

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САРАТОВСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»**

**КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ОПЫТ, ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**

Сборник материалов  
межрегиональной научно-практической конференции  
с международным участием

Саратов, 18 февраля 2016 г.

Часть 2

**САРАТОВ  
2016**

**УДК 37.01**  
**ББК 74.00**  
**К 12**

Общая редакция

*И.М. Ильковская*, ректор ГАУ ДПО «СОИРО», д-р пед. наук, доцент

Редакционная коллегия:

*В.П. Жуковский*, проректор по научно-инновационной деятельности  
ГАУ ДПО «СОИРО», д-р пед. наук, проф.

*Н.Н. Ценарёва*, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования  
ГАУ ДПО «СОИРО»

*М.Ю. Михайлина*, заведующий кафедрой социальной психологии образования  
ГАУ ДПО «СОИРО», канд. пед. наук

*Н.А. Жуковская*, доцент кафедры дошкольного и начального образования  
ГАУ ДПО «СОИРО», канд. пед. наук

*С.В. Шанин*, заведующий кафедрой профессионального образования  
ГАУ ДПО «СОИРО», канд. пед. наук, доцент

*Е.А. Афонина*, заведующий научно-исследовательским отделом  
ГАУ ДПО «СОИРО»

*Рекомендовано к печати*

*редакционно-издательским советом ГАУ ДПО «СОИРО»*

**Качество современного образования: опыт, тенденции развития :**

К 12 сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Саратов, 18 февраля 2016 г. Часть 2 / под общ. ред. И.М. Ильковской. – Саратов : ГАУ ДПО «СОИРО», 2016. – 244 с.

ISBN 978-5-9980-0249-6

ISBN 978-5-9980-0251-9 (Ч. 2)

В сборник включены материалы участников конференции, проходившей 18 февраля 2016 года в Саратове. В мероприятии приняли участие более 1000 человек: ученые, научные сотрудники и преподаватели учреждений высшего и дополнительного профессионального образования, представители органов управления образованием, руководители образовательных учреждений, педагогические работники общего (включая дошкольное) и профессионального образования, педагоги дополнительного образования, представители средств массовой информации, общественных организаций, родительская общественность.

В работе конференции приняли участие представители организаций из различных субъектов Российской Федерации (Москва, Санкт-Петербург, Иркутск, Мурманск, Пенза, Волгоградская область) и зарубежных государств: Федеративной Республики Германии (г. Дюссельдорф), Республики Беларусь, Украины (г. Донецк). Работы посвящены комплексу основополагающих вопросов по проблемам качества современного образования. Издание адресовано работникам социальной, образовательной и научной сферы, аспирантам и студентам.

УДК 37.01  
ББК 74.00

ISBN 978-5-9980-0249-6

ISBN 978-5-9980-0251-9 (Ч. 2)

©Министерство образования Саратовской области, 2016

© ГАУ ДПО «СОИРО», 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

### СЕКЦИЯ 5. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

<i>Беляевская Т.Я., Дубас С.П., Несмеянова И.А.</i> В поисках путей решения вопросов организации единого образовательного пространства.....	6
<i>Колганова Т.А.</i> Стратегии повышения качества высшего профессионального образования в России.....	12
<i>Кондратьева И.П.</i> Развитие у учителя культуры создания информационных продуктов как фактор эффективности современного образования .....	16
<i>Коник О.Ю.</i> Формирование культуры оценочной деятельности учителя в системе непрерывного образования.....	26
<i>Солдунова Л.Ю.</i> Обучение охране труда как фактор обеспечения безопасности образовательного процесса в организациях, осуществляющих образовательную деятельность .....	31
<i>Макеенко Е.П.</i> Гендерное воспитание как важная составляющая дошкольного образования .....	36
<i>Митина Н.И.</i> Значение качества образования в рамках образовательной области «Речевое развитие» в условиях реализации ФГОС ДО (на примере дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида).....	42
<i>Петрова Л.Ю.</i> Муниципальные научные лаборатории как средство повышения профессиональной компетентности педагога .....	46
<i>Рязанцева Е.А.</i> Инновационная деятельность образовательной организации как базовый компонент системы повышения качества образования .....	50
<i>Сипачёва Е.В.</i> Творческая мастерская как эффективная технология повышения квалификации педагогов .....	56
<i>Федяй Д.С.</i> Комплексный самоконтроль и самодисциплина участников образовательного процесса .....	62
<i>Хрип К.В., Мельничук Ю.В., Павлова М.И.</i> Особенности формирования мотивации к двигательной активности у школьников .....	71

### СЕКЦИЯ 6. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

<i>Григина Е.С.</i> Карта компетенции как инструмент организации образовательного процесса.....	79
---	----

<i>Евдокимова Е.Г.</i>	Практика сотрудничества в школе и вузе .....	87
<i>Колесниченко Ю.Ю., Колесниченко О.Ю.</i>	Как подготовить интегрированный урок .....	91
<i>Колчина А.Г.</i>	Система подготовки специальных психологов к осуществлению психологического сопровождения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата .....	99
<i>Коновалова М.Д., Гулманова С.В.</i>	Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС: практический опыт .....	105
<i>Кузьмина Н.В.</i>	Совершенствование занятий медико-биологического блока у студентов факультета психолого-педагогического и специального образования .....	110
<i>Куприянчук Е.В.</i>	Опыт анализа организационной культуры вуза .....	116
<i>Николаева И.В.</i>	Особенности внимания у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи .....	123
<i>Петряева Л.Н., Шипова Л.В.</i>	Эмоциональное отношение умственно отсталых детей к обучению в школе .....	130
<i>Рудзинская Т.Ф.</i>	Детская одаренность как социально-психологическая проблема .....	137
<i>Суслова О.И., Гурьянова М.А.</i>	Методы изучения учебной мотивации у детей с ограниченными возможностями здоровья .....	142
<i>Титова Ю.А., Колчина А.Г.</i>	Психологическое сопровождение детей с церебральным параличом .....	146
<i>Хмелькова О.В.</i>	Роль критических и переходных периодов в адаптационной готовности школьников к динамической образовательной среде .....	152
<i>Шипова А.В.</i>	Культурные практики подростков с нарушениями зрения в условиях детского интеграционного лагеря .....	160

СЕКЦИЯ 7.  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

<i>Бочкарёва Т.А., Стрелка А.А.</i>	Фракталы и их возможное применение в логопедической практике .....	170
<i>Губанова Е.А.</i>	Метод активной мульттерапии и использование различных техник на занятиях в начальной школе .....	174
<i>Зуйкова А.И.</i>	Особенности формирования навыков самообслуживания у слепых и слабовидящих дошкольников .....	177
<i>Крошина В.А.</i>	Изучение темы «Н.Г. Чернышевский и Саратов (по воспоминаниям современников)» на занятиях по литературному краеведению .....	182

<i>Латишина О.В.</i>	
Автобиографическая проза о детстве поэта «Мой Пушкин»	
М.И. Цветаевой: методические рекомендации к изучению в вузе .....	186
<i>Мясникова Л.В.</i>	
Оказание ранней коррекционной помощи детям	
с тяжелой зрительной патологией	
на базе школы для детей с нарушениями зрения .....	192
<i>Павлова Н.В.</i>	
Интеграция лингвистических и методических компетенций	
как условие качественного обучения дефектологов	
методике русского языка .....	197
<i>Полякова Е.П.</i>	
Сказкотерапия: понятие, формы, значение .....	204
<i>Селиванова Ю.В., Зарькова Е.Н.</i>	
Арт-терапевтические занятия с детьми	
с расстройствами аутистического спектра (РАС)	
в условиях школы для обучающихся	
по адаптивным образовательным программам .....	210
<i>Селиванова Ю.В., Крючкова Е.В.</i>	
Технология изготовления тактильных книг	
для дошкольников с нарушением интеллекта .....	216
<i>Филимонова А.В.</i>	
Восприятие незрячими детьми	
иллюстративного материала тактильной книги .....	223
<i>Шитикова Е.Ю.</i>	
Психолого-медико-педагогическая характеристика детей с аутизмом .....	228
<i>Щетинина Е.Б., Копылова М.А.</i>	
Выявление особенностей формирования межличностных отношений	
в инклюзивных группах вуза .....	234
Сведения об авторах .....	240

**СЕКЦИЯ 5.  
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ  
К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ  
В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

*Беляевская Татьяна Яновна  
E-mail: tata4010@yandex.ru  
Дубас Светлана Павловна  
E-mail: dubas.svetlana@yandex.ru  
Несмеянова Ирина Анатольевна  
E-mail: irina-nesmeyanova@yandex.ru  
Муниципальное общеобразовательное учреждение  
«Средняя общеобразовательная школа № 12  
ЗАТО Шиханы Саратовской области»*

**В поисках путей решения вопросов организации  
единого образовательного пространства**

Образовательное пространство школы – это место (и условия в нем), в котором смогут произойти качественные изменения обучающихся. Один из путей решения вопроса организации образовательного пространства авторы статьи видят в создании и распространении дистанционного обучения как для учащихся, так и для педагогов.

Компьютерные технологии, интегрированные с педагогической системой организации учебной деятельности, позволяют существенно увеличить образовательные возможности школьников, осуществить выбор и реализацию индивидуальной траектории в открытом образовательном пространстве. Дистанционное обучение является перспективным способом получения образования и развития творческого и организаторского потенциала обучающихся.

В статье рассказывается о том, с чего начать разработку дистанционного курса, какими правилами следует руководствоваться при этом, из чего должен состоять полноценный дистанционный курс.

*Ключевые слова:* образовательное пространство, дистанционное образование, курс, создание, разработка, педагогика, построение курса, правила дистанционных курсов

*Belyaevskaya Tatyana Yanovna  
E-mail: tata4010@yandex.ru  
Dubas Svetlana Pavlovna  
E-mail: dubas.svetlana@yandex.ru  
Nesmeyanova Iryna Anatoliivna  
E-mail: irina-nesmeyanova@yandex.ru  
Municipal educational institution  
“Secondary school № 12  
BUT the Shihan of the Saratov region”*

## **In search of solutions to the issues of organization of a unified educational space**

Educational environment of the school is the place (and conditions in it), which can cause the qualitative change of students. One way to address the issue of organization of educational space of school the authors see in the creation and dissemination of distance learning for both students and teachers.

Computer technology-integrated pedagogical system of educational activities, can significantly increase the educational abilities of students, to implement the selection and implementation of individual trajectories in the open education space. E-learning is a promising way of education and development of creative and managerial potential of students.

The article describes how to start developing a distance course, what rules should govern this, which should be a full distance learning course.

*Keywords:* educational environment, distance education, course, creation, development, pedagogy, course organization, the rules of distance learning courses

Перед современной школой стоит ряд насущных проблем, без решения которых российское образование никогда не сможет подняться на должный уровень. Это и взаимосвязь участников образовательного процесса, и преемственность учебных заведений и различных образовательных систем и многое другое.

Чтобы решить насущные проблемы образования, ученые-педагоги все чаще обращаются к идее единого образовательного пространства. В одних работах оно рассматривается на уровне города, региона, России и всего мира в целом, что зачастую приводит к отождествлению понятий образовательного пространства и системы образования (А.П. Лиферов, Э.Д. Днепров и др.). В других речь идет о взаимодействии ребенка и взрослого (И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин и др.); в третьих – рассматривается в качестве образовательной среды (Т.Ф. Борисова) [1].

Обращаются к этой идее и учителя общеобразовательных школ. По мнению авторов, понятие «образовательное пространство» – это взаимодействие учителя, учащегося и той среды, в которой они находятся. То есть, это место (и условия в нем), в котором может произойти качественное изменение обучающегося.

Единое образовательное пространство – это система, включающая в себя следующие структурные элементы:

- совокупность образовательных программ, применяемых технологий;
- внеучебная и досуговая деятельность;
- управление учебно-воспитательным процессом;
- взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Одним из важнейших элементов образовательного пространства является организация дистанционной системы обучения. Компьютерные технологии, интегрированные с педагогической системой организации учебной дея-

тельности, позволяют существенно увеличить образовательные возможности школьников, осуществить выбор и реализацию индивидуальной траектории в открытом образовательном пространстве. Учебная деятельность в дистанционном режиме служит развитию у школьника специфических умений, необходимых ему для решения поставленных учебных задач с помощью средств телекоммуникаций и ресурсов сети Интернет:

- познавательная деятельность – овладение различными знаниями и умениями найти и извлечь необходимую информацию; преобразовать ее и уметь применить в нужной ситуации;
- коммуникативная – взаимодействие внутри дистанционного обучения;
- психологическая деятельность;
- личностная – мотивация к обучению и самоопределение;
- техническая деятельность – умение пользоваться компьютерными программами и ресурсами Интернета.

Именно поэтому авторы данной статьи очень много времени отдают созданию дистанционных курсов для обучающихся и педагогов, нарабатывают навыки организации учебного процесса с помощью дистанционных технологий.

Для создания дистанционных курсов мы используем систему Moodle, которая предлагает широкий спектр возможностей для полноценной поддержки процесса обучения в дистанционной среде – разнообразные способы представления учебного материала, проверки знаний и контроля за качеством выполнения программного материала. Эту систему используют для обучения крупнейшие университеты мира.

Среда Moodle позволяет создать единое учебное пространство для обучающихся и преподавателей курса.

Удобства и возможности для преподавателей:

- Moodle использует педагогику социального конструкционизма, которая включает взаимодействие, активное учение, критическую рефлексию и др.
- Moodle имеет простой, эффективный, совместимый с разными браузерами web-интерфейс.
- Список курсов содержит описание каждого курса на сервере, предоставляя доступ к этой информации и гостю.
- Курсы разбиваются на категории. Имеется механизм поиска курсов по ключевому слову. Moodle может поддерживать тысячи курсов.
- Большинство текстовых элементов (ресурсы, форумы, задания и т.д.) могут быть отредактированы с применением внедренного HTML-редактора.
- Предлагается широкий спектр инструментов для построения учебного процесса, включая не только стандартные модули, но и дополнительные.

- Для коммуникации и социализации в сообществе курса преподаватель может использовать такие инструменты, как форумы, чаты, wiki, систему обмена сообщениями, блоги и т.д.

Для обучающихся в курсе предлагаются возможности использования форумов, системы обмена сообщениями и опосредованные возможности для общения. Использование блогов позволяет любому пользователю предоставлять сообществу информацию, которой есть желание поделиться. Предоставляется доступ к текстовым материалам, заданиям, тестам и другим элементам курса.

Программы курсов разрабатываем в соответствии с требованиями ФГОС для всех уровней образования. Содержание программного материала выстраиваем таким образом, чтобы при необходимости можно было воспользоваться им с целью:

- изучения нового материала;
- устранения пробелов в знаниях по конкретным темам, которые на данный момент изучаются в учебном заведении;
- повторения программного материала;
- подготовки к промежуточной и итоговой аттестации

Тем самым мы стараемся обеспечить единую образовательную среду школы, давая возможность всем участникам образовательного процесса взаимодействовать в удобное для каждого время в нужном направлении.

Разработанные нами курсы стали победителями в конкурсе дистанционных курсов «Доступное образование» и используются на региональном и федеральном уровне. Располагаются на порталах:

1. Региональный портал дистанционного обучения детей-инвалидов (<http://school.saratov-rcdo.ru/>) в разделе «Курсы для учащихся» («Среднее общее образование»: «Физика 7 класс», «Физика 9 класс»; «Начальное образование»: «Знаю правила – пишу правильно»).

2. Региональный образовательный портал для школьников (<http://edusar.soiro.ru/>) в разделах: «Школьные площадки» (<http://edusar.soiro.ru/course/index.php?categoryid=2>) и «Дистанционные курсы» (<http://edusar.soiro.ru/course/index.php?categoryid=54>).

Говоря о создании единого образовательного пространства, нельзя иметь в виду только обучающихся. Учителям также необходимо все время учиться, чтобы не отстать от требований, которые выдвигают ФГОС. Именно для педагогов нами созданы курсы на портале АНО ДПО «Инновационный образовательный центр повышения квалификации и переподготовки „Мой университет“» (<http://goo.gl/AeCfUs>) в разделе «Виртуальная среда дистанционного обучения – МУ-Moodle» (<http://moi-universitet.ru/faculty/MU-Moodle/>). Это следующие курсы:

1. «Образовательные сервисы и ресурсы в создании современного урока в связи с требованиями ФГОС». Курс открыт в 2013 году, предназначен

для учителей и педагогов, активно внедряющих в образовательный процесс информационные компьютерные технологии.

2. «Как начать и как завершить урок по ФГОС». Курс разработан и функционирует с 2014 года для учителей и педагогов, активно внедряющих в процесс обучения федеральный государственный образовательный стандарт.

3. «Урок физики по ФГОС ООО». Курс открыт в 2015 году, позволяет рассмотреть возможности применения инновационных педагогических технологий на уроках физики.

4. «Методика преподавания курса ОРКСЭ в соответствии с ФГОС». Курс открыт в 2015 году и имеет своей целью повысить уровень профессиональной компетенции педагогических работников в области преподавания учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики».

5. «Разработка урока русского языка по ФГОС НОО». Курс открыт в 2015 году. С его помощью педагоги смогут разрабатывать теоретический, практический, контрольный материал с помощью современных технологий, методов и приемов обучения, используя их на своих занятиях.

Мы не смогли бы, наверное, создать свои курсы, если бы не прошли отличную школу подготовки в проектах Владимирского института развития образования «Учить дистанционно? Легко!» (<http://goo.gl/9M2xOP>) и «Мои ИКТ-университеты» (<http://goo.gl/1phPdD>) и на курсах государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Саратовский областной институт развития образования» по дополнительной образовательной программе «Методика разработки и создания курсов дистанционного обучения школьников» в центре дистанционного образования и на кафедре информатизации образования.

