интернет-ресурсов в целях подготовки конспектов занятий, создания демонстрационного материала.

Педагогам-дефектологам также было предложено охарактеризовать свою информационную компетентность в применении информационно-коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности и уровень владения общедоступными компьютерными программами. Исследование показало, что только 35,7 % дефектологов имеют навыки применения обозначенных технологий и, следовательно, готовы к их использованию в коррекционно-образовательном процессе; 64,3 % опрошенных обладают элементарными навыками работы на компьютере, но затрудняются их применять в процессе обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья; 14,3 % – не имеют даже элементарных навыков работы на компьютере и не готовы к использованию его в своей профессиональной деятельности.

Простейшими навыками работы с программой MS Word (набор текста и его элементарное редактирование) владеют 71,4 % дефектологов. Они же имеют и опыт использования в своей работе программы MS Power Point. Только 42,9 %

участников анкетирования имеют представления о возможностях программы MS Paint. Однако 64,3 % респондентов указали на необходимость различного вида и объема помощи при работе с компьютером по подготовке наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office.

В ходе исследования было выявлено, что стандартные компьютерные программы (MS Word, MS Excel, MS Power Point и др.) позволяют наиболее активным педагогам-дефектологам самостоятельно создавать элементарные электронные продукты для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, так как сертифицированных электронных образовательных ресурсов в материально-технической базе образовательных организаций явно недостаточно.

Анализ результатов анкетирования педагогов-дефектологов показал, что большая часть из них (57,1 %) чувствует свою неподготовленность к работе с общедоступными компьютерными программами. Более того, процент анкетиртуемых, не имеющих начальных навыков пользования отдельными программами, достигает 28,6 %. Удалось выяснить, что дефектологи практически не уделяют внимание формированию у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья элементарных компьютерных знаний и умений. Большинство опрошенных (78,6 %) не видят ни возможности, ни необходимости проведения подобной работы. В ходе анкетирования были выявлены трудности, возникающие у педагогов-дефектологов при подготовке и проведении коррекционно-развивающих занятий с применением информационно-коммуникационных технологий:

- низкий уровень компьютерной грамотности педагогов-дефектологов (28,6 %) и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (71,4 %);
- недостаточное обеспечение коррекционно-образовательного процесса компьютерной техникой (64,3 %) и лицензионными специализированными компьютерными программами для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (64,3 %).

Анализ частоты применения информационно-коммуникационных технологий педагогами-дефектологами на разных этапах коррекционно-развивающих занятий обнаружил, что основной объем работы с ними приходится на этап ознакомления с новым учебным материалом и носит преимущественно наглядный характер (демонстрации мультимедийных презентаций) или вообще не используется.

Результаты проведенного исследования позволили условно разделить всех респондентов на три дифференцированные группы по уровням сформированности информационной компетентности.

Первая группа (35,7 %) – педагоги-дефектологи, обладающие высоким уровнем информационной компетентности. Они имеют представления о функционировании персонального компьютера и дидактических возможностях информационно-коммуникационных технологий, хорошо владеют методическими основа-

ми подготовки наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office, демонстрируют самостоятельность и частую периодичность использования Интернета и цифровых образовательных ресурсов в своей профессиональной деятельности и положительную мотивацию к применению указанных технологий.

Вторая группа (35,7 %) – педагоги-дефектологи, обладающие базовым уровнем информационной компетентности. Они имеют представления о функционировании персонального компьютера и дидактических возможностях информационно-коммуникационных технологий, владеют методическими основами подготовки наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office, демонстрируют самостоятельность использования Интернета и цифровых образовательных ресурсов в своей профессиональной деятельности и положительную мотивацию к их применению. Вместе с тем, они указывают на недостаточную частоту использования информационно-коммуникационных технологий в своей деятельности, испытывают потребность в освоении новых компьютерных программ и возможностей сети Интернет.

Третья группа (28,6 %) – педагоги-дефектологи, имеющие низкий уровень информационной компетентности. У них отмечаются: низкая мотивация и недостаточный опыт работы с компьютером, и отсутствие навыков использования общераспространенных компьютерных программ (MS Word, MS Excel, MS Power Point и др.). Респонденты указывают на низкую мотивацию к работе с компьютером и потребность в постоянной посторонней помощи при подготовке наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что большинство педагогов-дефектологов обладают базовым и низким уровнями информационной компетентности, что явно недостаточно для эффективной организации коррекционно-образовательного процесса. Несмотря на то, что необходимость использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья не вызывает сомнения у анкетированных, в тоже время у них отсутствует четкое представление о возможностях их применения. Недостаточность оснащения образовательных организаций компьютерной техникой затрудняет формирование у педагогов-дефектологов информационной компетентности, являющейся одним из условий эффективного внедрения в процесс образования детей с ограниченными возможностями здоровья современных информационно-коммуникационных технологий.

Повышение уровня информационной компетентности педагогов-дефектологов позволит по-новому организовывать образовательную среду, объединять новые педагогические и информационно-коммуникационные технологии для поиска «обходных путей» в коррекции нарушений психофизического развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников

1. Глазкова, Н. Н. Проблема формирования информационной грамотности учащихся с недоразвитием интеллекта / Н. Н. Глазкова // Известия Российского государственного пед. университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 7. – С. 69–72.
2. Глухова, Т. В. ИКТ-компетентность в современном образовании / Т. В. Глухова, С. В. Бажанова // Интеграция образования. – 2013 – № 2 – С. 130–135.
3. Завьялов, А. Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере среднего профессионального образования) / А. Н. Завьялов : автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Тюмень, 2005. – 17 с.
4. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.
5. Пестов, С. А. Творческие проекты как средство формирования информационной компетентности педагогов технологического образования / С. А. Пестов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2014. – 23 с.
6. Пытель, Е. Н. ИКТ-компетентность педагогов в области использования информационных систем в образовании / Е. Н. Пытель // Электронные ресурсы в непрерывном образовании. – 2010. – С. 282–286.

В содержание

УДК 376 (045)

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СФЕРЕ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ

ЧИРКОВА ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

магистрант кафедры дефектологии и клинической психологии

Казанский федеральный университет, институт психологии и образования,
г. Казань, Россия

yulechka.chirkova.1995@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прогностическая компетентность; младший школьник; социально-психологическая адаптация; ограниченные возможности здоровья.

АННОТАЦИЯ: В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей прогностической компетентности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в сфере отношений со сверстниками. Полученные результаты эмпирического исследования позволят дополнить уже имеющиеся теоретические данные и поспособствуют проектированию системы работы по развитию прогнозирования младшего школьника с дефицитарным развитием в сфере отношений со сверстниками.

PECULIARITIES OF THE PROGNOSTIC COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLBOYS WITH RESTRICTED HEALTH IN THE SPHERE OF RELATIONSHIPS WITH PEERS

CHIRKOVA YULIA ALEXANDROVNA

Master student of the department of defectology and clinical psychology
Kazan Federal University, Institute of Psychology and Education, Kazan, Russia

KEY WORDS: prognostic competence; junior schoolchild; socio-psychological adaptation; limited health opportunities.

ABSTRACT: The article presents the results of an empirical study of the features of prognostic competence of younger schoolchildren with disabilities in relations with peers. The obtained results of the empirical research will allow to supplement the already existing theoretical data and will contribute to the design of the system of work on the development of forecasting of the younger schoolchild with the deficit development in the sphere of relations with peers.

В последние десятилетия отмечается повышенный интерес исследователей к изучению социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, это связано с широкой распространенностью нарушений в развитии, создающей для общества серьезные проблемы. К числу основных проблем можно отнести, неполноценную социальную интеграцию лиц с нарушенным развитием следствием, которой может стать возникновение отклонений в поведении и серьезных личностных нарушений.

Особенно остро проблемы социально-психологической адаптации возникают в младшем школьном возрасте, это связано с изменением социальной ситуации развития, связанной со сменой ведущей деятельности, с процессом вхождения в организованные группы сверстников, переходом к новому образу жизни и условиям деятельности, освоения ребенком новых социальных ролей и положению в различных системах межличностных отношений, новым взаимоотношениям со взрослыми и сверстниками [1].