С чего же мы начинаем создание дистанционного курса? Преподаватель, разрабатывающий дистанционный курс, должен помнить несколько простых, но очень важных правил:

1. Курс не должен быть большим и громоздким. Но содержание его должно быть емким и глубоким.

2. Программа курса должна содержать цели как компоненты учебного процесса по данной дисциплине, формировать мотивации успешного изучения курса с помощью разъяснения его места и значения в системе обучения. Перечень тем в ДК целесообразно сопроводить указанием необходимого уровня усвоения материала [2].

3. Курс должен иметь инструктивный, информационный, контрольный и коммуникативный блоки. Учебные материалы в цифровой форме с использованием гипертекста должны удовлетворять требованию простоты ориентации обучающихся при перемещении по ссылкам. В предисловии к учебным материалам необходимо объяснить условные обозначения ссылок, дать советы относительно рациональных приемов навигации.

4. Преподаватель должен учитывать особенности целевой группы, для которой он создает свой курс (физические, психологические, технические возможности обучающихся).

5. При разработке курса надо иметь в виду изолированность обучающегося. Поэтому все материалы должны иметь пояснения, носить дружелюбный характер, быть для пользователя привлекательными.

6. Весь материал должен быть разбит на небольшие, но законченные части.

7. Система контроля должна носить систематический характер и строиться на основе оперативной обратной связи [3].

8. Автор дистанционного курса должен быть компетентен как в предметной области, для которой создается ДК, так и в области информационных технологий.

9. Для надежности обеспечения непрерывного образовательного процесса, взаимозаменяемости при работе в курсе целесообразно включаться в работу как автору-разработчику, так и тьютору-предметнику.

10. После создания курса проводятся тестирование и проверка курса его автором и пилотные испытания курса, по результатам которых происходит доработка курса.

Любой курс начинаем с разработки рабочей программы, которая состоит из следующих разделов:

1. Пояснительная записка, где раскрывается актуальность курса, его цель и задачи.

2. Целевая аудитория.

3. Планируемые результаты.

4. Содержание программы курса.

5. Учебный план.

6. Учебно-тематический план.

7. Материально-техническое обеспечение.

8. Контрольно-оценочные материалы освоения курса.

После того как рабочая программа написана, весь учебный материал структурируем и разбиваем на смысловые части (модули).

Каждый модуль должен содержать:

1. Мотивационный настрой.

2. Цель, чтобы пользователь понимал, что от него требуется.

3. Учебные вопросы.

4. Учебные материалы.

5. Контрольные вопросы.

6. Форму обратной связи.

7. Вопросы для рефлексии и самооценивания.

8. Подбор дополнительных источников информации (список литературы, гиперссылки на ресурсы Интернета).

Обучающимся школьного возраста разъясняем требования СанПиН при работе с компьютером, технику безопасности в сети Интернет.

Педагогическая и содержательная составляющие организации дистанционного обучения (как на этапе проектирования курса, так и в процессе его использования) для нас являются первостепенными. При работе в курсе развиваем у обучающихся навыки самостоятельной работы, исследовательской деятельности, проектирования, коммуникативные навыки.

Разрабатывая курсы и работая в курсах, мы постепенно учимся наиболее полно использовать возможности дистанционного обучения для учета индивидуальных особенностей обучающихся, потребности обучающихся в образовательном процессе. Отрабатываем методику восполнения отсутствия реального общения с преподавателем, создания эффекта виртуального присутствия преподавателя. Осуществляем это за счет быстрого реагирования на любые вопросы, возникающие в процессе обучения.

Дистанционное обучение является перспективным способом получения образования и развития творческого и организаторского потенциала обучающихся. В то же время, работая в общеобразовательной школе, мы понимаем, что компьютер не заменит живого общения. E-learning имеет определенные ограничения в применимости. Но и очное обучение на данный момент не решает по максимуму проблемы образования.

Накапливая опыт работы, мы надеемся на удачное оптимальное сочетание (там, где это необходимо) дистанционных и очных форм обучения. Такой подход должен решить вопрос об организации единого образовательного пространства.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Борисова, Т.Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников : дис. ... канд. пед. наук / Т.Ф. Борисова. – М., 1999. – С. 19.
2. Информационные технологии в научной деятельности. Курс для аспирантов, соискателей и молодых ученых [Электронный ресурс]. – URL: <http://tsput.ru/res/informat/aosit/Lecture3.htm>.
3. Канава, В. Методические рекомендации по созданию курса дистанционного обучения через интернет [Электронный ресурс] / В. Канава. – URL: <http://goo.gl/A3Be0P>.

*Колганова Татьяна Андреевна*

*E-mail: [niosaripk@mail.ru](mailto:niosaripk@mail.ru)*

*Государственное автономное учреждение*

*дополнительного профессионального образования*

*«Саратовский областной институт развития образования»,*

*г. Саратов*

### **Стратегии повышения качества высшего профессионального образования в России**

Проблема качества образования высшей школы является в настоящее время достаточно актуальной, так как от подготовки выпускников зависит будущее нашей страны.

Автор рассмотрел и проанализировал различные стратегии повышения качества высшего образования, предложенные учеными.

*Ключевые слова:* высшее образование, стратегия, качество образования, компетентностный подход, профессорско-преподавательский состав

*Kolganova Tatiana Andreevna.*

*E-mail: niosaripk@mail.ru*

*State independent institution*

*of additional professional education*

*“Saratov Regional Institute of Educational Development”*,

*Saratov*

### **Strategies for improving the quality of higher professional education in Russia**

The Problem of education quality in higher school is enough important now, because the future of our country depends on the training of graduates. The author considered and analyzed different strategies for improving the quality of higher education, offered by scientists.

*Keywords:* higher education, strategy, quality of education, competency approach, teaching staff

Российское высшее образование, связанное с пространственными, геополитическими, научными, технологическими ресурсами страны, имеет возможности повышения качества и перспективы для своего дальнейшего развития. Среди проблем образовательной сферы можно отметить вопросы трудоустройства выпускников, соотношение учебных планов и реалий современного общества, материально-технические возможности вузов, государственное финансирование высшей школы [1, с. 282].

Качество образования – степень удовлетворения запросов множества групп потребителей (абитуриентов, преподавателей, предприятий, общества, государства), степень пригодности выпускника вуза к эффективной работе. Качество образования включает такие показатели, как организация учебно-методического процесса, его материально-техническая база, уровень квалификации профессорско-преподавательского состава, интеллектуальный потенциал студентов, востребованность выпускника высшего учебного заведения в профессиональной деятельности [2, с. 96].

Существуют следующие основные стратегии повышения качества образовательных услуг:

1. Стратегия дифференциальных преимуществ, суть которой заключается в придании образовательной услуге определенных качеств, трудно поддающихся повторению для конкурентов. К таким качествам следует отнести: высокий уровень предлагаемых образовательных услуг; внедрение новых информационных и образовательных технологий; создание необходимого методического обеспечения учебного процесса; организацию

новых форм технологий обучения (например, использование дистанционных технологий).

2. Адаптивная стратегия. Суть данной стратегии заключается в том, что в создании потребительской ценности высшие учебные учреждения должны следовать потребностям своих целевых аудиторий, создавая новые научные и образовательные направления.

3. Мотивационная стратегия, связанная с эффективным использованием потенциала преподавателей [3, с. 326-327].

Осознавая необходимость повышения качества образования, на государственном уровне разработали такие меры, как создание национально-исследовательских университетов, деятельность которых основывается на принципе интеграции науки и образования; финансирование программ инновационного развития вузов из государственных источников и внутренних источников вузов совместно со сторонней коммерческой организацией [4, с. 149-152].

Однако, несмотря на ряд принимаемых мер, вопросы качества высшего образования остаются нерешенными. Согласно выводам некоторых специалистов, главной стратегией повышения качества образования должен стать компетентностный подход, особенностью которого является системно-деятельностный характер (существование системы образования в целом, преемственность и непрерывность между общим средним и профессиональным образованием). Введение и широкое применение компетентностного подхода изменит содержание обучения, его ценности и результат, поскольку начнут реализовываться инновационные технологии, принцип совместной деятельности и сотворчества преподавателя и студента, а также будут созданы условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Следует помнить, что основная задача при подготовке специалистов с высшим образованием – не только дать выпускнику набор определенных знаний, но и научить его постоянно совершенствовать свой образовательный и профессиональный уровень, используя различные источники информации [5, с. 151; 2, с. 96-100].

В повышении качества образования основную роль играет не только потенциал студентов, но профессорско-преподавательский состав. Преподаватель должен иметь высокий уровень своей квалификации, вести активную научную деятельность, постоянно повышать уровень знаний [5, с. 152]. С целью совершенствования системы образования В.И. Чугунов предложил ввести систему мониторинга качества преподавания путем регулярной аттестации преподавателей вузов. Критериями оценки профессиональной деятельности преподавателя могли бы стать уровень знания читаемых дисциплин, их обеспеченность учебно-методическими разработками, качество проводимого открытого занятия с выбранной экспертной группой. Аттестация на право преподавания той или иной дисциплины

должна проходить каждые пять лет. Кроме того, по мнению В.И. Чугунова, следует ограничить самостоятельную работу студентов, увеличение доли которой прописано в современных стандартах образования, и вернуться к советскому опыту высшего образования с упором на аудиторские занятия. Непосредственный контакт преподавателя и студента, постоянная поддержка интереса к изучаемой дисциплине, возможно, даст больший познавательный эффект, чем самостоятельное изучение материала курса [6].

И.Б. Панфилов полагает, что для формирования эффективной стратегии повышения качества образовательных услуг необходимо использовать метод развития интеграции науки и образования, так как он способствует повышению качества образования и подготовки научно-технических кадров [3, с. 329].

На государственном и общественном уровне активно обсуждается проблема развития и совершенствования системы менеджмента качества образования в целях грамотного управления высшими учебными заведениями нашей страны и повышения уровня качества образовательных услуг. Совершенствование менеджмента качества образования позволит производить оценку на системной основе в режиме мониторинга; предложит системы оценки преподавания на основе компетентностного подхода; даст возможность разработать модель внутривузовской системы оплаты труда преподавателей на основе стимулирующих надбавок за качество работы и т.д. [5, с. 154].

Специалистами отмечается, что важной стороной повышения качества высшего образования является усиление конкуренции в его получении за счет ряда факторов:

- подготовка специалистов с учетом реальных потребностей экономики и социального заказа регионов;
- поддержка национальных университетов, реальное повышение заработной платы профессорско-преподавательского состава;
- привлечение студентов и преподавателей из-за рубежа;
- меры по созданию привлекательности получения высшего образования;
- выработка концепции и приоритетов высшего образования [7, с. 34-39].

Решение правительства о сокращении числа вузов и, как следствие, числа студентов не решит проблемы повышения качества образования, поскольку спровоцирует рост безработицы и может привести к эмиграции из России за счет формирования непривлекательных условий жизни.

Таким образом, специалистами, учеными и аспирантами предлагаются различные стратегии повышения качества высшего образования, среди которых можно выделить активное использование компетентностного подхода в обучении, введение мониторинга качества преподавания, ограничение времени, отводимого на самостоятельную работу студентов в пользу

аудиторных занятий, совершенствование системы менеджмента образования, усиление конкуренции в получении образования. На наш взгляд, грамотным будет сочетание всех предложенных стратегий с целью создания эффективной системы повышения качества образовательных услуг.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Новикова, В.М. Проблемы и перспективы российского высшего образования / В.М. Новикова // Вестник МГИМО-Университета. – 2012. – № 6 (27). – С. 282-286.
2. Ковтун, И.П. Компетентностный подход в повышении качества высшего образования / И.П. Ковтун // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 54. – С. 96-100.
3. Панфилов, И.Б. Формирование стратегии повышения качества образования в высшей школе / И.Б. Панфилов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2013. – № 4 (28). – С. 323-330.
4. Куликова, Ю.П. Разработка стратегии повышения качества образования в современной высшей школе / Ю.П. Куликова // Вестник ЮРГТУ (НПИ). – 2012. – № 6. – С. 149-153.
5. Ефимова, И.А. Как повысить качество вузовского образования в России? / И.А. Ефимова // Российское предпринимательство. – 2011. – № 5. – Вып. 1. – С. 151-154.
6. Чугунов, В.И. К вопросу о повышении качества образования в высшей школе [Электронный ресурс] / В.И. Чугунов // Мир науки и образования. Электронный научный журнал. – 2015. – № 1. – URL: [http://www.mgirm.ru/World\\_of\\_science\\_and\\_education/2015/1/Chugunov.pdf](http://www.mgirm.ru/World_of_science_and_education/2015/1/Chugunov.pdf).
7. Лукичев, П.М. Качество высшего образования XXI в. / П.М. Лукичев // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – Т. 200. – С.34-40.

*Кондратьева Инга Петровна*

*E-mail: kondrateva\_inga@mail.ru*

*Государственное учреждение образования*

*«Минский областной институт развития образования»,*

*Республика Беларусь, г. Минск*

#### **Развитие у учителя культуры создания информационных продуктов как фактор эффективности современного образования**

В статье представлена структурно-функциональная модель развития у учителя культуры создания информационных продуктов. Обоснована актуальность развития учителя как субъекта-носителя культуры создания информационных продуктов в современной социально-педагогической реальности. Раскрыты существенные характеристики культуры создания информационных продуктов в контексте педагогической профессии, механизм, педагогические условия, критерии и показатели ее развития у учителя в системе дополнительного образования взрослых.

*Ключевые слова:* информационный продукт, культура, учитель, дополнительное образование взрослых, модель, механизм, педагогические условия

*Kondratieva Inga Petrovna*  
*State Educational Establishment*  
*«Minsk Regional Institute of Education Development»,*  
*Republic of Belarus, Minsk*  
*E-mail: kondrateva\_inga@mail.ru*

### **Development of the teacher's culture of creating of information products as a factor of efficiency in modern education**

The article presents a structural and functional model of development of the teacher's culture of creation of information products. The actuality of development of the teacher as the subject-carrier of culture-media creation of information products in the modern socio-educational reality is substantiated. The article reveals the essential characteristics of the culture of creation of information products in the context of the teaching profession, the mechanism, pedagogical conditions, criteria and indicators for its development with the teacher in the extended adult education.

*Keywords:* information product, culture, teacher, additional adult education, model, mechanism, pedagogical conditions

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения, декларирующие разнообразие школьных программ, профильный принцип образования, развитие ребенка как самостоятельной ответственной личности, предполагают максимально полное обеспечение образовательного процесса всем спектром педагогических средств, необходимых для достижения установленных результатов обучения и воспитания. Успешная реализация требований ФГОС предполагает в том числе постоянное, непрерывное развитие и обучение педагогических кадров, их информационную, методическую, технико-технологическую поддержку.

Сходные задачи ставятся и в нормативных правовых документах, регламентирующих требования к построению образовательной деятельности в Республике Беларусь. Динамика социокультурных процессов, интеграция отечественной системы образования в мировое образовательное пространство, введение профильного обучения обуславливают потребность в создании педагогами оригинальных, содержательных, грамотно оформленных информационных продуктов, способствующих предоставлению «качественных образовательных услуг на уровне современных требований национальных и международных стандартов»<sup>1</sup>. Вызовы современной социально-педагогической реальности диктуют необходимость перехода от интуитивно-эмпирических к теоретически обоснованным, культуросообразным способам и средствам представления результатов учебно-методической, иссле-

---

<sup>1</sup> Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года // Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. 2013. Режим доступа: <http://edu.gov.by> (дата обращения: 09.09.2013).

довательской и самообразовательной деятельности учителя и актуализируют проблему развития такой его профессионально-личностной характеристики, как культура создания информационных продуктов.

*Культура создания информационных продуктов в контексте педагогической профессии* рассматривается нами как интегративная профессионально-личностная характеристика, определяющая эффективность деятельности учителя по представлению результатов переработки существующей и создания на традиционных и электронных носителях новой информации педагогической направленности (модель учебного занятия, мультимедийная учебная презентация, материалы опыта педагогической деятельности, авторская учебная программа, текст для интернет-сайта, гипермедийный дидактический модуль и т.д.).

Исследуя структуру культуры, Л.Н. Коган [1] выделяет субстанциональный (включает ценности и нормы) и функциональный блоки (раскрывает процесс культурной деятельности), которые, по утверждению культуролога, определяют сущностную характеристику культуры. Исходя из данных положений, структурная организация культуры создания информационных продуктов в контексте педагогической профессии предстает как сложная, целостная совокупность *ценностей, норм, знаний и умений* (рис. 1).

Благоприятной средой для развития у учителя культуры создания информационных продуктов выступает система дополнительного образования взрослых. Структурно-функциональная модель развития у учителя культуры создания информационных продуктов в системе дополнительного образования взрослых представляет собой совокупность функционально связанных блоков: ориентировочно-целевого, содержательно-методического, организационно-процессуального и результативно-диагностического (рис. 2).

**Ориентировочно-целевой блок** отражает ключевой ориентир личностных образовательных приращений учителя «от идеи человека образованного к человеку культуры» [2, с. 21]. Данный блок включает цель специально организованного образовательного процесса – развитие учителя как субъекта-носителя культуры создания информационных продуктов. Достижение этой цели призвано удовлетворить гностические, коммуникативные, практические, глорические потребности учителя. Осознанные потребности трансформируются в мотивы учебно-познавательной деятельности учителя: расширение кругозора, горизонта индивидуальных знаний о теории и практике профессионально-ориентированной деятельности по созданию информационных продуктов; качественное представление результатов учебно-методической, исследовательской и собственной образовательной деятельности в публичном пространстве, разнообразие круга профессионального общения; применение авторских информационных продуктов при решении разных классов профессиональных задач; позиционирование себя как активного субъекта информационно-образовательного пространства, конкурентоспособного специалиста.

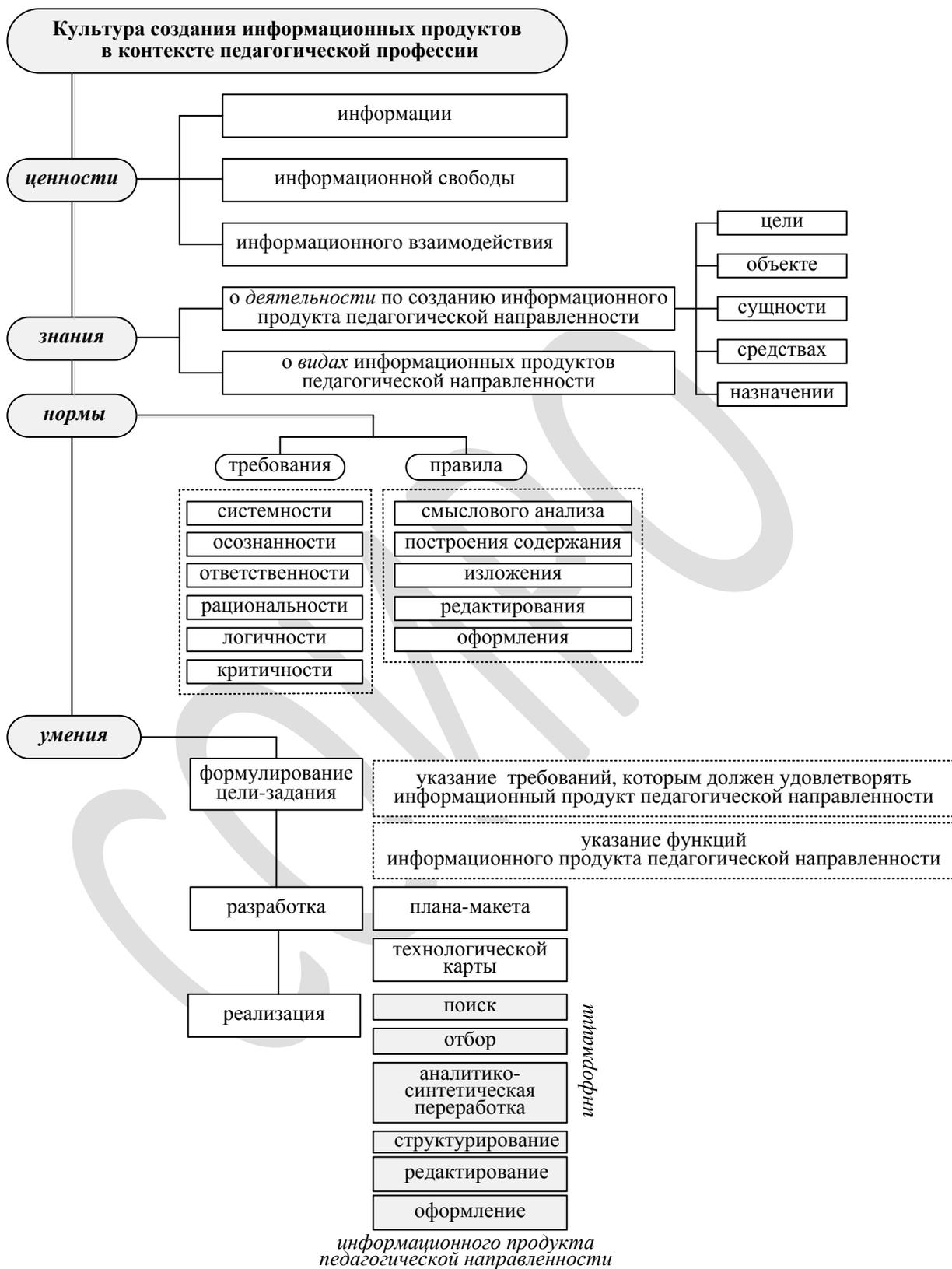


Рисунок 1. Компоненты культуры создания информационных продуктов в контексте педагогической профессии



**Ориентировочно-целевой блок** отражает ключевой ориентир личностных образовательных приращений учителя «от идеи человека образованного к человеку культуры» [2, с. 21]. Данный блок включает цель специально организованного образовательного процесса – развитие учителя как субъекта-носителя культуры создания информационных продуктов. Достижение этой цели призвано удовлетворить гностические, коммуникативные, практические, глорические потребности учителя. Осознанные потребности трансформируются в мотивы учебно-познавательной деятельности учителя: расширение кругозора, горизонта индивидуальных знаний о теории и практике профессионально-ориентированной деятельности по созданию информационных продуктов; качественное представление результатов учебно-методической, исследовательской и собственной образовательной деятельности в публичном пространстве, разнообразие круга профессионального общения; применение авторских информационных продуктов при решении разных классов профессиональных задач; позиционирование себя как активного субъекта информационно-образовательного пространства, конкурентоспособного специалиста.

Ориентировочно-целевой блок выполняет мотивационно-побудительную и прогностическую функции. Мотивационно-побудительная функция заключается в выделении системы профессионально-личностных потребностей, которые, опредмечиваясь, выступают в роли сильных, устойчивых положительных мотивов и активизируют профессиональное совершенствование учителя в сфере создания информационных продуктов педагогической направленности. Прогностическая функция состоит в прогнозировании, предвидении, планировании результатов специально организованного образовательного процесса на основе поставленной цели.

**Содержательно-методический блок** фиксирует непосредственный *объект* усвоения: дидактически адаптированное содержание культуры создания информационных продуктов в контексте педагогической профессии и определяет *критерии формирования содержания* специально организованного образовательного взаимодействия:

- фокусированности (ограничение формата содержания предположительно вероятностными ситуациями профессиональной деятельности педагога);
- интеграции (междисциплинарное объединение педагогических, социальных, психологических, библиотечно-библиографических, лингвистических, информационно-технологических знаний);
- комплементарности (взаимное соответствие содержания и применяемых форм, методов, приемов, средств, образовательных технологий);
- вариативности (наличие инвариантной (обязательной для усвоения всеми обучающимися) и вариативной (по индивидуальному выбору) составляющих).

Содержательно-методический блок модели проявляется в разработке специального учебно-методического обеспечения, ориентированного на развитие учителя как субъекта-носителя культуры создания информационных продуктов.

Данный блок реализует адаптивную и селективную функции. Первая заключается в обеспечении предъявляемым образовательным содержанием приспособления учителя к современным социокультурным реалиям, жизни в информационном обществе, адекватного поведения, комфортного «существования» в едином информационно-образовательном пространстве. Селективная функция состоит в осуществлении отбора содержания специально организованного образовательного процесса, ассимилировании «нужных» элементов многообразной палитры культуры создания информационных продуктов и отделении таких, которые не являются обязательными для освоения педагогами.

**Организационно-процессуальный блок** отражает *механизм и педагогические условия* эффективного развития у учителя культуры создания информационных продуктов в системе дополнительного образования взрослых.

Освоение учителем культуры создания информационных продуктов осуществляется на основе самоопределения, ценностно-смысловой идентификации, интериоризации, интеракции, рефлексии и самореализации.

*Самоопределение* предполагает выявление и утверждение собственной позиции учителя в отношении инкультурации в сфере создания информационных продуктов профессионально-педагогического содержания и выбор индивидуально-своеобразных вариантов ее осуществления.

*Ценностно-смысловая идентификация* подразумевает присвоение (отчуждение) ценностей культуры создания информационных продуктов в контексте педагогической профессии, наделение их личностным смыслом, соотнесение субъективных репрезентаций с собственным аксиологическим ядром, принятие как собственных, т.е. включение во внутреннюю личностную систему ценностных ориентаций.

*Интериоризация* – освоение учителем нового, первоначально чуждого, внешнего по отношению к внутренним структурам личности знания и опыта деятельности по созданию информационных продуктов педагогической направленности, формирование внутренних средств данной деятельности из внешнего общения, демонстрации в рамках различных форм образовательного взаимодействия.

*Интеракция* обеспечивает актуализацию, соотнесение, согласование учителем ценностей, норм, знаний, умений как компонентов личностной культуры создания информационных продуктов с «чужими», проявляемыми другими субъектами инкультурации во взаимодействии, воздействии и непосредственной межличностной коммуникации.

*Рефлексия* обеспечивает осознание содержания собственного сознания, в том числе ценностей, норм, знаний, умений, связанных с созданием информационных продуктов педагогической направленности, в результате которого формируется чувство удовлетворенности либо неудовлетворенности имеющимся содержанием.

*Самореализация* – выражение индивидуального внутреннего потенциала на уровне мобилизации и интеграции компонентов личностной культуры создания информационных продуктов в ответ на необходимость решения актуальных профессиональных проблем.

Эффективная реализация образовательного процесса по развитию у учителя культуры создания информационных продуктов возможна при соблюдении следующих *педагогических условий*: включение дидактически адаптированного содержания культуры создания информационных продуктов в образовательную программу повышения квалификации специалистов образования, его связь с инновационной педагогической деятельностью; интерактивное обучение по индивидуальным образовательным маршрутам на основе субъектного опыта обучающихся; пролонгированное андрагогическое сопровождение; мобильность кадрового обеспечения; использование бифункционального учебно-методического обеспечения.

Организационно-процессуальный блок структурно-функциональной модели выполняет формирующую и организационную функции. Формирующая функция состоит в выявлении механизмов присвоения дидактически адаптированного содержания культуры создания информационных продуктов в контексте педагогической профессии и формирования профессионально-личностных образований, обеспечивающих культурный характер деятельности учителя. Организационная функция заключается в определении адекватных педагогических условий как целенаправленно сконструированных возможностей содержания, организации, учебно-методического и кадрового обеспечения развития у учителя культуры создания информационных продуктов в системе дополнительного образования взрослых.

Для оценки прогнозируемого результата специально организованного образовательного взаимодействия использованы вышеозначенные эталонные представления о культуре создания информационных продуктов в контексте педагогической профессии. Они нашли отражение в **критериально-результативном блоке** структурно-функциональной модели как системе *критериев*, каждый из которых содержит определенные показатели, позволяющие судить об уровне личностной *культуры учителя* как субъекта-носителя культуры создания информационных продуктов: критический, достаточный, оптимальный.

Критерий *ценности* характеризует сформированность личностных смыслов деятельности по созданию информационных продуктов педаго-

гической направленности, глубину принятия учителем ценностей информации, информационной свободы, информационного взаимодействия (феноменологическое описание – осознание личностной значимости – ценностные ориентации). Критерий *знания* позволяет судить о качестве индивидуальных знаний (распознавание – воспроизведение – применение и трансформация), связанных с созданием информационных продуктов педагогической направленности. Критерий *нормы* выступает мерилom полноты освоения норм (знание – принятие – следование) культуры создания информационных продуктов педагогической направленности. Критерий *умения* дает представление о степени овладения умениями (выполнение отдельных технологических операций – создание информационного продукта по «готовому» предписанию – варьирование и трансфер различных приемов деятельности), сформированности нового, переформатированного, обогащенного опыта деятельности по созданию информационных продуктов педагогической направленности.

На основании данных критериев могут быть охарактеризованы результаты развития у учителя культуры создания информационных продуктов в системе дополнительного образования взрослых.

*Низкий (критический) уровень* культуры соответствует спонтанно сложившемуся стилю деятельности по созданию информационных продуктов педагогической направленности. На этом уровне обучавшийся не всегда проявляют способность производить глубоко осмысленный ценностный выбор. Ценности информации, информационной свободы, информационного взаимодействия не принимаются ими как значимые ориентиры и основания профессиональной информационной деятельности и характеризуются в форме феноменологического описания (на уровне обыденного, «житейского» языка) [3]. Данный уровень характеризуют поверхностные представления о нормах означенной культуры; знания-знакомства [3] (распознавание при повторном восприятии ранее усвоенной информации или непосредственном осуществлении деятельности) в отношении объектов, цели, сущности, средств и назначения деятельности по созданию информационных продуктов педагогической направленности; операционные умения, т.е. выполнение отдельных технологических операций по созданию информационного продукта педагогической направленности.

*Средний (достаточный) уровень* показывает, что в иерархии ценностных ориентаций учителя значимость ценностей информации, информационной свободы, информационного взаимодействия существенно возрастает, им приняты нормы, он обладает знаниями-копиями [3], т.е. способен самостоятельно воспроизводить и применять информацию о деятельности по созданию информационных продуктов в собственной образовательной, учебно-методической и исследовательской работе. Знаковой характеристикой данного уровня являются четко сформированные тактические уме-

ния [3], связанные с созданием информационного продукта педагогической направленности по готовому плану-макету и технологической карте.

*Высокий (оптимальный) уровень* отличает убежденность учителя в личностной значимости ценностей информации, информационной свободы, информационного взаимодействия, ориентация на эти ценности в ситуациях оценки и выбора; следование нормам культуры создания информационных продуктов, наличие знаний-трансформаций [3], определяющих возможность самостоятельного конструирования собственной деятельности на основе творческого применения усвоенных знаний; владение стратегическими умениями [3] обоснованного самостоятельного проектирования полного цикла деятельности по созданию информационных продуктов педагогической направленности, свободное владение и варьирование различными приемами деятельности в условиях их трансфера при создании нового, выходящего за рамки ранее приобретенного опыта, информационного продукта. Достижение данного уровня во многом определяется таким качеством, как интеллектуальная одаренность на этапе взрослости – «это концептуальные способности, а именно способность порождать некоторое объективно новое ментальное содержание и выражать его в адекватных знаковых или материализованных формах» [4, с. 49].

Критериально-результативный блок выполняет диагностическую и оценочную функции. Первая заключается в оснащении процесса диагностики результатов специально организованного образовательного процесса, которая позволяет производить контроль и корректировку развития у учителя культуры создания информационных продуктов в системе дополнительного образования взрослых. Оценочная функция состоит в сопоставлении полученных результатов образовательного взаимодействия с предполагаемыми по выделенным критериям и показателям.

Представленная структурно-функциональная модель позволяет комплексно рассмотреть исследуемый процесс, охватить в единой системе цель, содержательно-методические и организационно-процессуальные аспекты, критерии, показатели и уровни развития у учителя культуры создания информационных продуктов в системе дополнительного образования взрослых.

Эффективность представленной структурно-функциональной модели, разработанных на ее основе методики и специального учебно-методического обеспечения доказана в ходе опытно-экспериментальной работы, результаты которой свидетельствуют о фронтальном характере и статистической значимости различий образовательных результатов экспериментальной и контрольной групп, как по отдельным критериям: ценности ( ${}_{2}\chi^2_{эмн} = 16,35$ ), знания ( ${}_{2}\chi^2_{эмн} = 56,62$ ), нормы ( ${}_{2}\chi^2_{эмн} = 26,20$ ), умения ( ${}_{2}\chi^2_{эмн} = 43,46$ ), так и в целом ( ${}_{2}\chi^2_{эмн} = 46,84$ , при  ${}_{2}\chi^2_{кр0,01} = 9,21$ ). Установленные коэффициенты корреляции попарных связей влияния изложенных в модели педагогиче-

ских условий, свидетельствующие о важности их комплексной реализации (коэффициент корреляции варьирует в интервале от  $r = 0,536$  до  $r = 0,865$ ) в специально организованном образовательном процессе.

Развитие личностной культуры создания информационных продуктов педагогической направленности обеспечивает более качественное исполнение учителем своих профессиональных функций, что в конечном итоге содействует повышению качества организуемого им образовательного процесса, росту уровня подготовки и конкурентоспособности выпускников школ, гимназий, лицеев.

#### **Литература**

1. Коган, Л.Н. Социология культуры : учеб. пособие / Л.Н. Коган ; Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького. – Екатеринбург : УрГУ, 1992. – 117, [2] с.
2. Библер, В.С. Школа диалога культур: идеи, опыт, перспективы / В.С. Библер. – Кемерово : Алеф, 1993. – 416 с.
3. Новиков, А.М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / А.М. Новиков. – М. : Эгвес, 2010. – 204, [3] с.
4. Холодная, М.А. Интеллектуальная одаренность на разных этапах возрастного развития / М.А. Холодная // Сб. научн. ст. / ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет». – М., 2015. – Вып. : Горизонты зрелости. – С. 46-50.

*Коник Ольга Юрьевна*

*E-mail: kmo06@mail.com*

*Государственное автономное учреждение*

*дополнительного профессионального образования*

*«Саратовский областной институт развития образования»,*

*г. Саратов*

#### **Формирование культуры оценочной деятельности учителя в системе непрерывного образования**

Изменения, происходящие в настоящее время во всех сферах современного российского общества, закономерно выдвигают необходимость обновления как системы образования, так и идеологии оценочной деятельности учителя. Пересмотр существующей системы оценивания и взаимоотношений учителя и ученика в ходе оценочной деятельности является одной из важнейших составляющих развития школьного образования.

*Ключевые слова:* современное российское общество, система образования, идеология оценочной деятельности учителя, глобализация, непрерывное образование, учитель

*Konik Olga Yurievna*

*E-mail: kmo06@mail.com*

*State independent institution*

*of additional professional education*

*“Saratov Regional Institute of Educational Development”,*

*Saratov*

## **Formation of the culture of teacher's evaluative activity in the ongoing educational system**

The changes taking place nowadays in all the areas of Russian modern society put forward the necessity of updating both the educational system and the ideology of teacher's evaluative activity. Revision of the existing system of assessment and relations between a teacher and a student during the process of assessment is one of the most important components of school educational development.