Одним из важных факторов успешной социально-психологической адаптации младших школьников является сформированная способность к прогнозированию. Прогнозирование рассматривают как высокоадаптивный механизм психологической защиты, позволяющий представить возможный результат своей деятельности и предвосхитить ее последствия [1]. На сегодняшний день умение прогнозировать относят к числу приоритетных качеств личности, без которых невозможна успешная социально-психологическая адаптация в современных условиях [4].

Особая роль принадлежит механизмам прогнозирования развития событий, способностям детей с ограниченными возможностями здоровья предвидеть развитие их взаимодействий со сверстниками. Поскольку именно коллектив сверстников оказывает наибольшее влияние на эффективность усвоения ребенком соци-

альных норм и умений, на общую адаптированность личности, образцов поведения, приобретение навыков социального взаимодействия со сверстниками и умение заводить друзей [3],[5].

Для изучения особенностей прогностической компетентности была подобрана группы детей включающая 239 младших школьников обучающихся в образовательных организациях г. Казани в возрасте от 8 до 10 лет. Среди них 140 нормотипичных младших школьников и 99 школьников, имеющих нарушения связанные с первичной недостаточностью отдельных систем, таких как зрительная, слуховая, речевая, а также опорно-двигательная.

Для изучения особенностей прогностической компетентности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в сфере отношений со сверстниками нами была применена методика, разработанная авторским коллективом под руководством Ахметзяновой А.И. «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» [2].

В качестве эмпирических показателей прогностической компетентности были использованы следующие биполярные критерии:

- 1) отражение в прогнозе установки на просоциальное//асоциальное поведение;
- 2) конструирование активной//пассивной позиции в прогнозируемой ситуаций будущего;
- 3) установка на зрелые//инфантильные стратегии прогнозирования;
- 4) оптимистическая//пессимистическая установка на построение ожидаемого образа будущего (развитие событий);
- 5) вариативность//инвариативность прогноза ориентация на вариативный или единственный сценарий развития событий;
- 6) рациональный//нерациональный прогноз;
- 7) детализованность//обобщенность прогноза;
- 8) широта//узость социального контекста прогнозирования;
- 9) вербализация//недостаточная (минимальная) вербализация прогноза;
- 10) полнота//бедность речевых средств;
- 11) наличие//отсутствие в прогнозе вербального поведения участников;
- 12) наличие//отсутствие в речи категории будущего времени.

На первом этапе особенности прогностической компетентности были изучены у младших школьников с нарушениями слуха.

Для выявления различий, по критериям прогностической компетентности полученные результаты были подвергнуты математическому анализу. Статистически значимые различия между группами младших школьников, выявлялись с помощью критерия Стьюдента ($p < 0.001$).

Статистическая разница была установлена по следующим критериям: «Оптимистическая - пессимистическая установка» $Mn(1.40) Mc(0.77)$.

В ситуациях взаимодействия со сверстниками ожидание благоприятного исхода событий преобладает у младших школьников, не имеющих нарушений в развитии. В отличие от школьников без нарушений, школьники, имеющие нарушения слуха чаще ожидают неблагоприятный исход развития событий. Поскольку в ситуациях общения со сверстниками у младших школьников с нарушениями слуха проявляются трудности коммуникативного взаимодействия, что может вызывать страх вступления в контакт со сверстниками, застенчивость, а в некоторых случаях уход в себя.

На втором этапе особенности прогностической компетентности были изучены у младших школьников с нарушениями зрения.

Статистическая разница была установлена по следующим критериям: «Оптимистическая - пессимистическая установка» $M_n(1.40)$ $M_z(0.63)$; «Активная – пассивная позиция» $M_n(0.70)$ $M_z(1.44)$; «Рациональный – Нерациональный прогноз» $M_n(0.46)$ $M_z(1.19)$.

В ситуациях взаимодействия со сверстниками ожидание благоприятного исхода событий преобладает у младших школьников, не имеющих в развитии. В отличие от школьников без нарушений, школьники, имеющие нарушения зрения чаще ожидают неблагоприятный исход развития событий. Поскольку в ситуациях общения со сверстниками у младших школьников с нарушениями зрения нередко возникает чувство неполноценности, тревожности, застенчивости.

В прогнозе младшие школьники с нарушениями зрения чаще позиционируют себя как активного участника ситуации взаимодействия со сверстниками, у школьников с нормативным развитием наблюдалась закономерность указывать других участников ситуаций в качестве субъектов будущих событий.

Использование рациональных стратегий преобладает в группе детей с нарушениями зрения, то есть дети способны выстраивать прогноз с учетом прошлого опыта взаимодействия со сверстниками, выделять значимые отношения и описывать ситуации с учетом социальных норм.

На третьем этапе особенности прогностической компетентности были изучены у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Статистическая разница была установлена по следующим критериям: «Детализованность – нерасчлененность» $M_n(1.27)$ $M_o(0.80)$; «Наличие – отсутствие будущего времени» $M_n(4.24)$ $M_o(2.45)$.

В сфере отношений со сверстниками в отличие от нормативных детей школьники, с нарушениями опорно-двигательного аппарата в построении образа будущего не пытаются анализировать условия ситуации, при этом выделяют малое количество компонентов ситуации, редко описывают поведение сверстников их отношения и чувства.

Для построения прогноза младшие школьники передают предстоящие события, используя в речи глаголы будущего времени, у школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в некоторых случаях наблюдается использование

глаголов прошедшего или настоящего времени. Данная особенность проявляется у школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в связи с тем, они не в полной мере владеют грамматическим оформлением речи.

На четвертом этапе особенности прогностической компетентности были изучены у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Статистическая разница была установлена по следующим критериям: «Рациональный – нерациональный прогноз» Мн (0.46) Мтнр (1.01).

Использование рациональных стратегий преобладает в группе детей с тяжелыми нарушениями речи, то есть дети способны выстраивать прогноз с учетом прошлого опыта взаимодействия со сверстниками, выделять значимые отношения и описывать ситуации с учетом социальных норм.

Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволил сделать вывод о том, что группа детей с ограниченными возможностями здоровья по сравнению с нормотипичными детьми показала более низкие показатели по критериям прогностической компетентности в сфере отношений со сверстниками.

Критерии прогностической компетентности в сфере отношений со сверстниками менее сформированными оказались у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Особенности прогнозирования детей данной группы проявляются в том, что они недостаточно анализируют условия ситуации взаимодействия со сверстниками, редко описывают их поведение, не используя в речи глаголы будущего времени. У младших школьников с нарушениями слуха и зрения была выявлена общая особенность, которая заключается в ожидании неблагоприятного исхода развития событий. В сфере отношений со сверстниками у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и зрения преобладает использование рациональных стратегий и активная позиция в прогнозируемой ситуации будущего.

Результаты эмпирического исследования позволили выделить общие особенности прогностической компетентности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в сфере отношений со сверстниками:

- в ситуациях взаимодействия со сверстниками младшие школьники, имеющие ограниченные возможности здоровья чаще, чем их нормотипичные сверстники ожидают неблагоприятный исход развития событий. Это связано с тем, что в ситуациях общения со сверстниками у младших школьников с нарушениями в развитии проявляются трудности коммуникативного взаимодействия, что может вызывать страх вступления в контакт со сверстниками, застенчивость, а в некоторых случаях уход в себя;

- при построении образа будущего младшие школьники, имеющие нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелые нарушения речи не пытаются анализировать условия ситуации, при этом выделяют малое количество компонентов ситуации, редко описывают поведение сверстников их отношения и чувства;

- для построения прогноза младшие школьники с нарушенным развитием передают предстоящие события, не используя в речи глаголы будущего времени. Так в некоторых случаях наблюдается использование глаголов прошедшего или настоящего времени, что может быть связано с тем, что они не в полной мере владеют грамматическим оформлением речи.