*Keywords:* Russian modern society, system of education, the ideology of teacher's evaluative activity, globalization, ongoing educational system, teacher

Изменения, происходящие в настоящее время во всех сферах современного российского общества, закономерно выдвигают необходимость обновления как системы образования, так и идеологии оценочной деятельности учителя. В современном динамично меняющемся мире нельзя обойтись без принципиально новой модели повышения квалификации работников образования, призванной помочь педагогу в преодолении профессиональных затруднений на пути совершенствования качества образования.

Реальные изменения в содержании образования, организации образовательного процесса требуют новых методов и форм оценивания результатов. Требуется пересмотра и пятибалльная система оценок, которая по сути является трехбалльной. Ученик получает за свою работу либо 3, либо 4, либо 5 баллов. Это очень узкий коридор оценивания, неприемлемый в рамках личностно ориентированного подхода. Пересмотр существующей системы оценивания и взаимоотношений учителя и ученика в ходе оценочной деятельности является одной из важнейших составляющих развития школьного образования. Учитель в современной школе прежде всего помощник ученика в выстраивании индивидуальной образовательной траектории, особенно в старших классах, когда ученик активно готовится к сдаче единого государственного экзамена по выбранным им предметам. Однако, к сожалению, современные реалии таковы, что многие школьники вынуждены обращаться к услугам репетиторов. Учитель, загруженный оформлением портфолио, справок, отчетов, просто не находит времени на консультации учеников, которые им столь необходимы. Изменить ситуацию не так просто. На кризис российской системы образования влияет и все более усиливающаяся глобализация, и экономическая ситуация в нашей стране. Однако, говоря о негативном воздействии глобализации, следует учитывать, что данное понятие понимается как унификация культурных моделей, что приводит неизбежно к гомогенизации культурного пространства человечества. При этом культурная унификация может происходить по западному образцу в рамках доминирования культуры потребления, а гомогенизация – означать структурирование пространства в соответствии с западными, чаще американскими ценностями, чуждыми ментальности русского человека. Иными словами, в реальной действи-

тельности происходит вытеснение, подавление культурой, взятой «за образец», всех остальных культур [1].

Благодаря массированному воздействию информационных средств и технологий, человек может начать отождествлять себя с теми или иными лицами или группами, вопреки действительной собственной социальной и культурной принадлежности. Политические и социальные мифы могут заставить его идентифицировать свои интересы с интересами групп и людей, цели которых расходятся с его собственными; человек как бы раздваивается: в своем реальном жизненном бытии он по-прежнему остается со своей референтной группой, а сознанием своим оказывается вписан в систему совсем иных, иногда совершенно чуждых ему, взглядов, интересов, представлений, образцов поведения. Это может привести его к участию в реализации не просто чужих ему, но и вредных для него самого программ и целей [2].

То же самое можно сказать и о национальной самоидентификации целых народов. Воздействие американизированной массовой культуры приводит к тому, что народы начинают идентифицировать себя с системами иных культур и ценностей. Это приводит, в свою очередь, к активному участию народов в реализации вынужденных, но кажущихся им единственно возможными программ вместо того, чтобы критически пересмотреть их и заменить необходимыми именно им, соответствующими их ментальности. Культурное пространство распадается на множество культурных фрагментов. Все это, с одной стороны, увеличивает трудность самоидентификации, с другой, создавая все более дробные социокультурные группы, разрушает единство общества; при видимости единой культуры люди как никогда разобщены, им все труднее понимать друг друга [3].

Изменения происходят и в области образования, которое лишается общенаучной основы и гуманистического содержания, начинает формировать узких специалистов, владеющих, как правило, лишь определенной суммой необходимых практических навыков. В системе образования разрушаются обязательные общие стандарты, характеризующие широко образованного человека, который был бы способен видеть мир в целом. Образование – основной механизм социализации человека и его приобщения к культуре, обеспечения жизненного роста личности. Расширение Интернета и увеличение зависимости от него населения развитых стран делает людей уязвимыми для многих видов атак, направленных на компьютерные сети и хранящуюся в них информацию – от физического уничтожения до электронного воровства и крупномасштабного разрушения информационных систем.

Нельзя не замечать такие проблемы российского образования как продолжающееся снижение качества как школьного, так и высшего образования, рост доли слабых преподавателей и, как следствие, снижение конкурентоспособности на глобальном рынке.

Современная система оценивания нуждается в кардинальном изменении, так как в своем нынешнем виде она не выполняет мотивирующую и стимулирующую функции, не позволяет учитывать достижения каждого ученика и характерные именно для него изменения.

В практике профессионального педагогического взаимодействия оценочная деятельность воспринимается учителями не в качестве сложной системы, не как процесс, а как отдельное действие, являющееся педагогической прерогативой, не предполагающее тщательного отбора и обоснования средств и методов оценки планируемого результата. Недостаточность рефлексии оценочной деятельности учителем и учащимся сказывается на результате, приводит к волюнтаризму, излишней категоричности, неверной оценке происходящих событий. В процессе повышения квалификации педагога, даже с большим опытом работы, затрудняются в объективной экспертизе собственной оценочной деятельности, обосновании критериев, определяющих их оценочную позицию.

В школе как никогда ранее востребован педагог, способный к гуманистическому взаимодействию с учащимися и родителями на основе нравственно-этических отношений в совместной оценочной деятельности, понимающий и соотносящий смыслы и значения, нормативы педагогической культуры как личностно и профессионально ценностные.

Учителя постоянно подвергаются оцениванию со стороны учащихся и родителей, но при этом мнение учащихся и родителей никак не влияет на уровень дохода или категорию учителя.

Культура оценочной деятельности педагога как интегративное личностное качество отражает способность педагога к оценочному суждению на основе выбранных критериев сопоставления поставленной цели и достигнутых предметных, метапредметных и личностных результатов ученика.

Основные уровни образования – дошкольное, школьное и высшее. Низкая преемственность между всеми ступенями образовательного процесса негативно влияет на качество обучения и мешает глубокому овладению знаниями со стороны учеников. На данный момент выпускник общеобразовательной школы не получает того объема знаний, который требуется для сдачи ЕГЭ и поступления в вуз. Старшеклассники вынуждены обращаться к платным репетиторам, ведь бесплатное образование не соответствует всем нуждам будущих студентов.

Программа курсов повышения квалификации должна быть направлена на выявление и коррекцию профессиональных затруднений педагога, удовлетворение разносторонних профессиональных потребностей и интересов обучающихся педагогов. Взаимодействие преподавателей и педагогов должно осуществляться на основе сотрудничества. Необходимо предо-

ставлять педагогам, которые пришли на курсы повышения квалификации свободу выбора организационных форм, методов и средств обучения, предоставить им возможность индивидуально-личностной образовательной траектории.

Необходимо обеспечить продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, способствующее качественным преобразованиям личности педагога, осуществляемой им оценочной деятельности.

Непрерывное образование как процесс реализует идею о такой связи учебной, трудовой и общественной деятельности человека, чтобы слияние выше обозначенных видов деятельности обеспечило бы целостный процесс поступательного развития личности, восхождение с одной ступени интеллектуальной, духовной, гражданской, социальной зрелости на другую, более высокую. Именно поэтому непрерывное образование помогает педагогу в выработке новых инструментальных и профессионально значимых смысловых ориентации, через формирование, перестраивание уже сложившейся профессиональной деятельности, объединение своего опыта с опытом других педагогов [4].

Дополнительное образование адаптирует, приспособливает субъекта к изменившимся условиям его общественного бытия, развивает и увеличивает профессиональный потенциал работника.

В системе непрерывного образования одной из важнейших задач является достижение педагогом его индивидуальных жизненных и профессиональных целей. Преобразование системы повышения квалификации предполагает интеграцию учебной и учебно-практической деятельности в целостный процесс развития личности. Субъект повышения квалификации анализирует, обобщает собственную профессиональную практику, интегрируя ее в предлагаемый учебный материал. Непрерывное образование должно вооружить слушателя профессиональной реалистической самооценкой и пожеланиями профессионального роста в целях обновления его стиля профессионального поведения.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Гумилев, Л.Н. Ритмы Евразии / Л.Н. Гумилев. – М., 1993. – С. 182.
2. Коник, О.Ю. Социально-философский анализ феномена цивилизации в контексте глобальных процессов современного развития : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / О.Ю. Коник. – Саратов, 2005.
3. Самохвалова, В.И. Метафизика глобализации. От утопии к антиутопии [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.perspektivy.info/oykumena/kotel/metafizika\\_globalizacii\\_ot\\_utopii\\_k\\_antiutopii\\_2007-01-01.htm](http://www.perspektivy.info/oykumena/kotel/metafizika_globalizacii_ot_utopii_k_antiutopii_2007-01-01.htm).
4. Чепкова, О.Н. Развитие индивидуального стиля деятельности педагога в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 О.Н. Чепкова. – Ростов н/Д., 2003.

*Солдунова Людмила Юрьевна*  
*E-mail: soldunoval@yandex.ru*  
*Государственное автономное учреждение*  
*дополнительного профессионального образования*  
*«Саратовский областной институт развития образования»,*  
*г. Саратов*

**Обучение охране труда как фактор обеспечения безопасности образовательного процесса в организациях, осуществляющих образовательную деятельность**

В статье рассматриваются проблемные вопросы создания системы управления охраной труда и обеспечения безопасности образовательного процесса в образовательных организациях, предлагается путь их решения.

*Ключевые слова:* охрана труда, образовательная организация, система управления охраной труда, безопасность образовательного процесса

*Soldunova Lyudmila Yurievna*  
*E-mail: soldunoval@yandex.ru*  
*State independent institution*  
*of additional professional education*  
*“Saratov Regional Institute of Educational Development”,*  
*Saratov*

**Teaching of health and safety at work as factor of safety of educational process in the organizations which are carrying out educational activity**

The article discusses the problem OSH management system and security in educational institutions. The way of their decision is offered.

*Keywords:* health and safety at work, educational organization, OSH management system, security

Федеральным законом от 28 декабря 2013 года № 421-ФЗ [1] внесены изменения в Трудовой кодекс Российской Федерации, вступившие в силу с 1 января 2014 года.

Изменения, внесенные в статью 212 Трудового кодекса Российской Федерации, предусматривают новую обязанность работодателя по созданию и обеспечению функционирования системы управления охраной труда, представляющей собой «комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих между собой элементов, устанавливающих политику и цели в области охраны труда у конкретного работодателя и процедуры по достижению этих целей» [2].

Поскольку образовательный процесс в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, включает как работников образовательной организации, так и обучающихся, система управления охраной труда в образовательной организации должна также обеспечивать «пропаганду и обучение обучающихся навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда», а также «безопасность обучающихся, профилактику несчастных случаев с ними во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность» (статья 41 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [3].

В связи с вышеизложенным Департамент государственной службы, кадров и управления делами Министерства образования и науки Российской Федерации в августе 2015 года направил в органы управления образованием рекомендации по созданию и функционированию единой системы управления охраной труда и обеспечения безопасности образовательного процесса в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [4].

Вместе с тем, разработка и внедрение в образовательных организациях Саратовской области единой системы управления охраной труда и обеспечения безопасности образовательного процесса вызывает затруднения у руководителей и педагогов образовательных организаций вследствие отсутствия предусмотренного статьей 209 Трудового кодекса Российской Федерации Типового положения о системе управления охраной труда, которое утверждается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере труда, с учетом мнения Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений.

При этом в соответствии со статьей 5.27.1 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях [1], вступившей в силу с 1 января 2015 года, нарушение государственных нормативных требований охраны труда, содержащихся в федеральных законах и иных нормативных правовых актах Российской Федерации, к числу которых относится и требование статьи 212 Трудового кодекса Российской Федерации, предусматривающее обязанность работодателя по созданию и обеспечению функционирования системы управления охраной труда, влечет предупреждение или наложение административного штрафа на должностных лиц в размере от двух тысяч до пяти тысяч рублей; на юридических лиц – от пятидесяти тысяч до восьмидесяти тысяч рублей, а при повторном нарушении – административное наказание на должностных лиц в размере от тридцати тысяч до сорока тысяч рублей или дисквалификацию на срок от одного года до трех лет; на юридических лиц – от ста тысяч до двухсот тысяч рублей или административное приостановление деятельности на срок до девяноста суток.

В целях преодоления сложившихся противоречий и оказания практической помощи образовательным организациям Саратовской области автором данной статьи, доцентом кафедры управления развитием образованием государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Саратовский областной институт развития образования», разработана дополнительная профессиональная программа – программа повышения квалификации «Охрана труда работников, безопасность обучающихся и воспитанников» для руководителей, заместителей руководителей образовательных организаций, специалистов по охране труда и лиц, ответственных за организацию работы по охране труда и обеспечению безопасности образовательной деятельности в объеме 110 часов, реализуемая на бюджетной основе.

Учебная программа разработана на основе принципов андрагогики и педагогической антропологии [5] и предусматривает диагностическую работу, лекционные и практические занятия, текущий контроль, а также итоговую аттестацию слушателей и проверку знаний требований охраны труда. Расписание занятий составляется также с учетом принципов андрагогики и антропологического подхода к дополнительному профессиональному образованию [5].

На первом занятии курсов проводится диагностическая работа в форме входного диагностического тестирования в целях определения уровня подготовки слушателей по курсу охраны труда работников и обеспечения безопасности обучающихся и воспитанников, актуализации ранее полученных слушателями знаний и компетенций, а также корректировки подачи лекционного и практического материала лекторами.

Лекционный материал излагается с опорой на действующие законы и нормативные правовые акты в сфере охраны труда с применением компьютерного оборудования и мультимедийных средств обучения, с обязательным последующим закреплением ключевых положений изученного учебного материала предыдущей темы лекции. Кроме того, в течение лекционного занятия слушателям предоставляется возможность задать вопросы и получить ответы по рассматриваемой теме.

Практические занятия на курсах проводятся в целях приобретения или совершенствования навыков практической деятельности в сфере охраны и обеспечения безопасности труда и обучения.

В процесс обучения по охране труда на практических занятиях активно внедряются современные активные методы обучения, такие как компьютерные методы, кейс-технологии, тренинги по технологии модульного обучения охране труда, деловые игры, экскурсии в образовательные организации. Широко практикуется выездная форма обучения: проводились выездные курсы по охране труда практически во всех муниципальных районах области. В ходе их проведения каждый слушатель для своей образовательной организации разрабатывает проекты локальных актов:

- положение о системе управления охраной труда и обеспечении безопасности образовательного процесса;
- инструкции по охране труда для работников, а также для обучающихся и воспитанников;
- положение о комитете (комиссии) по охране труда;
- положение об уполномоченном (доверенном) лице первичной профсоюзной организации, другие локальные нормативные акты.

Практическое занятие по расследованию и учету несчастных случаев с работниками, обучающимися и воспитанниками организуется в форме расследования сформулированной преподавателем курсов каждому слушателю конкретной модели несчастного случая с работником или обучающимся, воспитанником, который самостоятельно проводит расследование несчастного случая: составляет проект приказа о создании комиссии по расследованию несчастного случая, устанавливает степень тяжести и вид происшествия, обстоятельства и причины, виновных лиц и степень вины в процентах, а также разрабатывает мероприятия по устранению причин несчастного случая и оформляет соответствующий акт формы Н-1 или Н-2.

В ходе экскурсии в образовательную организацию слушателям предоставляется возможность изучить опыт работы кабинета по охране труда, посмотреть имеющиеся документы по вопросам охраны труда и обеспечению безопасности обучающихся и воспитанников, ознакомиться с функционированием системы управления охраной труда и обеспечением безопасности образовательной деятельности.

Кроме того, организуется деловая игра, в рамках которой слушатели самостоятельно с учетом полученных знаний и умений проводят проверку состояния охраны труда в служебных помещениях, учебных кабинетах (в спортивном зале, кабинетах информатики, физики, химии и др.) и на территории образовательной организации и составляют проекты предписаний об устранении выявленных нарушений со ссылками на конкретные пункты нормативных правовых актов, обсуждают и подводят итоги проведенной проверки.

По результатам текущего контроля, проводимого в форме зачетов, и итоговой аттестации слушателей, проверки знаний требований охраны труда в виде письменного тестирования по вариантам каждому слушателю выдаются удостоверения о повышении квалификации и удостоверения о проверке знаний требований охраны труда.

Дополнительная профессиональная программа – программа повышения квалификации «Охрана труда работников, безопасность обучающихся и воспитанников» существует с 2009 года, постоянно актуализируется с учетом изменяющихся требований законодательства об образовании и об охране труда, а также с учетом опыта преподавания данной программы и усвоения ее слушателями.

За истекший период времени повышение квалификации по данной программе на бюджетной основе прошли около 650 руководителей и специали-

стов образовательных организаций. Все слушатели, успешно прошедшие повышение квалификации, получили свидетельства о повышении квалификации и удостоверения установленного образца о проверке знаний требований охраны труда и успешно применяют полученные знания в практической работе по организации охраны труда и обеспечения безопасности образовательного процесса в образовательных организациях области.

Министерством образования Саратовской области отмечена тенденция к сокращению количества несчастных случаев с работниками сферы образования области (см. таблицу).

**Динамика несчастных случаев  
с работниками системы образования  
Саратовской области**

<b>Год</b>	<b>Количество несчастных случаев</b>
2009	28
2010	10
2011	11
2012	5
2013	8
2014	5
2015	3

Из таблицы следует, что количество несчастных случаев с педагогическими работниками Саратовского региона за годы реализации вышеназванной учебной программы снизилось в 9 раз. Таким образом, можно полагать, что реализация продолжительной учебной программы подготовки руководителей образовательных организаций и педагогических работников по охране труда и обеспечению безопасности образовательного процесса доказала свою эффективность.

**Литература и интернет-ресурсы**

1. Федеральный закон от 28 декабря 2013 года № 421-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «О специальной оценке условий труда» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант.ру» – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70552680/>

2. Трудовой кодекс Российской Федерации, утвержден Федеральным законом от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 30.12.2015) // Российская газета. – № 256 (31.12.2001); № 1 (11.01.2016).

3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Консультант-Плюс». – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).

4. Письмо Департамента государственной службы, кадров и управления делами Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 августа 2015 года

№ 12-1077 «О направлении рекомендаций» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант.ру» – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71071390/>.

5. Солдунова, Л.Ю. Становление и развитие системы дополнительного профессионального образования учителей в России (середина XIX-XX веков). – Саратов : ГАОУ ДПО «СарИПКиПРО», 2010. – 204 с.

*Макеенко Елена Павловна*

*E-mail: Makeenko.elena15@gmail.com*

*Государственное учреждение*

*дополнительного профессионального образования*

*«Донецкий республиканский институт*

*дополнительного педагогического образования»,*

*г. Донецк*

### **Гендерное воспитание как важная составляющая дошкольного образования**

В статье обоснована актуальность изучения вопроса гендерного воспитания детей дошкольного возраста. Рассматриваются особенности формирования гендерной идентичности детей. Автором представлены некоторые свойства гендерного поведения и игровой деятельности мальчиков и девочек. Описана специфика организации воспитательно-образовательного процесса с учетом половой идентичности и особенностей развития ребенка в процессе его полоролевой социализации.

*Ключевые слова:* гендер, гендерное воспитание, гендерная идентичность, полоролевое поведение, полоролевая социализация детей

*Makeenko Elena Pavlovna*

*E-mail: Makeenko.elena15@gmail.com*

*Government Institution of continuing professional education*

*“Donetsk Republican Institute of additional pedagogic education”,*

*Donetsk*

### **Gender education as an essential component of a preschool education**

The article forms the rationale for timeliness inquiry of preschool children gender education. The special aspects of children gender identity construction are considered under the article. The author pictures idiosyncrasy of gender behavior and play activity of boys and girls. In addition, describes special features of educational process with allowances for gender identity and special needs of every child in sex-role behavior process.

*Keywords:* gender, gender education, gender identity, sex-role behavior, sex and role socialization of children

Одна из заметных тенденций нашего времени – это признание важности человеческой личности. Сегодня, как никогда раньше, необходимо воспитывать личность, способную прикладывать волевые усилия для достижения целей, вести себя жизнеутверждающе, стремиться к успеху и признанию, обновлять свои знания, обогащать опыт, проявлять гибкость, самосовершенствоваться. В деле создания условий для становления и развития такой личности ведущую роль играет образование, в частности дошкольное. Особое внимание в настоящее время приобретает проблема воспитания ребенка как личности определенного пола, т.е. вопрос гендерного воспитания.

В современной науке существует множество различных определений понятия «гендер». Их анализ и обобщение позволяют сделать вывод, что гендер – это совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. По мнению Н.И. Козлова, гендерные стандарты – одна из основ современной цивилизации [3].

Процесс гендерного воспитания, как указывает ряд отечественных (В.Е. Каган, И.С. Кон, Е.Л. Кононко, И.А. Лыкова, Т.А. Репина и др.) и зарубежных исследователей (А. Бандура, Е. Берн, Л. Кольберг, Э. Маккоби и др.), является важной и неотъемлемой частью общего процесса воспитания. Отношение исследователей к половому воспитанию детей дошкольного возраста, к используемой при этом терминологии, неоднозначно. Некоторые из них (В.Е. Каган, О.К. Лосева и др.) подчеркивают необходимость в половом воспитании сообщать ребенку информацию о половом развитии человека дозированно. Другие, прежде всего Т.А. Репина и представители ее научной школы, считают целесообразным обсуждать вопросы полоролевого воспитания, исключая сексуальное просвещение (сведения о сексуальных отношениях полов и репродуктивных функциях человека). Но и те, и другие едины во мнении: половое воспитание – важная, неотъемлемая часть нравственного воспитания. Хотя сводить ее только к нравственному воспитанию было бы неверным.

Сегодня большинство ученых, педагогов и психологов изучают проблему дифференцированного подхода к воспитанию девочек и мальчиков, начиная уже с дошкольного возраста. Основная причина увеличения количества данных исследований – это то что, по мнению специалистов, к концу раннего возраста ребенок уже усваивает свою половую принадлежность.

А к семи годам у него формируется гендерная устойчивость, т.е. осознание того, что принадлежность к полу сохраняется независимо от ситуации и желаний ребенка. В дальнейшем возможности организованных воздействий на систему гендерной идентичности ребенка заметно снижаются. Именно поэтому старший дошкольный возраст рассматривается сегодня как сенситивный период для формирования предпосылок и условий, способствующих принятию ребенком своей гендерной принадлежности.

Гендерный подход в образовании – одна из центральных проблем современного дошкольного образования, которая возникла вследствие несоответствия результатов воспитания и обучения ребенка в дошкольной образовательной организации социальному заказу общества. Актуальность проблемы состоит в том, что в настоящее время наблюдается маскулинизация девочек и феминизация мальчиков. По мнению Е.Л. Кононко, стратегия образования в дошкольных организациях и школах обращена преимущественно на девочек. Педагоги – в основном женщины. В семьях также преобладает женское воспитание. Женщине сложно вырастить настоящего мужчину, так как у нее другая психология, другой тип мышления. Данную проблему необходимо признать как реальную, требующую своего решения [1].

В условиях изменения законодательства в сфере образования в Донецкой Народной Республике сделаны первые шаги для начала решения этого вопроса. Так, в государственном образовательном стандарте дошкольного образования Донецкой Народной Республики указано, что работа каждого педагога дошкольной образовательной организации должна быть нацелена на создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями [2].

Отличительной особенностью Типовой образовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» является направленность на всестороннее развитие личности ребенка, моральное воспитание, воспитание уважения к традиционным ценностям, а также *формирование традиционных гендерных представлений*. В целевых ориентирах дошкольного образования, описанных в Типовой образовательной программе, указывается, что на этапе завершения дошкольного детства ребенок имеет первичные представления о традиционных семейных ценностях, включая *традиционные гендерные ориентации, проявляет уважение к своему и противоположному полу* [6].

Таким образом, можно констатировать, что вопрос гендерного воспитания нашел свое отражение в нормативно-правовом обеспечении дошкольного образования Донецкой Народной Республики, что должно повлечь за собой работу по решению данной проблемы.

В отечественной педагогической и психологической науке вопросы о том, как человеческий индивид превращается в мужчину или женщину, как формируются гендерные свойства в процессе индивидуального развития личности, долгое время не исследовались. Даже в работах ведущих психологов, изучавших возрастные особенности личности (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.), проблема гендерной идентичности не обсуждалась. В связи с этим система дошкольного воспитания долгое время оставалась «бесполой». Доказательством тому, по мнению исследователей И.А. Лыковой, Е.И. Касаткиной, С.Н. Пегановой, являются следующие факты:

- содержание детской деятельности и формы ее организации не ориентированы на специфические потребности, интересы, уровни активности мальчиков и девочек;
- единый режим дня не учитывает различную потребность в движении, чередовании активности/отдыха у мальчиков и девочек;
- гигиенические, спальные, игровые комнаты и раздевалки являются общими для всех детей;
- питание не дифференцировано по ассортименту и времени приема пищи [5].

Кроме того, можно утверждать, что современная система дошкольного образования чрезвычайно феминизирована. В дошкольных образовательных организациях работают преимущественно женщины, которые часто ограничивают и пресекают шумные активные игры мальчиков и, напротив, поощряют спокойные игры девочек. Выявлено, что педагоги не всегда учитывают психосексуальные особенности развития детей во время проведения занятий, не дифференцируют физическое воспитание девочек и мальчиков. Игнорирование различий в организации психических процессов у мальчиков и девочек, «бесполое» воспитание снижают воспитательный и обучающий эффект, тормозят становление полоролевого поведения, нивелируют природные свойства ребенка.

Исследования и анализ развивающей предметно-пространственной среды дошкольных образовательных организаций Донецкой Народной Республики, проведенный в рамках работы республиканской творческой группы по проблеме «Развивающая предметно-пространственная среда как важный фактор формирования личности ребенка в условиях ДОО(У)» выявил отсутствие дифференцированной среды, инициирующей гендерную идентификацию детей. Для исследования особенностей организации развивающей предметно-пространственной среды дошкольных образовательных организаций и учета полоролевой специфики при ее создании были использованы следующие методы: анализ Типовой образовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы»; анкетирование педагогов; беседы с педагогами и родителями; изучение документации, анализ продуктов детской деятельности; наблюдение в группах детей дошкольного возраста; статистические методы обработки результатов и др. Было выявлено, что:

- предметные уголки (центры, зоны) групп преимущественно ориентированы на игровую деятельность девочек;
- в группах отсутствуют инструменты (игрушечные детские отвертки, молоток, тиски, дрель и т.п.);
- практически не изготавливаются рукотворные игрушки для мальчиков;
- крайне редко создаются условия для проведения сюжетно-ролевых игр мальчиков («Слесарная мастерская», «Автосервис», «АЗС» и др.).

Это же подтвердили и результаты анкетирования, проведенного среди слушателей курсов повышения квалификации воспитателей дошкольных образовательных организаций государственного учреждения дополнительного профессионального образования «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования». В ходе исследования использовался бланк вопросника, представленного на курсах сетевой меж-университетской площадки «Универсариум». Педагоги составляли список игрушек с учетом их полоролевой специфики. Было выявлено, что 85 % респондентов (из числа опрошенных воспитателей) в список значимых игрушек для мальчиков внесли «спокойные» и «тихие» игрушки: машинки, кубики, конструктор, солдатки, иногда мячи (использование которых в групповых комнатах не приветствуется самими педагогами). Вместе с тем не были внесены в список значимых игрушек для мальчиков:

- инструменты, материалы;
- предметы мужского туалета и гигиены (игрушечные электробритвы, «туалетная вода» и т.п.);
- бинокль, компас, рюкзак;
- спортивные атрибуты (маты для борьбы, груша для боксирования, эспандеры).

В ходе бесед педагоги с удивлением констатировали, что организованная ими развивающая предметно-пространственная среда ориентирована в основном на девочек, по отзывам самих воспитателей: «Хоть сама играй в каждом уютном уголке группы: кухне, парикмахерской, магазине, салоне красоты».

Данные результаты говорят о недостаточной гендерной компетентности педагогов, необходимости пересмотра и дополнения развивающей предметно-пространственной среды, изучения и внедрения гендерных технологий в целостный педагогический процесс.

Цели, методы и подходы воспитания мальчиков и девочек должны быть различными. Биологические половые различия несут с собой различные эмоциональные, познавательные и личностные характеристики. Отсюда и возникает необходимость дифференцированного подхода к воспитанию мальчиков и девочек в условиях дошкольной образовательной организации.

Воспитывая ребенка дошкольного возраста, педагогам необходимо способствовать формированию таких важных показателей нормального развития личности, как осознание ребенком своей половой принадлежности, умение различать представителей мужского и женского пола, знание полоролевых стандартов поведения. Данную работу с детьми необходимо производить в интеграции всех образовательных областей, комплексно, используя нравственные беседы, игровые занятия, прогулки, жизненные ситуации и специально организованные занятия.

Поддерживаем мнение Л.Г. Мухомориной, что целью гендерного воспитания должны стать:

- овладение культурой в сфере взаимоотношения полов;
- формирование определенной модели поведения;
- правильное понимание роли мужчины и роли женщины в обществе.

Исследователь подчеркивает, что воспитывая детей как представителей определенного пола, педагоги должны руководствоваться следующими основными принципами в этой работе: духовная направленность; комплексность, систематичность и постоянство воспитательных воздействий; перманентность полового воспитания; опережающий характер воспитания; учет круга общения детей и источников информации; оптимальное использование всех возможностей [4].

Таким образом, главной фигурой осуществления гендерного подхода в дошкольном образовании является воспитатель. Именно педагоги как представители гендерной культуры общества будут способствовать успешной гендерной социализации дошкольников, формированию у воспитанников полоролевых ценностей и полоролевого поведения. Результатом гендерного воспитания должна стать гендерная воспитанность дошкольников – интегральное качество личности, в обобщенной форме отражающее систему социальных, личностных представлений и опыта в выполнении гендерных ролей на основе эмпатии, самоуважения и взаимоуважения.

Перспективу дальнейшего исследования проблемы видим в поиске педагогических условий, необходимых для построения оптимального воспитательно-образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях с учетом специфики гендерного подхода.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Воспитываем социально компетентного дошкольника : уч.-метод. пособ. к Базовой прогр. разв. ребенка дошк. возраста / Е.Л. Кононко. – Киев : Свитич, 2009. – 208 с.
2. Государственный стандарт дошкольного образования на 2015-2017 гг. [Электронный ресурс]. – URL: <http://mondnr.ru/wp-content/uploads/2015/Prikazy/326P.pdf>.
3. Козлов, Н.И. Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день / Н.И. Козлов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 1999. – 336 с.
4. Мухоморина, Л. Полоролевое воспитание детей дошкольного возраста / Л. Мухоморина. – Симферополь : Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2001. – 92 с.
5. Лыкова, И.А. Играют мальчики: гендерный подход в образовании : учебно-методическое пособие / И.А. Лыкова, Е.И. Касаткина, С.Н. Пеганова. – М. : Издательский дом «Цветочный мир», 2014 – 96 с.
6. Типовая образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» [Электронный ресурс]. – URL: <http://mondnr.ru/?cat=76>.

*Митина Наталья Ивановна*  
*E-mail: mnat@yandex.ru*  
*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 74 г. Энгельса»,*  
*г. Энгельс Саратовской области*

**Значение качества образования в рамках образовательной области «Речевое развитие» в условиях реализации ФГОС ДО (на примере дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида)**

В статье говорится о значении качества образования в рамках образовательной области «Речевое развитие» в дошкольном образовательном учреждении комбинированного вида в условиях внедрения в практику федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, а также об использовании комплексного подхода к организации деятельности по данному направлению и создании предпосылок для учебной деятельности при переходе на следующую ступень образования.

*Ключевые слова:* речевое развитие, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, качество образования, дошкольное образовательное учреждение комбинированного вида

*Mitina Natalya Ivanovna*  
*E-mail: mnat@yandex.ru*  
*Municipal autonomous preschool educational institution*  
*“Kindergarten combined № 74 of Engels”,*  
*Engels of Saratov region*

**The value of the quality of education within the educational area “Speech development” in the conditions of implementation of the FSES PE (for example, preschool educational institution combined type)**

The article deals with the formation of the importance of quality in the educational field “Speech development” in preschool educational institution combined type in the implementation of the conditions in the practice of the federal state educational standards of preschool education, as well as the use of an integrated approach to the organization of activities in this area and the creation of preconditions for learning activities during the transition to the next stage of education.

*Keywords:* speech development, federal state educational standard of preschool education, quality of education, preschool educational institution combined type

Дошкольный возраст обоснованно считается наиболее важным периодом в процессе формирования личности человека. В это время интенсивно развиваются коммуникативные навыки, формируются нравственные каче-

ства, вырабатываются черты характера. Именно в данном возрастном периоде закладывается и укрепляется фундамент речевого становления, необходимый для эффективного участия ребенка в общественной жизни, что, в свою очередь, создает условия для активного и направленного формирования и развития психических функций и интеллектуальных способностей дошкольника. Именно речевое развитие создает необходимые условия для реализации различных форм деятельности детей.

Особая значимость речевого развития обучающихся дошкольного возраста отражена в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), где речевое развитие выделено в отдельную образовательную область [1]. В этой связи следует отметить, что федеральные образовательные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, на смену которым пришел ФГОС ДО, не выделяли речевое развитие в отдельную образовательную область [2]. Подобная значимость именно этой образовательной области обусловлена положительной динамикой количественных показателей дошкольников с нарушениями речи.

Анализ состояния здоровья детей дошкольного возраста показывает, что за последние годы количество абсолютно здоровых детей снизилось с 23 до 15 %, количество детей, имеющих хронические заболевания, выросло с 16 до 17,3 %. В данной ситуации педагогические работники дошкольных образовательных учреждений, в том числе и комбинированного вида, сталкиваются с трудностями коррекционной работы из-за усложняющейся речевой патологии у детей дошкольного возраста. Процесс развития речи обучающихся дошкольного возраста на современном этапе характеризуется как крайне неудовлетворительный такими учеными, как Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук [3], О.С. Ушакова [4]. Ими отмечается необходимость целенаправленного обновления и систематизации работы воспитателей и логопедов в данном направлении. Такие выводы определяют необходимость рассмотрения классического подхода к организации работы по речевому развитию детей в дошкольном образовательном учреждении.

Исходя из вышесказанного, необходимо помочь ребенку преодолеть нарушения речи, так как они отрицательно влияют на психические функции, накладывают отпечаток на деятельность ребенка, его поведенческие особенности.

По самостоятельному рассказу дошкольника можно оценить не только уровень его речевого развития. В связной речи проявляются логика суждений, копилка представлений, инициативность, креативность и другие качества личности.

Являясь наиболее сложной формой речевой деятельности, связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в общем развитии, овладе-

нии родным языком, культуре общения. Так, качество связной речи определяет готовность выпускника дошкольного образовательного учреждения к обучению в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. Следует отметить и то, что умение четко формулировать свои мысли, образно и логично рассказывать о своих переживаниях, напрямую определяет возможность полноценного общения, творчества, самопознания и саморазвития личности.