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И. Когнитивные характеристики прогностической компетентности младших школьников на фоне дефицитарного дизонтогенеза / И. А. Ахметзянова // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сборник научных трудов Международной научно-образовательной конф. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Вып. 11. - С. 8-14.

2. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Ахметзянова. - Казань: Изд-во Казан.ун-та. - 2017. - 45 с.

3. Денисова, О. А. Леханова О. Л. Угрозы социальному развитию детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте / О. А. Денисова, О.Л. Леханова // Вестник Череповецкого государственного университета. - 2012. Т. 1, - № 1. С. 98–102.

4. Твардовская, А. А. Особенности прогностической компетентности младших школьников с дефицитарным дизонтогенезом / А. А.Твардовская // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика. Сборник научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С.124-134.

5. Трофимова, В. И. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в младших классах общеобразовательной школы в процессе их взаимоотношений со сверстниками: автореф.дис. ... кандидат пед. наук: 13.00.03 / Трофимова Валентина Ивановна. – М., 2008. – 182 с.

В содержание

УДК 37.04(159.934.8)

ББК 88.6

АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

ЧУРИЛО НАТАЛЬЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Институт инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, anv-96@tut.by

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Синдром дефицита внимания с гиперактивностью, нарушения

развития, управляющие функции, нейропсихология, нейропедагогика, обучение в школе.

АННОТАЦИЯ: В статье проводится рассматриваются психологические особенности детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, учет которых необходимо для организации эффективного процесса обучения и воспитания детей с СДВГ в школе. Акцентируется внимание на нейропсихологическом подходе, который позволяет использовать адекватные методы обучения и развития детей с данным нарушением. Отмечается важность индивидуального подхода к построению образовательной траектории ребенка с СДВГ. Выделяются принципиальные положения нейропедагогике как науке о технологиях обучения ребенка на основе знаний об особенностях функционирования его мозга.

CURRENT APPROACHES TO THE TEACHING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH THE SYNDROME OF ATTENTION DEFICIENCY WITH HYPERACTIVITY

CHURILO NATALIA

associate professor, candidate of psychological sciences,
associate professor department of pedagogy and psychology of inclusive education, Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus.

KEY WORDS: attention deficit hyperactivity disorder, developmental disorders, control functions, neuropsychology, neuropedagogs, education at school.

ABSTRACT: The article deals with the psychological characteristics of children with attention deficit hyperactivity disorder, which are necessary for the organization of an effective process of education and upbringing of children with ADHD in school. Attention is focused on the neuropsychological approach, which allows the use of adequate methods of education and development of children with this disorder. The importance of an individual approach to the construction of the educational trajectory of a child with ADHD is noted. The principal provisions of neuropedagogy as a science of technologies of teaching a child on the basis of knowledge about the peculiarities of the functioning of his brain are highlighted.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью в настоящее время является распространённым клиническим нарушением, связанным с недостаточной парциальной сформированностью лобных (префронтальных) отделов коры головного мозга, обеспечивающих функции программирования, регуляции и контроля, которые в современной научной литературе обозначаются как управляющие функции [1; 3; 7; 8].

Лобные (префронтальные) участки коры головного мозга, прежде всего, левого полушария, являясь, по мнению А.Р. Лурия, основным организатором и дирижером психической деятельности человека, обеспечивают функции программирования, регуляции и контроля, организацию активной и целенаправленной деятельности, произвольное осуществления познавательных процессов, поведения и психической деятельности в целом [5]. Нарушение управляющих функций в различных видах деятельности (двигательной, гностической, мнестической, интеллектуальной) проявляется у ребенка в трудностях построения и реализации про-

грамм, нарушениях контроля за текущими и конечными результатами деятельности. Согласно А.Р. Лурия, при сохранности отдельных частных операций (двигательных навыков, умственных действий и т. п.) у человека с лобным синдромом «нарушается сама структура сознательной произвольно регулируемой психической деятельности» [5, 222].

При рождении ребенка функции лобных долей еще не сформированы. Однако по мере возрастного, биологического созревания головного мозга и приобретения социального опыта управляющие функции развиваются, что проявляется в способностях человека руководить своим поведением, чувствами, желаниями, возможностях анализировать сложные ситуации, принимать продуманные решения, ставить цели, выстраивать и реализовывать план их достижения.

Обобщая результаты исследований, в качестве характерных особенностей детей с СДВГ можно выделить: снижение процессов саморегуляции, выраженные нарушения структуры деятельности, сложности в формировании произвольного внимания (неустойчивость, отвлекаемость, трудности с концентрацией и распределением внимания), снижение способности к выделению существенных признаков и пространственных операций, изменение временной протяженности рабочих циклов в деятельности мозга [1; 2; 3; 6; 7; 8].

Распространенность СДВГ в детской популяции составляет, оценкам различных специалистов, от 3 до 20 % [1; 2; 3; 8]. То есть, примерно каждый тридцатый ребенок имеет СДВГ, что означает факт наличия в каждом классе общеобразовательной школы по меньшей мере одного ребенка с СДВГ. По оценкам российских исследователей (с учетом критериев МКБ-10), число детей с данным нарушением колеблется примерно в диапазоне до 10% [8]. По официальным данным Центра контроля и предупреждения заболеваний США на 2002 год у 7 % детей в возрасте от 6 до 11 лет был диагностирован СДВГ. Таким образом, в общей сложности, примерно 1623 миллиона детей имеют данное нарушение [8].

В Республике Беларусь скрининговое исследование распространенности данного расстройства было проведено Т.А. Емельянцева в 2010 году. Согласно данным, полученным в ходе экспертного опроса педагогов, среди детей от 3 до 15 лет примерно 6,2 % детей имеют клинические проявления СДВГ [4]. Под данным другого исследования, проведенного в рамках инновационного проекта Министерства образования Республики Беларусь "Внедрение программы нейропсихологической диагностики детей с трудностями обучения" (2013-2015 гг.) у 90 % детей из группы детей с трудностями обучения выявляется симптоматику СДВГ [9].

Однако, к сожалению, вопреки данным о высокой распространенности данного нарушения, специалисты указывают на наличие проблемы несвоевременной диагностики или вообще ее отсутствия, в связи с чем данное расстройство диагностируется достаточно поздно, неверно или не выявляется вообще, поэтому, как правило, большая часть детей не получает необходимой и качественной помощи. В частности, в R.Taylor отмечает, что во многих европейских странах показатель

СДВГ в официальных медицинских отчетах близок к нулю, что реально говорит о ненадлежащем диагностировании этого расстройства [6].

Знакомство с проблемой гиперактивности показывает, что в настоящее время диагноз «СДВГ» является весьма модным. Специалисты с легкостью ставят этот диагноз непоседливым детям, не особенно вникая в причины их высокой активности и отвлекаемости. С другой стороны, многообразие методов диагностики, медикаментозного лечения и психологической коррекции СДВГ до сих пор не могут дать четкого понимания того, как именно помочь гиперактивному ребенку в школьном обучении и социальной адаптации.

При этом потенциала «традиционной» психологии и педагогики оказывается недостаточно для организации эффективного образовательного процесса для детей с СДВГ. Индивидуальный подход к обучению и развитию ребенка, реализация которого необходима ребенку с СДВГ, ориентирован на учет особенностей познавательной деятельности, знание о «сильных» и «слабых» сторонах психического развития ребенка. Еще в работах Л.С. Выготского содержатся положения о том, что отправной точкой в определении диагностического подхода к оценке психического развития ребенка является его возможность выявить потенциальные ресурсы и характеристики, которые смогут быть основой для последующего его обучения и развития. Возможность анализа и учета сильных и слабых сторон психических функций ребенка в наибольшей степени предоставляет нейропсихологический подход, основанный на идеях Л.С. Выготского и А.Р. Лурия, и глубоко разработанный в трудах российских нейропсихологов: Т.В. Ахутиной, Н.К. Корсаковой, Ю.В. Микадзе, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкой, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой.