Особое значение в этом процессе приобретает качество образования в рамках образовательной области «Речевое развитие». Под качеством образования в данном случае понимаются образовательные результаты и условия, которые выражены в социализации воспитанников дошкольного образовательного учреждения. И, как показывает практика, лучшие результаты достигаются на базе дошкольной образовательной организации. В этой связи основными преимуществами детского сада являются:

- соответствие научно-методического обеспечения дошкольного учреждения предъявляемым стандартам, отвечающим запросам всех участников образовательных отношений;
- медико-психологическое сопровождение образовательного процесса;
- квалифицированный педагогический состав, реализующий цель развивающей и коррекционной работы с дошкольниками;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей, а также законных представителей в вопросах речевого развития детей;
- оказание помощи родителям и законным представителям в воспитании детей, в развитии образной, богатой речи и необходимой коррекции речевых нарушений.

Для создания оптимальных условий коррекционно-развивающей работы и речевого развития детей в дошкольной образовательной организации широко используются здоровьесберегающие технологии: пальчиковый игротренинг, дыхательные упражнения, динамические паузы, упражнения по самомассажу рук, артикуляционные упражнения. Наряду с этим в условиях ДОО обеспечивается и психологическое благополучие каждого ребенка. Обязательным условием является гибкое использование системы поощрений в виде похвалы даже за минимальные успехи, авансирование личности, подчеркивание эмоциональной исключительности. Обязателен учет физиологических особенностей и индивидуальных интересов каждого ребенка, для чего созданы уголки психологической разгрузки.

Большое внимание в дошкольной образовательной организации уделяется формированию у воспитанников мотивации к речевому развитию, к культуре речи. Широко используются технологии сотрудничества, приветствуются партнерские отношения между детьми, между педагогами и детьми.

Деятельность педагогов в дошкольной образовательной организации включает в себя:

- мероприятия, направленные на речевое развитие;
- профилактические мероприятия;
- просветительскую работу с детьми и родителями (законными представителями);
- коррекционную работу;
- создание условий для формирования правильной и красивой речи.

В результате такого построения воспитательно-образовательного процесса с использованием технологий деятельностного характера, методик и приемов коррекционной работы обучающиеся в группах с нарушениями речи на этапе завершения дошкольного образования на достаточно высоком уровне владеют устной речью, построением речевого высказывания в ситуации общения; могут использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, выделять звуки в словах. У детей складываются предпосылки грамотности, развита крупная и мелкая моторика, они подвижны, выносливы, владеют основными движениями, могут контролировать свои движения и управлять ими. Наряду с этим необходимо отметить, что воспитанники способны предпринимать волевые усилия, следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, могут соблюдать правила безопасного поведения. В то же время речевое развитие детей зависит не только от особенностей их физического состояния и работы педагогов, но и от условий жизни в семье.

Таким образом, в дошкольном образовательном учреждении комбинированного вида используется комплексный подход к реализации работы по речевому развитию детей, что дает качественный образовательный результат и формирует предпосылки для учебной деятельности, создавая преемственность при переходе на следующую ступень образования.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Российская газета. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
2. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. П/п 2.6. п. Приложение к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». // Российская газета. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
3. Гризик, Т.И. Развитие речи детей 4-5 лет / Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук. – М., 2007.
4. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М., 2001.

*Петрова Лариса Юрьевна*  
*E-mail: laraur@yandex.ru*  
*Государственное автономное учреждение*  
*дополнительного профессионального образования*  
*«Саратовский областной институт*  
*развития образования»,*  
*г. Саратов*

### **Муниципальные научные лаборатории как средство повышения профессиональной компетентности педагога**

Профессия педагога представляет собой особый вид педагогической деятельности, являясь одновременно и управлением и преобразованием социальной действительности. Рассматриваются различные подходы к определению понятия «профессиональная компетентность», раскрывается его смысл.

*Ключевые слова:* компетентность, профессиональная деятельность, профессионализм, опыт

*Petrova Larisa Yurievna*  
*E-mail: laraur@yandex.ru*  
*State independent institution*  
*of additional professional education*  
*“Saratov Regional Institute of Educational Development”,*  
*Saratov*

### **Municipal research laboratories as a means of improving the professional competence of teachers**

The article highlights the issues of formation and development of social competence of students in higher education institutions as one of the conditions for their further successful socialization. The problem pedagogical support development of pupils is given in recent years much attention, because of the need to form a new individual pupils, possessing not only a certain knowledge, and personality, able to actualize their potential to predict their actions and associate them with the expected result.

*Keywords:* competence, professional activity, professionalism, experience

Ключевая фигура образовательного процесса – педагог, ведь именно от уровня его профессионализма зависит решение поставленных задач, а в конечном итоге – будущее общества, вся система экономических и гражданских отношений. Современному учителю необходимо постоянно овладевать новыми методиками и технологиями, способствующими развитию у учащихся активности, ответственности, умения взаимодействовать в коллективе, анализировать опыт, т.е. реализовывать ключевые компетенции.

Профессиональная компетентность педагога зависит от различных свойств личности, основным ее источником являются обучение и субъективный опыт. Профессиональная компетентность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности. Психологической основой компетентности является готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию [1].

Творчество и профессионализм педагога в полной мере проецируются на личность ученика только в случае глубокого владения педагогом знаниями предмета с учетом возрастной психологии, знаниями теоретической базы в области физической культуры, методическими знаниями и рекомендациями, знаниями в области прогнозирования и проектирования своих профессиональных действий.

Одним из структурных компонентов профессиональной компетентности педагога является его опыт, включающий опыт, приобретенный в профессии, интерактивный опыт, ценностно-культурный опыт, опыт применения различных методик (включая творческие).

В структуре профессиональной компетентности педагога следует выделить также личностные качества, принятые как оптимальные для данного профессионального профиля: духовная культура, интерактивное взаимодействие с учениками на основе согласия и взаимопонимания, владение творческими инновационными методиками и технологиями, творческое самовыражение, которое проявляется в культуросозидании и культуротворчестве, следовании культурным образцам поведения, освоении культурных практик других учителей.

Не развивающийся педагог никогда не воспитает творческую созидательную личность. Поэтому именно повышение компетентности и профессионализма педагога есть необходимое условие повышения качества как педагогического процесса, так и качества школьного образования в целом.

Структурными компонентами профессиональной компетентности педагога являются: умение соотносить свою деятельность с отечественной педагогической практикой, мировой педагогической культурой в целом, умение использовать новые педагогические технологии, оперативно отзываться на вызовы реальной действительности; овладевать новыми формами и методами работы в образовательном процессе, продуктивно взаимодействовать с социумом; способности к рефлексии, осмыслению своей деятельности.

Профессиональная компетентность педагога проявляется при решении тех или иных профессиональных задач и является показателем как социальной, так и профессиональной зрелости человека, овладения им в полной мере своей профессией и высоким уровнем развития профессионального мастерства.

Мнение другого автора, К. Ангеловски [2], строится на понимании структуры профессиональной компетентности через реализацию педагогических умений учителя. Всего у него представлено четыре группы умений:

1. Умение выявлять и расставлять приоритетность воспитательных и развивающих задач, определять подготовленность педагогического коллектива к овладению новыми знаниями.

2. Умение планировать учебно-воспитательные задачи, обосновывать выбор методов и средств, форм организации образовательного процесса.

3. Умение нахождения взаимосвязей между компонентами и факторами воспитания, создание необходимых условий с целью активизации личности школьника.

4. Умение анализировать результаты педагогической деятельности, определять на основе анализа новый комплекс задач.

Следовательно, современному обществу требуется специалист, обладающий определенным набором компетенций.

Современная научная литература выделяет следующие аспекты готовности к профессиональной деятельности. В.А. Сластенин, В.В. Давыдов и др. выделяют философско-методологические аспекты готовности; Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев и др. говорят о психологических аспектах готовности; А.Г. Ковалев и А.В. Зосимовский в своих работах рассматривают нравственно-психологические аспекты; А.К. Маркова, Л.М. Митина опираются на профессиональные аспекты готовности. И.Д. Лаптева выделяет следующие виды компетентности: базовую, ключевую и специальную. Ключевые компетентности представляют собой способность личности успешно адаптироваться к изменениям, происходящими в современном мире, базовые представляют специфику надпредметной области.

К профессии учителя предъявляются определенные квалификационные требования, существуют должностные обязанности педагога и т.п. Какие же качества учителя могут указывать на то, что он профессионально компетентен? Здесь мы можем обозначить для себя следующее:

1. Педагогическая деятельность осуществляется на высоком уровне.

2. Учитель может реализовать свой потенциал в полной мере.

3. Достигаются положительные результаты в обучении и воспитании обучающихся.

Что же касается понятия «профессиональная компетентность», то, по мнению В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова и др., оно выражает «единство его [педагога] теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности педагога составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность» [3, с. 9].

Проблеме повышения профессиональной компетентности педагога уделяется в последнее время достаточно много внимания, что объясняется

востребованностью компетентных учителей, способных соответствовать вызовам актуальной реальности. Разработчиками ФГОС профессиональная компетентность определена как способность и умение эффективно действовать в рамках своей профессии и квалификации.

Для успешного перехода на ФГОС педагогам требуется не только изучить теоретические основы стандарта, но и овладеть практическим опытом преподавания в новой деятельностной парадигме дисциплин, освоить новые педагогические технологии в работе с обучающимися. В этой связи действуют МНЛ как иная образовательная практика для повышения профессиональной компетентности педагогов.

В рамках проведения семинаров муниципальными научными лабораториями педагоги получают возможность:

- ознакомиться с новыми моделями образовательных систем, обеспечить-вающих качество образования;
- получить практический опыт от педагогов, работающих по новым технологиям;
- непосредственно самому включиться в деятельность проектирования урока по новым образовательным стандартам.

Деятельность муниципальных научных лабораторий, осуществляемая на базе муниципальных органов управления образованием или образовательных учреждений, рассматривается в качестве одного из основных факторов повышения профессиональной компетентности педагога.

Муниципальные научные лаборатории выступают одним из способов взаимодействия образовательных учреждений города, района, области, средством повышения профессиональной компетентности.

Муниципальные научные лаборатории – подразделения, которые создаются на базе муниципальных органов управления образованием или образовательных учреждений Саратовской области для решения актуальных педагогических проблем, связанных с развитием исследовательской деятельности.

Отделом сопровождения инновационных проектов ГАУ ДПО «СОИ-РО» разработана серия научно-методических семинаров по организации и управлению психолого-педагогическим исследованием в образовательном учреждении. Эти семинары адресованы руководителям образовательных учреждений и их заместителям по научно-методической работе, руководителям муниципальных научных лабораторий, руководителям инновационных площадок.

В рамках каждой лаборатории организуется проведение научно-исследовательской работы в образовательных учреждениях муниципального района, научно-методическое сопровождение инновационных процессов в районе, а также создание системы информационно-аналитического обеспечения развития районной системы образования.

Отличается большим разнообразием тематика направлений исследовательской деятельности лабораторий. Это организация профессиональных проб учащихся в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения, развитие творческих компетенций учащихся в процессе проектной и исследовательской деятельности, реализация индивидуального подхода в работе с учащимися разного уровня обучаемости и обученности, развитие познавательной самостоятельности учащихся как необходимое условие достижения их образовательного успеха, мотивирование личностного роста учащихся и педагогов в условиях реализации новых стандартов и др.

На семинарах широко используются интерактивные формы взаимодействия участников: круглые столы, игры-тренинги, работа в группах и др.

Деятельность МНЛ также отражена на сайте <http://www.openclass.ru/> в разделе «Открытое сетевое сообщество „Муниципальные научные лаборатории Саратовской области“», которое работает в дистанционном режиме. Данное сообщество создано как площадка для общения, обмена информацией и распространения опыта работы муниципальных научных лабораторий.

Таким образом, можно констатировать, что деятельность МНЛ является одним из способов повышения профессиональной компетентности педагогов.

#### **Литература**

1. Ильина, Т.А. Педагогика : курс лекций для студентов / Т.А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 480 с.
2. Ангеловски, К. Учителя и инновации : книга для учителя / К. Ангеловски. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
3. Гришина, И.В. Профессиональная компетенция руководителя школы как объект исследования : монография – СПб. : СПбГУПМ, 2002.

*Рязанцева Елена Андреевна*

*E-mail: osip@soiro.ru*

*Государственное автономное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Саратовский областной институт  
развития образования»,  
г. Саратов*

### **Инновационная деятельность образовательной организации как базовый компонент системы повышения качества образования**

Статья посвящена анализу основных компонентов региональной инновационной инфраструктуры, выявлению положительных эффектов создания региональных инновационных площадок с позиции повышения качества образовательного процесса.

*Ключевые слова:* образовательные инновации, региональные инновационные площадки, качество образования

*Ryazantzeva Elena Andreevna*  
*E-mail: osip@soiro.ru*  
*State independent institution*  
*of additional professional education*  
*“Saratov Regional Institute of Educational Development”,*  
*Saratov*

### **Innovative activity of the educational organization as the basic component of the system of improvement of quality of education**

The article analyzes the main components of the regional innovation infrastructure, the identification of positive effects of creating regional innovation platforms from the perspective of improving the quality of the educational process

*Keywords:* educational innovation, regional innovation platforms, the quality of education

В современном мире речь идет о приоритете высокоуровневого качественного образования, его соответствии современным реалиям национальной экономики и задачам ее будущего развития. Перспективы модернизации современного общества напрямую взаимосвязаны с ростом интеллектуального потенциала, развитием способности к созданию инновационных разработок и продуктов, обеспечивающих развитие страны. В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года осуществляется переход к инновационному социально-экономическому типу развития общества. Все видоизменения в экономической сфере должны привести к открытости образования к внешним запросам, применению проектных методов, конкурсному выявлению и поддержке лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике.

Организация и развитие инновационной деятельности образовательных организаций является неотъемлемой частью единого инновационного пространства региона [6]. «Инновационная инфраструктура формируется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования» [4]. Инновационная работа направлена на совершенствование образовательного процесса, повышение качества образования, обеспечение личностного развития и самореализации контингента обучающихся и педагогических работников как стратегического ресурса социально-экономического развития области. «Инновационное развитие предполагает как минимум три последовательных стадии: генерацию идеи (появление эксклюзивного знания) – новацию (признание научным сообществом идеи, после которого она действительно

может стать основой формулирования нового проекта) – инновацию (институционализацию новационного проекта)» [1, с. 109].

С позиции нормативно-правового обеспечения данный вид деятельности обеспечивается:

– Распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «О Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г.»;

– Федеральным законом от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации»;

– Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июля 2013 г. № 611 «Об утверждении порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования».

Институциональными компонентами инновационной структуры в системе образования согласно выше перечисленным нормативным положениям являются федеральные и региональные инновационные площадки.

Федеральными инновационными площадками признаются образовательные организации, реализующие инновационные проекты, которые имеют существенное значение для развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития страны [5].

Региональные инновационные площадки осуществляют свою деятельность по одному или нескольким направлениям, имеющим значение для решения перспективных задач развития образования региона, в том числе связанных с созданием эффективной образовательной среды, разработкой и внедрением актуальных технологий и форм организации образовательного процесса.

Работа площадок направлена на активизацию инновационного компонента образовательной системы, включающего разработку, апробацию, внедрение, распространение, нормативное обеспечение действенных разработок в сфере осуществления образовательной деятельности, обладающих выраженным положительным эффектом. Инновационная площадка предусматривает обновление образовательной практики, осуществление комплексных, полидисциплинарных исследований, интегрирование наук о развитии сущностных сил человека и общества, поэтому требует координации всех видов деятельности и на всех уровнях [1, с. 112].

При выборе направления инновационной деятельности образовательной организацией учитываются опыт в области инновационной работы и ее значение для развития образования. Основными направлениями деятельности инновационных площадок, в частности, являются:

– разработка, апробация и внедрение новаторских элементов содержания образования, современных педагогических технологий, учебно-методических комплексов, форм, методов обучения, инновационных образовательных программ и программ развития образовательных организаций,

институтов государственно-общественного управления образованием, сетевого взаимодействия образовательных организаций;

- деятельность, направленная на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, материально-технического обеспечения системы образования [4].

В целях поддержки формирования и функционирования инновационной структуры в сфере регионального образования действует координационный орган. Система координирования инновационной деятельности образовательных организаций региона включает в себя:

- консультационное, информационное, организационное сопровождение инновационной деятельности образовательных организаций [2];

- повышение квалификации педагогов по вопросам реализации инновационного компонента в работе образовательных организаций, диссеминацию эффективных инновационных практик и эффективных инновационных моделей организации образовательного процесса;

- разработку и внедрение в образовательную практику инновационных проектов;

- представление опыта и результатов инновационной деятельности образовательных организаций и педагогов в рамках региональных, федеральных и международных мероприятий;

- развитие перспективных форм инновационного сотрудничества с научными и образовательными учреждениями регионов Российской Федерации и других государств.

Обеспечением эффективной деятельности региональных инновационных площадок, вопросами подготовки и открытия площадок занимается научно-методический совет, организованный на базе Саратовского областного института развития образования [3]. Основным направлением работы совета является диссеминация инновационного опыта деятельности региональных инновационных площадок, предусматривающая разработку и внедрение эффективных форм сетевого взаимодействия участников образовательного процесса и проведение мероприятий, в рамках которых происходит трансляция новых знаний и методик.

При выборе направления инновационной деятельности образовательной организацией учитываются:

- имеющийся опыт практической реализации инновационных проектов;
- значимость инновационной программы для развития регионального образования;

- соответствие имеющейся у организации ресурсной базы (нормативной, кадровой, организационной, материально-технической) целям инновационной программы;

- перспективы поиска социальных партнеров для обеспечения эффективности реализации инновационной программы;

– пути привлечения ресурсов извне для осуществления инновационной деятельности;

– возможности для распространения и адаптирования результатов инновационной работы на базе различных образовательных организаций.

Основой деятельности инновационной площадки является разработанная инновационная программа (проект), прошедшая соответствующую экспертизу и утвержденная министерством образования Саратовской области на основании заключения координирующего органа.

Инновационная программа представляет собой тщательно структурированное описание основных этапов подготовки, внедрения, анализа результатов разработанного проекта по выбранному образовательной организацией тематическому направлению. В качестве ключевых компонентов программы, как правило, указываются основные нормативные документы, на основании которых планируется реализация инновационной работы, а также те научные концепции и исследовательские разработки, которые стали исходной теоретической основой для создания моделей инновационной практики. Не менее важным является анализ необходимых ресурсов и условий успешной реализации инновационной программы, оценка возможных рисков и выработка способов их минимизирования.

Обязательным элементом является выделение основных стадий реализации проекта, их содержания, сроков выполнения, основных способов и форм работы, ожидаемых итогов и образовательных продуктов.

Необходимое условие утверждения программы работы инновационной площадки – наличие детально разработанного плана мониторинга эффектов и результатов ее работы, научно и методически обоснованной системы средств контроля и обеспечения достоверности результатов, позволяющих оценить качество инновационной программы и ее значение для развития регионального образования.

Содержание и направленность проекта, формы его реализации должны отвечать критериям системности и воспроизводимости в образовательных реалиях области, что предполагает обоснование устойчивости результатов осуществления программы и комплекса предложений по внедрению планируемых результатов в практику образовательного процесса.

Эффективность работы инновационной площадки в соответствии с определенными этапами реализации проекта и ожидаемыми результатами определяется как в ходе внутреннего мониторинга, организуемого самой образовательной организацией, так и в ходе независимой оценки предоставляемых в координирующий орган промежуточных отчетов и презентаций. Данная практика позволяет обеспечить развивающее оценивание, дает возможность выявить положительные стороны и эффекты работы площадки, влияние проводимых мероприятий на повышение общего уровня качества образовательного процесса, обнаружить и оперативно скорректировать возможные недочеты.

Информационно-аналитическая справка о результативности инновационной деятельности образовательной организации в статусе инновационной площадки отражает:

- продуктивность реализации проекта на основании соответствия реально достигнутых результатов и качественных изменений образовательной среды тем предполагаемым продуктам, которые были обозначены в программе, представленной для открытия инновационной площадки;
- нормативно-правовой комплекс, разработанный в целях реализации положений инновационного проекта;
- достижения в сфере повышения профессиональной компетентности педагогов, участвующих в работе инновационной площадки, к которым относятся курсы повышения квалификации, семинары, круглые столы, мастер-классы на базе организации и на внешнем уровне, соответствующие тематике работы площадки;
- интенсивность сетевого взаимодействия и продуктивность социального партнерства, осуществляемых образовательной организацией в рамках выполнения этапов инновационного проекта;
- результаты и формы диссеминации опыта работы по реализации проекта на муниципальном, региональном, всероссийском уровнях;
- публикационная активность участников инновационной площадки (научные статьи, методические сборники и разработки, учебно-методические комплексы и т.д.).

В настоящее время в Саратовской области действует 10 региональных инновационных площадок, концептуальной основой функционирования которых выступают такие приоритетные направления модернизации современной образовательной системы, как:

- организация тьюторского сопровождения участников образовательного процесса в целях успешной социализации обучающихся;
- создание интеграционных моделей осуществления внеурочной деятельности в условиях внедрения ФГОС;
- формирование информационно-образовательной среды сетевого взаимодействия в системе непрерывного образования «школа – вуз»;
- разработка инновационных моделей достижения личностных, метапредметных и предметных результатов, формирования социальных, информационных, коммуникативных компетенций обучающихся;
- создание школьных служб примирения;
- создание системы социальных лифтов для одаренных учащихся в условиях образовательной организации;
- использование потенциала детско-взрослых общностей как вектора успешной социализации детей;
- формирование экологической культуры обучающихся в рамках образовательного процесса.

В заключение можно отметить, что на сегодняшний день активная разработка и внедрение инновационных компонентов в деятельности образо-

вательных организаций создают необходимые условия для повышения качества предоставляемых образовательных услуг, и, как следствие, для перспективного развития социально-экономических сфер региона. Инновационная основа образовательной среды предоставляет российскому обществу уникальную возможность компенсировать потребность в экстенсивном воспроизводстве интеллектуального человеческого ресурса, что естественным образом ставит перед региональной системой образования приоритетные задачи по обеспечению плодотворного функционирования элементов инновационной образовательной инфраструктуры на всех ступенях обучения.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Игнатъева, Г.А. Инновационная площадка как место встречи практико-ориентированной науки и наукоориентированной практики / Г.А. Игнатъева, А.С. Мольков // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 3 (13). – С. 109.
2. Ильковская, И.М. Формирование медиакультуры педагога как необходимое условие обеспечения качества образования / И.М. Ильковская, С.В. Шанин // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2015. – № 1. – С. 137-141.
3. Постановление Правительства Саратовской области от 25 сентября 2013 года № 500-П «Об утверждении Положения о порядке признания региональными инновационными площадками в сфере образования Саратовской области» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/9692225/> (дата обращения: 04.02.2016).
4. Приказ министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июля 2013 г. № 611 «Об утверждении порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования» [Электронный ресурс]. – URL: [http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty\\_minobrnauki\\_rossii/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-23072013-no-611](http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty_minobrnauki_rossii/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-23072013-no-611) (дата обращения: 03.02.2016).
5. Туранин, В.Ю. К вопросу о новом порядке формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования / В.Ю. Туранин, В.Л. Михайликов // Наука. Искусство. Культура. 2-14. – Вып. 4. – С. 201.
6. Шанин, С.В. Роль системы дополнительного профессионального образования в построении единого информационного образовательного пространства / С.В. Шанин, С.А. Шехматов // Профильная школа. – 2015. – № 4. – С. 23-27.

*Сипачёва Елена Владимировна*

*E-mail: [tutor.sipachova@gmail.com](mailto:tutor.sipachova@gmail.com)*

*Государственное учреждение*

*дополнительного профессионального образования*

*«Донецкий республиканский институт*

*дополнительного педагогического образования»,*

*г. Донецк*

#### **Творческая мастерская как эффективная технология повышения квалификации педагогов**

В статье рассматриваются возможности технологии «авторская творческая мастерская» в системе дополнительного профессионального образования по подготовке учи-

телей к формированию компетенций учащихся. Автор дает определение данному понятию, выделяет характерные особенности технологии, а также алгоритм ее использования в учебном процессе в дополнительном профессиональном образовании. Приведен пример применения данной технологии в Донецком республиканском институте дополнительного педагогического образования.

*Ключевые слова:* творческая мастерская, онлайн, дистанционное обучение, дополнительное образование педагогов, повышение квалификации

*Sipachova Elena Vladimirovna*

*E-mail: tutor.sipachova@gmail.com*

*Government Institution of continuing professional education*

*“Donetsk Republican Institute of additional pedagogic education”,  
Donetsk*

### **Creative workshop as an effective technology teacher training**

The article discusses the possibility of technology of creative workshops use in the system of additional vocational education teacher training in the formation of competencies of pupils. The author gives a definition of this concept, highlights the characteristics of the technology, as well as the algorithm for its use in educational process in secondary vocational education. An example of this technology in the Donetsk national institute additional pedagogical education.

*Keywords:* creative workshop use, online, distance learning, further education of teachers, professional development

Общая направленность модернизации образования заключается в необходимости обеспечения ее соответствия современным стандартам, потребностям современной жизни. Система дополнительного профессионального образования педагогов ориентируется на запросы учителей по повышению квалификации. Одними из них являются: доступность, своевременность, инновационность.

Актуальным направлением исследований в современной педагогике является поиск и разработка образовательных технологий, адекватных поставленным педагогическим целям. Среди них под пристальным вниманием педагогов-экспериментаторов находится образовательная технология педагогических мастерских, развивающая идеи международного движения «Новое образование» (А. Бассис, О. Бассис, Г. Башляр, А. Валлон, М. Дюком, А. Дюни, П. Колен, Ж.Л. Кордонье, П. Ланжевен, Ж. Пиаже). Эта технология направлена на достижение ценностно-смыслового равенства учителя и обучающегося, что обеспечивается перестройкой их деятельности в образовательном процессе и трансформацией содержания обучения [2].

Сущность технологии обучения «авторская творческая мастерская» раскрывается в работах М.В. Кларина, Г.К. Селевко, О.Е. Соколовой, Г.В. Степановой, Н.П. Шушариной и др. Вопрос о творчестве и творческих способностях поднимался в работах многих ученых (Дж. Гилфорд,

С.О. Грузенберг, В.Н. Дружинин, З.Н. Новлянська, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Е.П. Торренс и др.).

Целью технологии авторской творческой мастерской является не прямая передача информации, а совместный поиск знаний, сотрудничество учителя и обучающегося, сотрудничество с теми, кто рядом.

Отметим, что педагогу, ведущему мастерскую, приходится отказаться от привычных функций лектора, руководителя. Его задача заключается прежде всего в том, чтобы создать атмосферу открытости, доброжелательности, работать вместе с тем, кто учится, не ругать и не хвалить, при этом дать почувствовать ему собственное достижение.

Педагогическая технология мастерских – это особый способ организации деятельности учащихся, способствующий развитию познавательных навыков обучающегося, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве; формированию критического и творческого мышления [3].

Особенности реализации образовательной технологии «педагогическая мастерская»:

- требует специального, для большинства педагогов (авторов мастерских) длительного обучения, причем большая часть времени нужно на переосмысление и отказ от авторитарной философско-педагогической позиции;

- энергоемкая технология, поэтому относится к рефлексивным технологиям, требует больших затрат энергии как учащихся, так и ведущего мастера, тем более при наличии низких рефлексивных умений у обеих сторон;

- трудоемкая технология, требующая времени, сил и творческого настроения, а также расходов в материальном плане (литературные источники, множительная техника, бумага, фломастеры и другие атрибуты);

- предполагает переход к безоценочной, фасилитаторской позиции мастера и вопросительной позиции участников, что приводит к болезненной ломке стереотипов на свою роль в образовательном процессе со стороны автора и участников мастерской;

- требует авторской позиции от учителя (творческого состояния и широкой эрудиции) при подготовке и такой же авторской позиции от ученика (самостоятельность, инициативность, ответственность);

- предполагает вероятностный результат, плохо соотносится с четкими требованиями программ;

- строится на специальном создании ситуаций неопределенности, непредсказуемости, требующих неторопливого проживания, в то время как обычный образовательный процесс заключен в строгие временные рамки;

- основывается на диалоге, в то время как основная масса учителей работает в монологической режиме, включая и молодых учителей;

– требует от учителя перестройки навыков авторитарной организации групповой работы и перемещения учащихся в режим партнерства в связи с самоорганизацией групповой деятельности и свободного передвижения участников в кабинете и вне его.

Основными признаками творческой мастерской специалиста [1, с. 170] считают следующие:

- максимальную включенность и активную позицию участников;
- диалогическое и полилогическое (дискуссионное) взаимодействие;
- некоторую неопределенность и возможность для импровизации в заданиях;
- низкую степень регламентации действий участников;
- свободу выбора содержания, способов, техник, форм и средств деятельности;
- столкновение интересов, конфликт или наличие интриги, парадоксальности предлагаемых заданий;
- психологическую поддержку участников и атмосферу открытости, творчества, доброжелательности и взаимного доверия.

В образовательных организациях дополнительного педагогического образования осуществляется формирование инновационной образовательной среды, в которой создаются условия для формирования учителя-профессионала, учителя-мастера. С этой целью в нашем регионе не только пересмотрено содержание образования, формы, методы и технологии обучения взрослых, но и эффективно используются организационные, дидактические, социальные инновации. Одной из таких инноваций и является создание авторских творческих мастерских (далее – АТМ), работающих по технологии педагогических мастерских. Авторская творческая мастерская рассматривается нами как модель диссеминации передового перспективного опыта педагогов, модульно-продолжительная система непрерывного обучения педагогов в межаттестационный период. Такая система позволяет слушателям разрабатывать собственную образовательную профессиональную траекторию.

Авторские творческие мастерские педагогов создаются с целью совершенствования содержания и расширения форм повышения квалификации педагогических работников, привлечения возможностей и интеллектуальных способностей лучших учителей-новаторов, развития профессиональных контактов, создания особой рефлексивной среды, которая бы способствовала саморазвитию и самореализации педагогов на концептуальных основах непрерывного образования.

АТМ как разновидность дополнительного профессионального образования, имеет своим назначением расширение и овладение инновационными профессиональными умениями, которые обеспечивают успешность

практической деятельности педагога в системе развивающего образования. Этапы АТМ представлены на рис. 1.

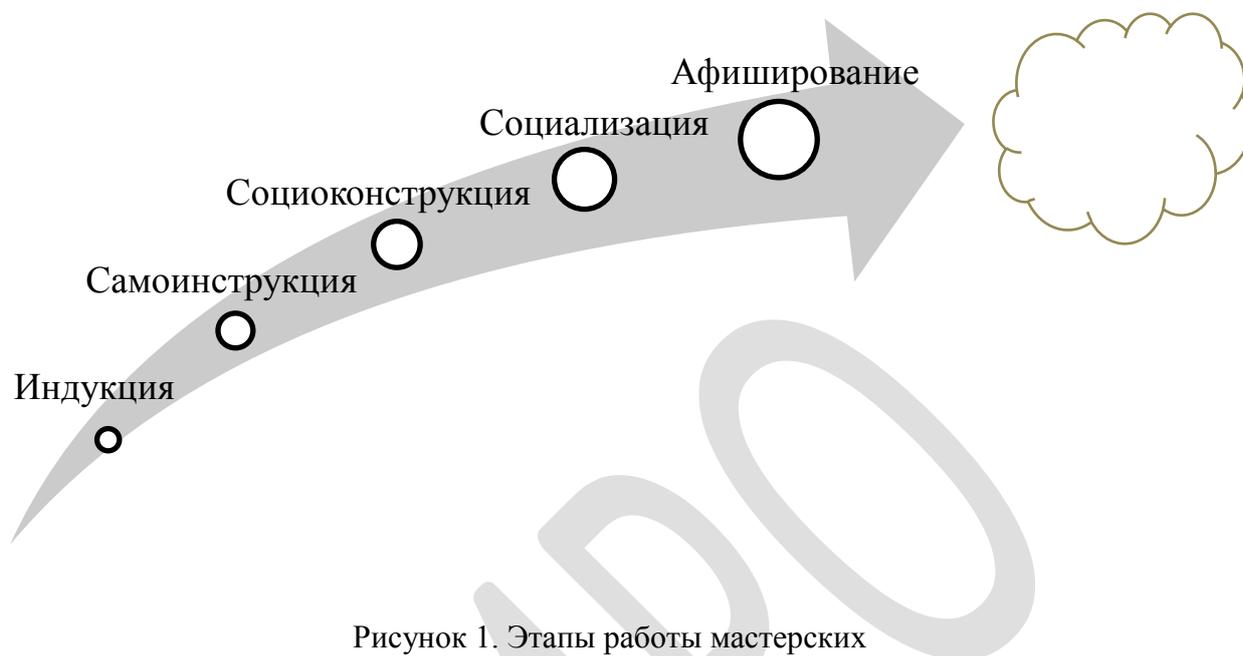


Рисунок 1. Этапы работы мастерских

Основные функции АТМ: научная, методическая, информационная, проективная, учебная, фасилитационная.

Основные задачи мастерской:

- конструирование новых педагогических технологий и организационных форм обучения и воспитания;
- повышение профессиональной компетентности педагогических кадров;
- поддержка творческих педагогов;
- диссеминация передового педагогического опыта;
- повышение престижа педагогического труда.

Составляющие содержательной деятельности творческой мастерской:

- презентация инновационных моделей эффективной деятельности педагогов;
- изучение инновационных моделей организации обучения и воспитания;
- проектирование вариативной модели индивидуальной педагогической или управленческой деятельности и ее изучение;
- конструирование педагогических ситуаций;
- разработка и внедрение нетрадиционных эффективных форм педагогической деятельности;
- повышение качества образования за счет диссеминации передового педагогического опыта.



Рисунок 2. Теоретическая модель обучения в АТМ

Теоретическая модель процесса обучения в АТМ (рис. 2) представляет собой систему взаимосвязанных и взаимодействующих содержательных компонентов: практика, опыт, идея, компетентность. Их иерархичность вариативна на разных этапах профессионального обучения [4, с. 54].

Методической основой проведения занятий в мастерской выступает профессиональный тренинг, а процесс их организации отражает последовательную связь следующих элементов: предъявление образа действия, воспроизведение образа действия, конструирование первичного опыта, а за пределами непосредственных занятий в мастерской формирование вторичного опыта в контексте самостоятельной практической профессиональной деятельности педагога в школе.

Результаты работы мастерских представляются на специальных мероприятиях: библиомарафоне «Наша информация – ваша успешность», творческом фейерверке, фестивале «Педагогические инновации в жизнь», аукционе педагогических идей и так далее.