Вариантом использования нейропсихологического подхода в практике обучения и воспитания ребенка с СДВГ является *нейропедагогика как практика обучения и воспитания ребенка по законам работы мозга*. Данное направление представляет собой пример продуктивного взаимодействия нейропсихологии как целостного научного направления и педагогической теории обучения. Теоретические идеи нейропедагогики получили свое распространение более 20 лет назад в США, являются признанными в Западной Европе и популярными в современных научных и практических разработках. Нейропедагогика как наука о технологиях обучения и воспитания ребенка основана на данных об особенностях функционирования мозга, что предполагает объективный системный подход к обучению и развитию ребенка на основе знаний об особенностях развития его высших психических функций.

В качестве принципиальных положений современной нейропедагогики можно выделить следующие.

Во-первых, ведущее значение в обучении ребенка приобретает осмысленность данного процесса для самого ребенка и для его учителя [1; 3; 7; 8]. В данном случае, речь идет, прежде всего, об использовании в процессе обучения непосред-

ственного опыта ребенка, включение в процесс важных и значимых событий, понятных и осмысленных категорий. Тематика занятий должна быть непосредственным образом привязана к ребенку, его интересам, жизненным ситуациям и увлечениям.

Во-вторых, все педагогические воздействия должны быть последовательны и целесообразны [1; 7; 8]. Данное положение опирается на закономерности формирования мышления ребенка, при котором зрительные представления ребенка и наглядно-образное мышление являются основой для формирования словесно-логического и абстрактного мышления, представляя собой путь развития от «конкретного к общему».

В-третьих, в развитие ребенка огромное значение имеет его телесность. Игнорирование двигательных потребностей ребенка имеет непосредственное отношение к нарушению сложных видов аналитической и синтетической деятельности. Так, нарушения в психомоторном развитии ребенка связаны, как правило, с несформированностью схемы собственного тела и с нарушением ориентации в пространстве. Поэтому в настоящее время отмечается высокая востребованность психомоторной коррекции в современной нейропсихологической практике [1; 8].

В-четвертых, учет сенситивных периодов в обучении ребенка [1; 3; 7; 8]. Именно сенситивные периоды связаны с закономерностями анатомо-физиологического созревания мозга и определяют периоды, наиболее благоприятные для развития определенных психических функций. Данный принцип касается раннего обучения ребенка, при котором форсированное обучение ребенка (например, чтению или письму) без учета морфогенеза мозга может приводить к нарушению в формировании высших психических функций, в частности, в звене произвольности и регуляции психической деятельности. Так, по мнению А.В. Цветкова, если развитие психических функций затруднено несовпадением педагогических и психологических сроков освоения, то и произвольность формируется искаженно [8].

В-пятых, обучение ребенка должно быть мультимодальным, то есть опираться на материал различной модальности: зрительной, тактильной, слуховой [8]. В современной школе, в большинстве своем, используются только вербальные методы обучения.

В-шестых, обучение ребенка должно быть гибким. Опираясь на знания общих закономерностей психического развития, возрастные нормативы развития мозга, знание о психических новообразованиях, следует помнить том, что границы нормативного развития крайне условны и размыты. Поэтому индивидуальный подход, с учетом особенностей ребенка, его познавательных стратегий и образовательных потребностей является важнейшим принципом обучения и воспитания ребенка в школе [1; 3; 7; 8].

Таким образом, реализация индивидуально-личностного подхода в школьном обучении ребенка с СДВГ опирается на знания о когнитивных стратегиях и

особенностях поведения ребенка, понимание механизмов возникновения у него школьных трудностей и определение возможностей для его дальнейшего развития. По мнению исследователей, основное внимание при обучении ребенка с СДВГ должно быть уделено формированию произвольной регуляции деятельности и регуляции эмоциональной сферы, что непосредственно оказывает влияние на выполнение учебных заданий и усвоение школьной программы, а также развитию учебных навыков и коммуникативных умений.

Вместо традиционного деления на «сильных», «слабых» и «средних» учеников, в современной школе стоит дифференцировать детей по познавательным стратегиям. Данное положение имеет самое непосредственное отношение к детям с СДВГ: чем больше у ребенка «свободы» в выборе способов и траекторий освоения материала, тем выше его самостоятельность ответственность. Таким образом, ответственность, включающая личностный уровень регуляции, запускает механизм коррекции «сверху вниз», впервые описанный А.Р. Лурия и разработанный в научной школе Л.С. Цветковой, что позволяет преодолеть наиболее яркие проявления ребенка с СДВГ.

Появление относительно нового направления в современном научном знании – нейропедагогики – позволяет говорить о значимости, актуальности и востребованности нейропсихологического подхода в школьной практике, объективность и системность которого обуславливает высокую вариативность и эффективность использования данного подхода для психолого-педагогического сопровождения детей с СДВГ в школе.

Список использованных источников

1. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — СПб.: Питер, 20013. — 320 с.
2. Брызгунов, И. П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях / Брызгунов, Е.В. Касатикова. -М.: Изд-во Ин-та Психотерапии. - 2002. – 92 с.
3. Глозман, Ж. М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под ред. Ж.М. Глозман. – М.: Генезис, 2016. – 336 с.
4. Емельянцева, Т.А. Гендерные аспекты скринингового исследования гиперкинетических расстройств в белорусской популяции детей / Т. А. Емельянцева // Социальная и клиническая психиатрия. – 2013. – Т. 23. – С. 43-47.
5. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – Издание 3-е. – Москва : Академический проект, 2000. – 512 с. : ил. – ISBN 5-8291-0079-7. — М: Наука, 1969. - 432 с.
6. Романчук, О. И. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей / О. И. Романчук. Пер. с украинского. – М.: Генезис, 2010 – 236 с.
7. Цветков, А. В. Гиперактивный ребенок: нейропедагогика саморегуляции. – М.: Издательство «Спорт и Культура - 2000», 2017. — 128 с.
8. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Юрист, 1997. – 191 с.

9. Чурило, Н. В. Нейропсихологические механизмы возникновения трудностей в обучении / Н. В. Чурило // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філасофія. – 2014. – № 4. – С. 3-7.

В содержание

УДК 364.4

ББК 60.95

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ОТДЕЛЕНИЙ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

ЧУРИЛО НАТАЛЬЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования

Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
г. Минск, Беларусь, anv-96@tut.by

КИСЕЛЁВА АЛЕСЯ ВАЛЕРЬЕВНА

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования

Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
г. Минск, Беларусь, fc72@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: молодые инвалиды, социальное ориентирование, отделения дневного пребывания территориальных центров социального обслуживания населения.

АННОТАЦИЯ: В статье представлены задачи, содержание и технологии социального ориентирования молодых инвалидов в условиях отделений дневного пребывания территориальных центров социального обслуживания населения в Республике Беларусь.

THE SPECIFICITY OF THE SOCIAL ORIENTATION OF YOUNG DISABLED PEOPLE IN THE DEPARTMENTS OF DAY STAY OF THE TERRITORIAL CENTERS OF SOCIAL SERVICE OF THE POPULATION

CHURILO NATALIA

associate professor, candidate of psychology sciences,
associate professor department of pedagogy and psychology of inclusive education
Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after
Maxim Tank, Minsk, the Republic of Belarus

KISIALIOVA ALESIA

associate professor, candidate of pedagogical sciences,
associate professor department of pedagogy and psychology of inclusive education
Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after
Maxim Tank, Minsk, the Republic of Belarus

KEY WORDS: young disabled people, social orientation, departments of day stay of territorial centers of social service of the population.

ABSTRACT: The article presents the tasks, content and technologies of social orientation of young people with disabilities in the conditions of day-stay departments of territorial centers of social services in the Republic of Belarus.

Происходящие в Республике Беларусь процессы гуманизации в отношении людей с инвалидностью требуют поиска новых направлений социальной политики в области интеграции и реабилитации инвалидов, ставят перед наукой и практикой актуальную задачу подбора эффективных технологий сопровождения процесса включения людей с ограниченными возможностями здоровья в социальный и культурный контекст общества.

В стране активно внедряются услуги сопровождаемого проживания, направленные на подготовку инвалидов к самостоятельной жизни. Стационарными учреждениями такие услуги предоставляются более одной тысячи восьмисот человек, территориальными центрами социального обслуживания населения – более четырёмстам инвалидам.

Отделения дневного пребывания территориальных центров социального обслуживания населения (ОДПИ) предусматривают обучение инвалидов после окончания школы, продолжение их реабилитации. В настоящее время данные учреждения постоянно посещают примерно десять тысяч человек.

Одна из важнейших целей ОДПИ – социальное ориентирование *лиц* с ограниченными возможностями здоровья.

Социальное ориентирование *инвалидов рассматривается как процесс, как конечный результат и как деятельность* [1].

Социальное ориентирование как процесс – это динамическая система, направленная на последовательную реализацию возникающих в ходе взаимодействия с инвалидом тактических задач на пути к достижению стратегической цели (восстановление его социального статуса, формирование устойчивой к травмирующим ситуациям личности, способной успешно интегрироваться в общество). Процесс социального ориентирования осуществляется под руководством специалистов в продуманно организованных условиях с использованием различных форм, методов и средств воздействия на инвалидов.

Социальное ориентирование как конечный результат – это достижение конечных целей (включение людей с инвалидностью в социально-экономическую жизнь общества, устранение ощущений неполноценности).

Социальное ориентирование как деятельность касается личности специалиста (являющегося организатором) и личности инвалида, включённого в социально-реабилитационный процесс и выступающего субъектом деятельности и общения. Социальное ориентирование предполагает целенаправленную активность специалиста в целях подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья к продуктивной и социальной жизни посредством специальным образом организованного обучения, воспитания и создания для этого оптимальных условий. Данный вид деятельности требует от специалиста профессиональных знаний, морально-нравственных качеств, уверенности в том, что молодой инвалид может стать полноценной личностью.

Актуальными задачами социального ориентирования молодых инвалидов в условиях ОДПИ являются: 1) развитие знаний и представлений о реалиях социальной действительности, объектах и субъектах социальной жизни, их особенностях и взаимодействии; 2) развитие системы ценностных ориентаций с преобладанием ценностей социальной направленности; 3) формирование положительной эмоциональной оценки значимости социальной активности как качества личности и как способа проявления личности в системе общественных взаимоотношений; 4) развитие социальных операциональных умений и навыков, необходимых для реализации социально активной позиции в обществе; 5) овладение способами деятельности, позволяющими развивать личностные качества и социально значимые установки; 6) развитие умений анализировать собственную деятельность с позиции её личностной и общественной значимости, развитие самостоятельности и ответственности.

Реализация этих задач позволит молодым инвалидам приобрести важные социальные умения: чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, обозначать своё отношение к предметам и социальным явлениям; самостоятельно обслуживать себя; находить связи между явлениями, действовать по алгоритму, усвоенному или намеченному плану; применять практические знания в различных жизненных ситуациях; осознавать результаты своей деятельности; общаться с окружающими людьми, регулировать своё поведение в соответствии с социальными нормами.

Содержание социального ориентирования инвалидов в широком его понимании включает необходимость формирования навыков социального общения, социальной независимости, умений проведения досуга, участия в спортивных мероприятиях, решения личных проблем.

Можно выделить одиннадцать областей социального ориентирования молодых инвалидов: 1) овладение навыками самообслуживания (по приёму пищи, соблюдению санитарно-гигиенических правил, уходу за одеждой и т.д.); 2) сенсомо-

торное развитие; 3) становление экономической активности, формирование умений обращаться с деньгами, рационально их тратить, совершать необходимые покупки; 4) развитие речи и коммуникативных способностей; 5) ориентировка в пространстве и времени; 6) проявление домашней активности, развитие умений справляться с повседневным бытом; 7) профессиональная активность; 8) воспитание ответственности; 9) развитие умения организовать досуг; 10) усвоение социального опыта и развитие умения самостоятельно его воспроизводить; 11) половое воспитание.

Перечислим основные технологии социального ориентирования молодых инвалидов в условиях ОДПИ.

- *Технология коллективной творческой деятельности* предусматривает коллективное планирование, организацию, осуществление, обсуждение творческой деятельности инвалидами и специалистами между собой и друг с другом. Лица с ограниченными возможностями здоровья могут участвовать в различных типах коллективных творческих дел: *больших творческих делах* (экскурсии, ток-шоу, литературные гостиные и др.); *малых творческих делах* (конкурсы, путешествия по станциям, познавательные-развлекательные, ролевые игры и т.п.); *представлениях* (концерты и коллективные игры); *однодневных или многодневных общих сборах* (программы с большими и малыми воспитательными делами различной направленности) [3].

Можно предложить следующую тематику коллективных творческих дел: «Доброту несём в мир», «День девушек», «День матери», «День юношей», «Хочу всё знать!», «Спасём наш город от мусора!», «Турнир настоящих рыцарей», «Через искусство видим мир», «Поющие сердца», «Правовая грамотность», «Неделя добрых дел», «Слово предков в сердце не погаснет» и др.

- *Технология интерактивного обучения* предполагает использование совокупности способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия специалиста и молодых инвалидов для реализации различных задач. Педагог лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана.

В рамках данной технологии применяются *интерактивные методы* (методы межсубъектного взаимодействия): круглый стол, панельная дискуссия, симпозиум, дебаты и др. С.С. Кашлев предлагает использовать следующие интерактивные методы: методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации; методы обмена деятельностью; методы мыследеятельности, смыслов творчества, рефлексивной деятельности; метод соревнования [2]. Подчеркнём, что взаимодействие – это непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признаётся способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнёр по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Атмосфера

доброжелательности и взаимной поддержки будет содействовать развитию умений взаимодействия, продуктивного сотрудничества.

• *Игровые технологии* предусматривают освоение молодыми инвалидами различных социальных ролей и норм поведения в процессе игры. В игровой модели процесс создания проблемной ситуации осуществляется через введение игровой ситуации. Игра является одним из самых эффективных средств пробуждения живого интереса, проявления потребности к взаимодействию, стимула к активной деятельности. Через подражание социальной модели, заданной в имитационных и ролевых играх, инвалид приобретает формы социального поведения, которые ранее ему были недоступны. В частности, игра «Деловой театр» позволяет имитировать различные жизненные ситуации, поведение человека. Метод инсценировки, применяемый в данной игровой форме, обучает инвалида ориентироваться в различных жизненных условиях, давать объективную оценку своему поведению, учитывать интересы других людей, устанавливать с ними контакты [4, с. 125].

• *Технология социальной терапии* предполагает использование *арт-терапии, сказкотерапии, фольклоротерапии, трудовой терапии* [4].

Арт-терапия включает изотерапию (рисование, лепка, декоративно-прикладная деятельность), музыкотерапию, вокалотерапию, библиотерапию, имаготерапию (воздействие через образ, театрализацию) [4, с. 129]. Примерная тематика занятий изотерапией: «Волшебные картинки», «Фантастические животные», «Сказочные цветы», «Мои мечты», «Весёлые кляксы», «Пальчики – художники», «Необычный орнамент», «Счастливая семья», «Самые лучшие друзья», «Цветное настроение», «Прекрасный город», «Красота природы» и др.

Библиотерапия предусматривает применение специально подобранных литературных произведений (повестей, рассказов, сказок, стихов, басен, поэм) в целях осмысления инвалидами собственных проблем и их решения.

Во время применения *имаготерапии* лица с ограниченными возможностями здоровья реализуются в роли актёров и зрителей, участвуют в театральных постановках, кукольных спектаклях, имитационных играх, моделирующих разнообразные жизненные ситуации.

На занятиях музыкотерапией молодые инвалиды прослушивают и обсуждают различные музыкальные произведения, играют на музыкальных инструментах. *Музыкотерапия и вокалотерапия* позволяют лицам с инвалидностью избавиться от стресса, нормализовать эмоциональное состояние, приобрести уверенность в себе, научиться действовать в коллективе.

В рамках *трудоустройства* используются коррекционный метод, словесные и наглядные методы [5]. Целесообразно проведение практических занятий трудовой деятельностью следующей тематики: «Уход за обувью», «Пришиваем пуговицы», «Как зашивать дыры в одежде», «Как правильно гладить одежду», «Как приготовить суп», «Уборка», «Я – будущая хозяйка!», «Я – будущий хозяин!», «Мы многое умеем!». Результаты применения этой технологии: сформиро-

ванность у инвалидов умений трудовой деятельности, достижение высоких результатов в данной деятельности, преодоление негативных последствий во взаимоотношениях с близкими людьми.

Сказкотерапия предполагает использование сказок для формирования положительных личностных качеств, развития творческих способностей, социального ориентирования инвалидов. С помощью занятий сказкотерапией молодых людей с инвалидностью готовят к эффективным действиям в разных жизненных ситуациях, обучают способам решения различных проблем. Приёмы работы со сказками: анализ, обсуждение, рассказывание, инсценировка, сочинение. Подчеркнём, что анализ сказок способствует осознанию и интерпретации инвалидами сути сказочных ситуаций, конструкции сюжета, поведения героев. Рассказывание сказок от первого либо третьего лица помогает развить у инвалидов эмпатию, умение ставить себя на место другого человека.

Занятия фольклоротерапией приобщают молодых инвалидов к социальным нормам, демонстрируют образцы поведения в разных жизненных ситуациях. На таких занятиях звучит фольклорная музыка, проводятся народные обряды, игры. Лицам с инвалидностью предлагается инсценировать различные сюжеты из календарно-обрядового цикла белорусов, подготовить творческие номера (белорусские песни, танцы), наглядный материал и т.п. Можно использовать народные игры: «Мак», «Лён», «Селезня водить», «Король», «Мороз», «Волшебник» (праздник «Коляды»); «Петушки», «Ручеёк» (праздник «Масленица»). На мероприятиях фольклорного характера осуществляется дегустация блюд белорусской кухни (кутьи, блинов, «жаворонков» – печенья в виде птичек и др.). По итогам мероприятий готовится фотоотчёт, проводится конкурс рисунков соответствующей тематики.

Реализации методов социальной терапии способствует терапевтическая среда, которая создаётся и поддерживается педагогами и психологами в малых группах инвалидов (группах дневного пребывания, клубах и т.д.). С помощью таких объединений у молодых инвалидов формируются ценностные ориентации, взаимопомощь, поддержка, появляются позитивные эмоции.

- *Компьютерные технологии* (мультимедийные презентации, видеоролики и др.) широко используются в процессе социального ориентирования молодых инвалидов в условиях ОДПИ. В частности, во время проведения серии этических бесед и практикумов инвалидам демонстрируются медиапрезентации и видеоролики, раскрывающие особенности оптимального поведения в ситуациях, когда лицо с ограниченными возможностями здоровья оскорбили или оболгали, вынуждают совершить противоправные действия и т.д. Применяются и медиапрезентации, наглядно характеризующие последовательность действий в общественно полезном и бытовом труде, различных ситуациях социального взаимодействия, видео-сюжеты с пояснениями по следующим темам: «Сервировка стола к празднику», «Приготовление салатов», «Приготовление бутербродов», «Уход за одеждой»,

«Упаковка подарка», «Как вести себя во время конфликта», «Как попросить помощь в различных ситуациях», «Как общаться с незнакомыми людьми» и др.

Успешной реализации технологий социального ориентирования молодых инвалидов способствуют следующие условия: содействие окружения инвалида реализации его потребностей, развитию индивидуальности; построение организационной культуры группы, включающей инвалида, на проявлении дружеской поддержки, уважения, ответственности, заинтересованности в каждом; создание ситуаций успеха, признание и положительная оценка окружением инвалидов достигаемых ими результатов; обеспечение участия молодых инвалидов в социальной и культурной жизни малой группы, среде жизнедеятельности.

В заключение отметим, что результатом социального ориентирования молодых инвалидов являются возникновение у них чувства удовлетворённости жизнью, отношениями с близким окружением, возрастание творческой активности, достижение успеха в общении и разных аспектах деятельности.

Список использованных источников

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие / С. С. Кашлев. – Минск: ТетраСистемс, 2013. – 224 с.
3. Социализация учащихся с особенностями психофизического развития / сост. О. Е. Ероховец. – Минск: Красико-Принт, 2016. – 128 с.
4. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. Ф. Басова. – М.: КНОРУС, 2012. – 400 с.
5. Социальная работа с различными группами населения: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. Ф. Басова. – М.: КНОРУС, 2012. – 528 с.

В содержание

УДК 376 (045)
ББК 74.3

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ДИСЛЕКСИИ И ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

ЯГАФАРОВА АЛИЯ РАМИЛЕВНА

студентка кафедры дефектологии и клинической психологии
Казанский Федеральный (Приволжский) университет
г. Казань, Россия, aliya.yagafarova.96@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дислексия; дисграфия; нарушения чтения и письма; дети дошкольного возраста; нейропсихологические методы; предрасположенность; выявление; нарушения речи.

АННОТАЦИЯ: В статье описываются результаты комплексного нейропсихологического изучения компонентов устной речи дошкольников с недоразвитием речи, нарушение которых может привести к нарушениям письменной речи в школе.

DETERMINATION OF PREDISPOSITION TO DYSLEXIA AND DYSGRAPHIA AMONG PRESCHOOL CHILDREN

YAGAFAROVA ALIYA RAMILEVNA

student of the department of defectology and clinical psychology
Kazan Federal (Volga) University
Kazan, Russia

KEY WORDS: dyslexia; reading disorders; preschool children; neuropsychological methods; predisposition; detection; speech disorders.

ABSTRACT: The article describes the results of a comprehensive neuropsychological study of all components of oral speech of preschool children with speech underdevelopment, the violation of which can provoke dyslexia and dysgraphia in their future.

Интерес к проблеме раннего выявления, предупреждения и коррекции специфических нарушений чтения и письма у детей дошкольного возраста обусловлен тем, что чтение и письмо как деятельность играют важную роль в школьной адаптации детей, стимулируют их психическое развитие, обеспечивает общеобразовательную подготовку [4]. Несмотря на то, что с каждым годом увеличивается количество детей, испытывающих трудности при обучении чтению и письму, вопрос раннего выявления и профилактики дислексии и дисграфии в настоящее время изучен недостаточно [3]. Малая информированность общества о возможной взаимосвязи недостаточной сформированности функциональной основы чтения и письма, то есть вербальных и невербальных высших психических функций, лежащих в основе формирования данного навыка и возникновения специфических нарушений чтения и письма в школе, приводит к тому, что предпосылки к развитию дислексии и дисграфии у детей в дошкольном возрасте практически не диагностируются, и, соответственно работа по профилактике этих нарушений не проводится [1]. При этом, необходимо отметить, что авторы в основном связывают формирование дислексии и дисграфии с нарушениями устной речи, а исследования последних лет указывают на то, что нарушения в процессе становления навыков чтения и письма являются следствием недостаточной сформированности вербальных и невербальных высших психических функций, обеспечивающих становление данного навыка. Это объясняется тем, что дизонтогенез психического развития, который оказывает влияние на формирование высших психических функций, приводит к несформированности процессов, предваряющих становление

навыка письменной речи: недостатки фонематических процессов приводят к недостаточному овладению звуковым составом слова, что затрудняет усвоение букв как графем и препятствует формированию навыка слияния звуков в слоги [1], [2].

На настоящий момент не существует единого термина, обозначающего нарушения чтения и письма. Причем если классическая отечественная логопедия под дислексией и дисграфией понимает только нарушения чтения и письма, в зарубежной практике дислексией и дисграфией обозначают целый ряд расстройств, среди которых нарушения памяти, внимания, счета, орфографии и другие (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова, World Federation of Neurology, International Dyslexia Association и др.).

С точки зрения нейропсихологического подхода также делаются попытки объяснения механизмов возникновения и симптоматики нарушений чтения и письма. Так, Т.В. Ахутина с позиции нейропсихологии выделила следующие виды нарушения письменной речи на основе функциональной несформированности блоков головного мозга по А.Р. Лурии. Трудности письма по типу регуляторной дисграфии, обусловленной несформированностью произвольной регуляции действий; трудности поддержания активного тонуса коры и трудности письма по правополушарному и левополушарному типам, от работы которых зависит переработка слухоречевой, кинестетической, зрительной и полимодальной информации.

Т.В. Ахутина отмечает, что одни и те же по внешним проявлениям ошибки могут иметь разную природу, разные механизмы. Для определения механизма ошибок необходимо учитывать не отдельные ошибки, а весь симптомокомплекс особенностей чтения и письма. Более того, надежный вывод о механизме дисграфии и дислексии может быть сделан при сопоставлении их особенностей с состоянием других высших психических функций [1].

На основании теоретического анализа был разработан план проведения обследования по выявлению предрасположенности к дислексии и дисграфии у детей дошкольного возраста, посещающих подготовительную группу МАДОУ "Детский сад № 161 комбинированного вида" Приволжского района г. Казани. В эксперименте приняли участие 13 детей в возрасте 6-ти лет, 6 мальчиков и 7 девочек, имеющих различные уровни речевого развития.

Констатирующий эксперимент предусматривает проведение диагностики состояния устной и элементарных навыков письменной речи детей подготовительной группы детского сада. Для этого была использована комплексная нейропсихологическая методика, разработанная и предложенная Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной «Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей», охватывающая как речевые, так и неречевые возможности ребенка и позволяющая провести качественную функциональную диагностику всех сторон речи дошкольника. Методика имеет тестовый характер: процедура ее проведения и система оценки стандартизированы, что позволяет наглядно представить картину речевого дефекта и оценить степень выраженности нарушения разных сторон речи.

По результатам обследования, было выявлено следующее соотношение качества выполнения методики с одним из четырех уровней успешности:

IV (самый высокий) уровень успешности говорит о нормальном речевом развитии, он был выявлен у 31% обследованных детей;

III уровень свидетельствует либо о парциальных речевых нарушениях, либо о негрубом общем недоразвитии речи, был выявлен у 46% детей;

II уровень указывает на наличие системной речевой патологии у ребенка, он был выявлен у 23% обследованных.

I (самый низкий) уровень успешности среди обследованных детей не был выявлен.

Так же был проведен качественный и количественный анализ состояния экспрессивной, импрессивной сторон речи и элементарных навыков письма и чтения у обследованной группы дошкольников, результаты этого анализа представлены на рисунке 1.

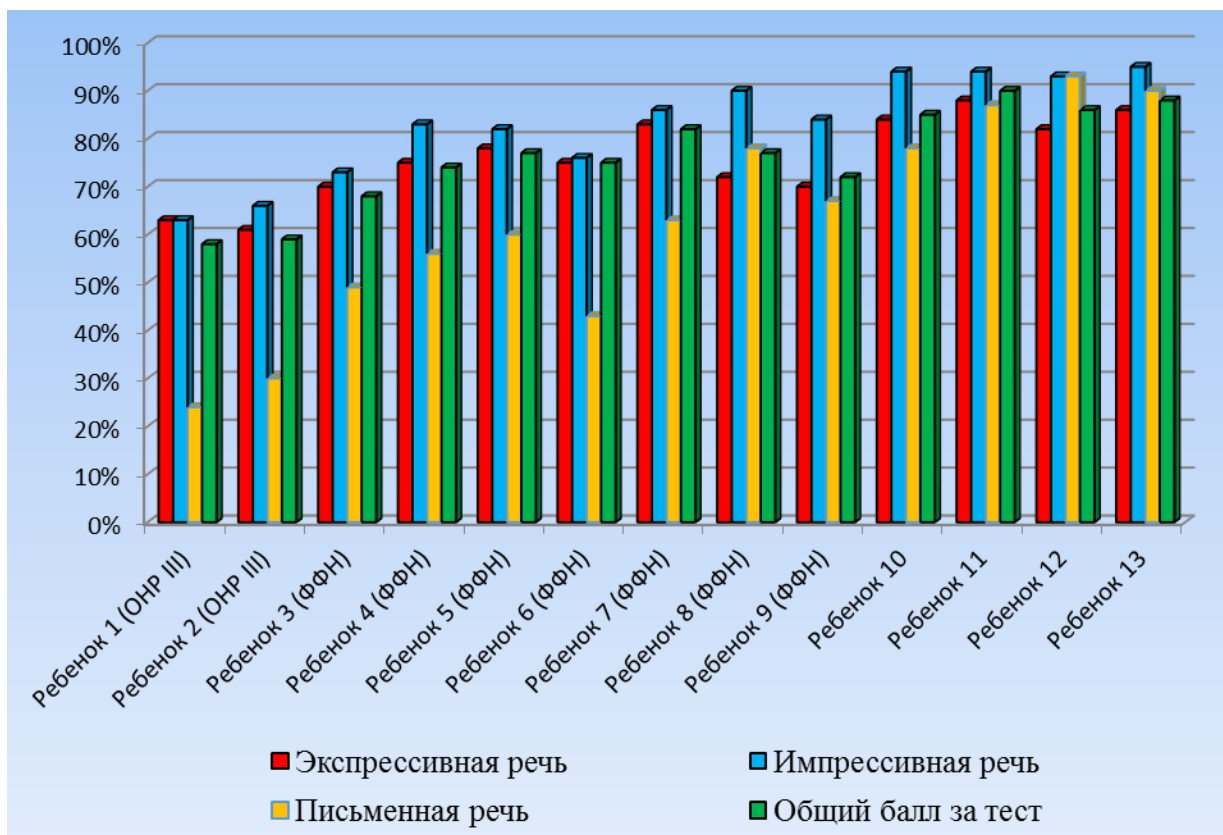


Рис. 1. Анализ результатов изучения уровня сформированности всех речевых процессов у обследованной группы дошкольников

Наиболее успешными показателями по уровню сформированности *экспрессивной речи* являются показатели связной речи и номинативной функции речи. Наибольшие проблемы у 90% детей вызвала проба на исследование грамматического строя речи, причем ошибки грамматического характера встречались и в дру-

гих пробах. Среди ошибок чаще всего встречались: неправильный порядок слов, пропуск одного члена предложения, упрощение структуры предложения, негрубые аграмматизмы.

Диагностика *импрессивной речи* показала, что понимание речи у детей более сохранно, чем её воспроизведение. Обследованные дошкольники были успешны в понимании сложных логико-грамматических конструкций, при этом задания на понимание конструкций с предлогами, отражающими пространственное расположение предметов, выполнялись детьми лучше, чем задания на понимание активных и пассивных конструкций. Наибольшие сложности у детей вызвали задания, изучающие уровень сформированности фонематического восприятия. У более чем 80% обследованных дошкольников наблюдались трудности в воспроизведении слогов с фонетически близкими звуками, при этом наибольшую трудность для повторения составляли слоги со звуками: м-н и р-л, что может объясняться недостаточной автоматизированностью некоторых звуков в речи детей с общим и фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Исследование *элементарных навыков письменной речи* у дошкольников показало, что у большинства обследованных дошкольников подготовительной группы детского сада, уже присутствует навык чтения. 23% детей читают целыми словами, одинаково быстро и правильно, несмотря на сложность слоговой структуры слова. Большинство обследованных детей находятся на ступени слогового и перехода со слогового типа чтения к синтетическому. 30% обследованных детей все еще находятся на ступени побуквенного чтения, скорость их чтения крайне низкая, в процессе чтения они допускают многочисленные ошибки.

По результатам исследования, наиболее показательным в обследовании элементарных навыков письменной речи и наименее сформированным у обследованной группы дошкольников оказался навык языкового анализа. Лучше всего дети справились с подсчетом слов в предложении, но только после стимулирующей помощи. Дети также затруднялись в подсчете слогов в слове, только около 40% детей справились с этим заданием, но с помощью логопеда. Большинство детей не могли назвать какой звук в слове идет следующим за названным. Например, на вопрос «Какой звук после «ш» в слове «школа»?» дети могли называть гласный звук «о» или согласный «ш». На вопросы типа «Какой третий слог в слове «машина»?» и «Какой первый звук в слове «шапка»?» ответили 16% обследованных детей, и только после стимулирующей помощи.

По результатам обследования были подсчитаны значения передних и задних индексов. Это было сделано для того, чтобы выяснить, какие отделы мозга (второй или третий функциональные блоки мозга) являются менее сформированными у конкретного ребенка, и какая форма нарушений письменной речи может развиться впоследствии. Также по каждому из них были подсчитаны нормализованные индексы: чем ниже значение нормализованного индекса, тем сильнее выражена недостаточность соответствующих функций, и наоборот, чем выше показате-

тель, тем эти функции благополучнее. Показатели исследования переднего и заднего индексов представлены на рисунке 2.

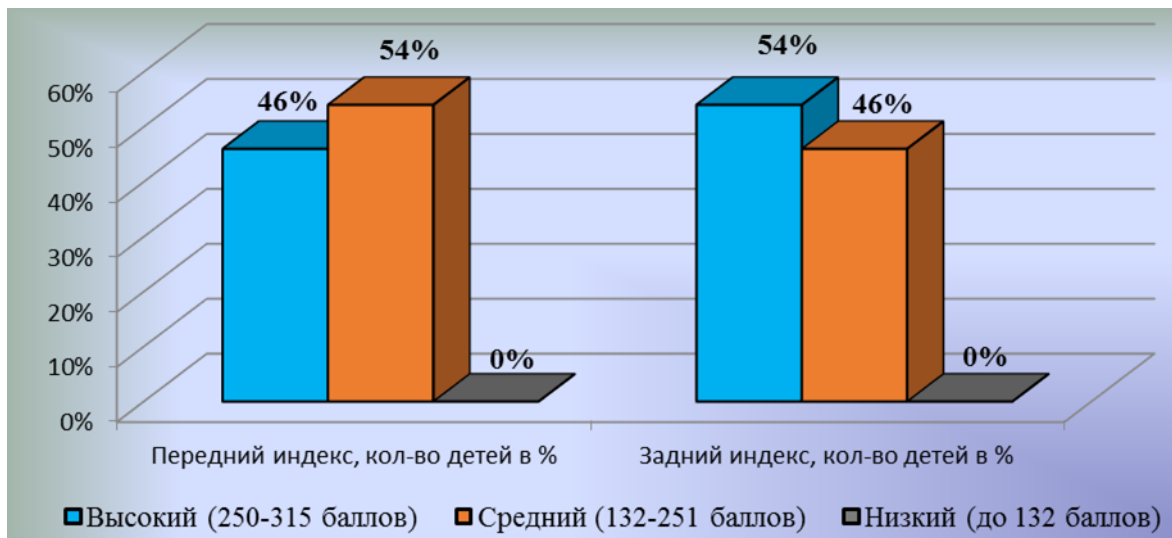


Рис. 2. Анализ результатов уровня сформированности второго и третьего блоков мозга у дошкольников

Как видно на рис. 2, низких показателей значений как переднего, так и заднего индексов ни у одного ребенка выявлено не было. Несмотря на то, что в методике сказано о том, что задний индекс может быть несколько выше переднего, как у детей с нормой, так и у детей с ОНР, результаты проведенного исследования показали противоположное у детей с ОНР. У этой категории обследованных показатель переднего индекса либо был равен, либо даже превышал показатель заднего индекса, что свидетельствует о слабой сформированности фонематических процессов и, соответственно, о большей функциональной незрелости второго блока мозга. При этом, нормализованный индекс находился в диапазоне, приближенном к средним показателям, что свидетельствует об умеренной или средней недостаточности как функций третьего, так и второго блоков мозга. В целом, у половины группы обследованных детей нормализованный индекс находился в пределах нормы, что говорит о благополучности в развитии как задних отделов, отвечающих за фонематическое восприятие, так и передних отделов, отвечающих за программу высказывания.

Таким образом, необходимо отметить, что у дошкольников, набравших минимальное количество баллов в разделе, исследующем элементарные навыки письменной речи, наблюдается тенденция недоразвития следующих компонентов устной речи. По результатам обследования *экспрессивной речи*: несформированность грамматического строя речи, дети затруднялись в выполнении заданий на составление предложений из слов в начальной форме, а также на дополнение предложений предложениями. *Импрессивной речи*: наибольшие затруднения у детей возникали в заданиях, исследующих фонематическое восприятие, дети с трудом

выполняли задания на воспроизведение слогов с фонетически близкими звуками. Следствием недоразвития фонематического восприятия выступило то, что наименее сформированным компонентом письменной речи у детей оказался навык языкового анализа, так необходимый для становления процесса чтения и письма.

Как и предполагалось, по результатам анализа всех обследованных сторон речи, самые минимальные баллы по всем пробам были набраны детьми с общим недоразвитием речи, причем результаты по большому количеству проб являются ниже нормы, что свидетельствует о недостаточной сформированности большинства компонентов речи, особенно страдает у них экспрессивная речь. Подсчет значений индекса показал, что наиболее отстающим является задний индекс, что иллюстрирует функциональную слабость задних отделов головного мозга у большинства детей. На основании этого, можно сделать вывод о том, что в первую очередь именно дети с ОНР нуждаются в целенаправленной коррекционной работе по профилактике нарушений чтения и письма; в работе с такими детьми обязательно нужно делать упор на развитии фонематических процессов, а в частности фонематического восприятия и анализа.

Однако, на основании результатов исследования, можно выделить группу риска по предрасположенности к дислексии и дисграфии и из числа детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, численность этой группы риска составляет около пяти детей и в основном это дети с наименее сформированными навыками фонематического восприятия и языкового анализа. Эта категория нуждается в целенаправленной коррекционной работе по исправлению существующих трудностей, что и будет составлять профилактическую работу по предупреждению дислексии и дисграфии в ближайшем будущем.

Также необходимо отметить, что у дошкольников, у которых по результатам исследования элементарные навыки письменной речи оказались практически не развитыми, ярче всего прослеживается тенденция к недоразвитию фонематического восприятия, а также навыков языкового анализа, что свидетельствует о том, что нарушение этих компонентов устной речи и является предпосылками к возникновению нарушений чтения и письма у детей дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика: учеб. пособие / Т.В. Ахутина; под общ. ред. О.Б. Иншаковой. // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция – М: МПСИ, 2001. - С. 7-20.
2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
3. Нигматуллина, И.А. Нейропсихологическая коррекция по предупреждению нарушений чтения и письма / И.А. Нигматуллина // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2015. – №1. – С. 6-12.
4. Сажина, А.С. Актуальные вопросы профилактики нарушений чтения / А.С. Сажина // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 6 (11). – С. 393-395.

5. Guevara, E. (2016). An intensive neuropsychological intervention program in a child with reading disorders. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 11, 51-54. DOI: 10.5839/rcnp.2016.11.02.09

В содержание

Научное электронное издание

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

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

Редактор и корректор *Ж. В. Сухова*
Компьютерная верстка *О. И. Карпунина*
Дизайн обложки *Е. В. Щербинкиной*

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева»
Редакционно-издательский центр
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а

Исследование выполнено при финанси-
ровании в рамках научно-исследовательского про-
екта «Эффективность профилактики девиантного по-
ведения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в пре-
венции девиаций»

ФФИ и Правительства Республики Татар-
стан 04-ОГН «Прогностическая компетент-
ность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в пре-
венции девиаций»