Внедрение в систему непрерывного повышения квалификации педагогов такой инновации, как авторская творческая мастерская, позволит обеспечить новое качество подготовки педагогических и руководящих работников, способных эффективно проектировать и осуществлять педагогическую деятельность, быть проводниками образовательных инноваций.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Бобряшова, О.В. Мастер-класс и творческая мастерская как педагогические технологии активного обучения будущих дизайнеров [Электронный ресурс] / О.В. Бобряшова // Вестник ОГУ . – 2011. – № 11 (130). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/master-klass-i-tvorcheskaya-masterskaya-kak-pedagogicheskie-tehnologii-aktivnogo-obucheniya-buduschih-dizaynerov>.

2. Герасимова, Т.Ю. Педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.Ю. Герасимова. – Красноярск, 2005.

3. Макаренкова, Т.Ю. Педагогическая мастерская как фактор совершенствования профессионализма учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.Ю. Макаренкова. – М., 2009.

4. Сіпачова, О.В. Технологія авторської творчої майстерні – як продуктивна технологія підготовки вчителів до формування інформатичної компетентності старшокласників / О.В.Сіпачова / Наукова скарбниця Донеччини. – 2014. – № 4.

5. Файзрахманова, А.Л. Технология творческих мастерских в подготовке будущего учителя технологии [Электронный ресурс] / А.Л. Файзрахманова, И.М. Файзрахманов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-tvorcheskih-masterskih-v-podgotovke-buduschego-uchitelya-tehnologii>.

*Федяй Денис Сергеевич*

*E-mail: [embryold@yahoo.com](mailto:embryold@yahoo.com)*

*Государственное автономное учреждение*

*дополнительного профессионального образования*

*«Саратовский областной институт развития образования»,*

*г. Саратов*

### **Комплексный самоконтроль и самодисциплина участников образовательного процесса**

Статья освещает актуальные аспекты феномена учебной и трудовой дисциплины в социально-психологическом и педагогическом контекстах. Предложено авторское понимание комплексного самоконтроля, приведены показательные примеры значимости самодисциплины для образовательного процесса. Обоснована взаимная обусловленность самодисциплины субъекта и дисциплины организованного коллектива в условиях образовательного учреждения. Пояснены некоторые спорные и сложные элементы самоконтроля.

*Ключевые слова:* комплексный самоконтроль, самодисциплина, педагог, обучающийся, ресурсы, принуждение, поведение

*Fedyai Denis Sergeevich*

*E-mail: [embryold@yahoo.com](mailto:embryold@yahoo.com)*

*State independent institution of additional professional education*

*“Saratov Regional Institute of Educational Development”,*

*Saratov*

### **Complex Self-control and Self-discipline of Participants in Educational Process**

The article touches actual aspects of labour discipline of every participant of educational process in socio-psychological and pedagogical context. The author proposes his own understanding of a complex self-control, gives an illustrative examples of self-discipline meaningfulness for educational process. The article is setting a mutual determination of subject's self-

discipline and a discipline of entire organized collective in educational milieu. Author also explains some arguable and complex elements of self-control.

*Keywords:* complex self-control, self-discipline, pedagogue, student, resources, obedience, behavior

Стандартизация образовательного процесса и методов оценки образовательных результатов способна касаться и такого процесса, как самоконтроль педагога или обучающегося. В частности, имеются определенные когнитивные процедуры, без которых невозможен даже процесс простого слушания, когда обучающийся слушает пояснения учителя или лекцию, замечания по выполненной работе или рекомендации по самоподготовке. Более того, такие процедуры фигурируют и в стандартах в форме способностей или компетенций: выделение главного, дифференциация (различение), анализ, оформление идеи или предложения в доступном для восприятия виде и прочие. Встречаются и формулировки, более тесно связанные с собственно самоконтролем и самодисциплиной. Так, в стандарте подготовки бакалавра теологии (48.03.01) имеется общекультурная компетенция 7 «способность к самоорганизации и самообразованию» [1].

Другой аспект вопроса самодисциплины участников образовательного процесса – поведенческий: имеется в виду подтвержденное (как правило, на уровне официальных документов – однократно) фактическое соответствие обучающегося или педагога дисциплинарным требованиям. Эпизодические эксцессы, завершающиеся для обучающегося замечанием классного руководителя и вызовом родителей на родительское собрание, а для педагога – мерами административного воздействия со стороны руководства учреждения, не могут расцениваться как безоговорочное свидетельство «профессиональной непригодности». Причем «пригодность» здесь касается не только педагога, но и обучающегося, только вместо профессии речь идет об учебной деятельности. Следует, правда, оговориться, что на практике обычно существует определенное критическое число подобных эксцессов, после превышения которого назревает перспектива перевода обучающегося в другое учреждение (отчисления) или освобождения педагога от занимаемой должности. В особо серьезных случаях (применение физического насилия, угрозы расправой и т.п.) для принятия радикальных мер достаточно единичного события.

Иначе говоря, при отсутствии достаточного уровня самодисциплины у участника образовательного процесса актуализируется внешнее воздействие (психологическое, дисциплинарное, организационное, рациональное и иные формы), направленное либо на постоянное принуждение к выполнению определенных требований, либо на развитие самодисциплины субъекта до приемлемого состояния в пределах образовательного процесса.

С учетом сказанного на первый план в образовательном процессе выдвигается именно самодисциплина обучающегося и педагога. Не следует

забывать и об администрации и служебном персонале образовательного учреждения: образовательная среда функционирует как единое целое, и переоценка либо недооценка какого-либо ее элемента одинаково пагубны. В образовательной среде каждый участник призван ответить на ряд основополагающих для самодисциплины вопросов:

1. Кто я *здесь*?
2. Для чего я *здесь*?
3. Как я выгляжу *здесь*?
4. Что мне *следует* и чего *не следует* делать *здесь*?

Однако самодисциплина как феномен более сложна и неоднозначна, нежели самоконтроль; она основана на самоконтроле, и в то же время он выступает и ее главным результатом-продуктом. В определении самоконтроля, предложенном Киевским институтом рационально-интуитивной психотерапии, фигурируют три момента: рациональный (*осознание*), волевой (*подчинение, подавление*) и поведенческий (*изживание*): «Самоконтроль – одна из характеристик свободы и ответственности личности, это умение подчинить эмоции собственному разуму, осознание собственного несовершенства и стремление действовать так, как если бы человек был совершенен, сила характера, помогающая подавлять излишние эмоции, контролировать чувства и изживать комплексы» [2]. Как следует из данного определения, контролирующее воздействие нацелено в первую очередь на эмоции; в образовательной практике речь идет чаще всего о негативных эмоциях (раздражение невнятной речью собеседника, обида за несправедливо выставленную отметку, грусть от равнодушия окружающих и т.п.).

В настоящей статье самоконтроль понимается как способность, умение и готовность субъекта осуществлять текущую или периодическую оценку собственных: 1) внешнего вида (мимика, позы, жесты, походка, осанка, прическа, одежда, украшения; вспомогательные средства восприятия при их наличии – очки, слуховой аппарат); 2) реакций на внешние и внутренние воздействия (эмоциональных, двигательных, отчасти – вегетативных: учащенное сердцебиение, изменение ритма и частоты дыхания, покраснение или побледнение кожи); 3) поведения в целом, с акцентом на речь в монологе и в диалоге и на внешние проявления отношения к окружающим. Также предлагается следующая структура процесса самоконтроля: а) фоновое слежение за доступными оценке физиологическими и психическими процессами в организме; б) обнаружение изменения (отсутствия изменения) в интересующих элементах и процессах; в) оценка значимости выявленного для дальнейших действий в окружающей обстановке и (до известных пределов) вне ее как прогностический компонент самоконтроля; г) подача сигнала (в удобной форме) самому себе в случае признания обнаруженного недопустимым в конкретных условиях места пребывания и деятельности. Последнее из перечисленных действий, подача сигнала,

всегда осуществляется через осознание (иногда оно дополняется проговариванием во внутренней речи) необходимости каких-либо корректирующих действий либо отсутствия такой необходимости. Дальнейшее поведение субъекта выстраивается с учетом принимаемого на основе результата самоконтроля решения.

Комплексный характер самоконтроля заключается в максимальном вовлечении (учете) различных проверочных позиций: «К числу общих, т.е. не зависящих от специфики выполняемой деятельности, принципов классификации видов самоконтроля можно отнести временной, пространственный, структурный, а также принцип произвольности самоконтроля» [3]. Иначе говоря, субъект хорошо представляет себе, когда, где, насколько осознанно он будет осуществлять самоконтроль, что именно необходимо контролировать. Специалист по ведической психологии О. Торсунов выделяет в самоконтроле следующие пять составляющих: «Самоконтроль означает состояние активности, состояние радости, состояние счастья, обращенность внутрь себя, и постоянная устремленность выполнять свой долг, по своей природе» [4]. Контролирующий себя делает это не из механически понятой «обязанности», отраженной в уставах, правилах распорядка, должностных инструкциях, но большей частью из радостного стремления узнавать новое о себе и о мире.

Ричард О'Коннор настаивает на *энергетическом* принципе в понимании самоконтроля: «Очевидно, что самоконтроль имеет свои ограничения: каждый день мы просыпаемся с его определенным количеством, которое исчерпываем в течение дня. Если приходится принимать много решений или весь день сопротивляться искушениям, к вечеру мы не сможем думать достаточно ясно» [5]. С точки зрения психофизиологии, самоконтроль во всех его видах (то есть произвольный и непроизвольный) действительно требует энергетических затрат, вопрос лишь в том, насколько они серьезны для получаемого в итоге результата. В обыденном представлении эта затрата может быть названа «цена самоконтроля»: насколько велики и тяжелы усилия, предпринимаемые субъектом для осуществления эффективного самоконтроля. Если учащийся на занятиях представляет собой само внимание, предельно исполнительен, а в перерывах громко кричит, сквернословит (словно забывая, что он все еще в стенах образовательного учреждения), пританцовывает или кривляется, не следует спешить с выводом об ущербности его самоконтроля. Вполне возможно, что это поведение – как раз эмоциональная или моторная «расплата» за исключительную собранность и работоспособность на занятии. В некоторых европейских школах практикуется разделение видов отдыха: если учащийся принимает решение остаться на перемене в помещении, то исключены шумные и подвижные игры; если же потребность в таких играх высока, можно отправиться на школьную площадку, уведомив учителя об этом.

Результат самоконтроля состоит в объективном отсутствии необходимости контроля над субъектом со стороны окружающих и никак иначе. По мере возрастания самоконтроля у обучающихся снижается энергетическая затрата педагога, связанная с контролем их внешнего вида и поведения как во время занятий (а это позволяет направить усилия непосредственно на содержание занятий), так и на переменах (в перерывах). Во время занятий самого педагога никто извне контролировать не будет, и вся ответственность за происходящее ложится исключительно на него. Это номинально повышает уровень фонового профессионального стресса педагога и приводит к его преждевременному утомлению, снижению продуктивности профессиональной деятельности, а при наличии предпосылок – и к развитию конфликтных отношений с классом и коллегами.

В силу сказанного, следует помнить о месте и роли окружающей среды (в частности, окружающих людей) в осуществлении субъектом самоконтроля. «Самоконтроль – это процессы, посредством которых человек оказывается в состоянии управлять своим поведением в условиях противоречивого влияния социального окружения или собственных биологических механизмов, в частности при склонности к навязчивым влечениям, подверженности импульсивным порывам и *сильной зависимости от внешних влияний* (выделено нами – Д.С.)» [6]. Несомненно, в деловой обстановке (строгий интерьер, приемлемое количество наглядных средств, удобная мебель и качественный инвентарь), в окружении доброжелательных и настроенных на работу людей участнику образовательного процесса намного легче осуществлять самоконтроль. О силе воздействия окружающей среды Д. Светличный говорит: «Грешник в обществе святых может стать святым; святой в обществе грешников может стать грешником. Такова сила воздействия окружения. <...> Если мы хотим развить определенные качества и способности, нужно просто найти людей, у которых уже есть такие качества, и общаться с ними. Через некоторое время эти качества появятся и у нас» [7].

Напротив, в условиях, не располагающих к деловому поведению, энергетические затраты на самоконтроль многократно возрастают, что порой вообще вынуждает сомневаться в дальнейшем продолжении деятельности. Это и есть по большому счету нежелательный эффект, получивший название «фактически сорванное занятие». Для того чтобы констатировать сорванное занятие, дело не обязательно должно дойти до отмены занятия, официального разбирательства с участием родителей учащихся, педагогов, представителей администрации образовательного учреждения. Достаточно того, что все присутствующие (включая педагога) всего лишь совместно «отсидели» в классе (аудитории) отведенное на занятие время. Не секрет, что на некоторые занятия участники образовательного процесса (причем это могут быть как сами учащиеся, так и педагоги) идут «как на пытку».

В этом случае самоконтроль поглощает почти все психофизиологические ресурсы субъекта, или же, напротив – он понимает, что никаких внешних последствий (замечание, наказание, взыскание) не будет, и поэтому расслабляется в полном смысле слова, пуская свое поведение якобы на самотек. На деле же это никакой не самотек, а простое подчинение окружающим условиям и действующим лицам, молчаливое согласие с происходящим и отсутствие желания оказать активное сопротивление.

Когда комплексный самоконтроль достигает хотя бы минимального приемлемого уровня, имеет смысл говорить уже о самодисциплине: на основе либо с учетом данных, получаемых в результате самоконтроля, субъект планирует и/или осуществляет свои действия, как текущие, так и дальнейшие. Согласно Стиву Павлина, «самодисциплина – это полная готовность достичь желаемого независимо от настроения. Когда вы чувствуете апатию, скуку и лень, самодисциплина обеспечивает вам второе дыхание, и движет вами. Это ваша защита от сбоев, ваша мотивационная система резервного питания» [8]. Может возникнуть впечатление, что самодисциплина – это лишь настойчивое принуждение себя к выполнению «того, что надо», безо всякой оглядки на реальные возможности и психофизическое состояние. Тем более, Стив Павлина поясняет: «Пятью столпами самодисциплины являются: Принятие, Сила воли, Упорный труд, Усердие и Настойчивость. Если вы возьмете первую букву от каждого слова, получится акроним „КНУТ“ (в английском оригинале: *Acceptance, Willpower, Hard Work, Industry, and Persistence* – > «A WHIP») – подходящий способ запомнить их, поскольку многие люди ассоциируют самодисциплину с приведением себя к надлежащему состоянию (английская игра слов – *whipping into shape*)» [9].

Однако самодисциплина состоит не в самоотверженном выжимании из себя оставшихся ресурсов ради достижения цели, хотя бы и весьма важной. Такое понимание существенно искажает суть самодисциплины, заранее формируя у субъекта ее отталкивающий, негативный образ, ассоциирующийся у многих участников образовательного процесса со старой, хорошо известной формулой: «Есть такое слово – надо». Злоупотребление упомянутой фразой приводит вместо укрепления самодисциплины к уловкам, отговоркам, хитростям, изощренным самооправданиям, имитации деятельности (внимания, понимания, готовности выполнить задание и т.п.). То есть вместо сосредоточенного усилия и удовлетворенности результатом образуется комплекс протестных реакций, получивший названия «воспаление хитрости», «диванная чума», «хронический завтрит» [10]; в иностранных публикациях конкретизирована картина «отсрочек рокового момента» под названием *procrastination* («привычка, укрепленная занятием вещами более приятными, нежели задания» [11]).

Разумеется, известная доля принуждения себя к деятельности для самодисциплины необходима, но принуждение не должно доминировать в ее структуре, ни в коем случае не может быть определяющим – разве что на очень короткое время, и непременно на фоне *учета результатов* комплексного самоконтроля. Как правило, принуждение более всего необходимо, чтобы преодолеть какую-либо черту характера (стыдливость, нерешительность, рассеянность, раздражительность), либо чтобы все-таки воспользоваться плохо развитой способностью (но которая является решающей для предстоящей деятельности). Одна из самых часто совершаемых ошибок в самодисциплине – неумение отличить лень от переутомления (а тем более от упадка сил, являющегося следствием болезни).

Натуры настойчивые и целеустремленные склонны относить признаки неблагополучия, которые выявлены в организме в ходе самоконтроля, на счет «поблажек себе» и «избалованности». Итогом нередко становятся обострения хронических заболеваний, «беспричинные» вспышки конфликтности в семье и на работе, отвращение к деятельности и общению, общий упадок сил и заметное падение самооценки вплоть до проявления депрессивных, а в особо запущенных случаях – и суицидальных мотивов.

Напротив, лица с низким уровнем волевых процессов или привыкшие получать желаемое без особых усилий (обычно в образовательном процессе таковыми оказываются отдельные обучающиеся) способны находить самые экзотические оправдания собственному бездействию, а также невнимательности, забывчивости и прочим нежелательным в процессе обучения личностным особенностям. События обычно развиваются по классическому сценарию: субъект отыскивает для своего отказа от деятельности болезненную основу, а окружающие (педагоги, родители, врачи) стремятся обличить «отказника» в «воспалении хитрости». При этом, насколько можно судить по предназначенным для массового читателя статьям из Интернета или популярных изданий, порой смешиваются нозологически самостоятельные расстройства (ипохондрического либо истерического характера) и обыкновенная лживость, сопровождающаяся симуляцией плохого самочувствия. Иногда эта вроде бы привычная и знакомая игра заканчивается весьма плачевно; в качестве типичного примера можно привести сообщение пользователя tigran38254 на сайте pikabu.ru (ошибка в слове «день» имелась в оригинале текста): «Зимой, три года назад, когда я учился в школе, у нас была контрольная по математике, от которой зависела оценка за полугодие, как раз в тот день у меня дико болел живот. Подойдя к учителю в попытке отпроситься, получил ответ: – Да у тебя „воспаление хитрости“, дорогой, пока не напишешь контрольную, никуда не пушу. Короче поблелнев загнувшись посередине контрольной я свалился на пол и проснулся на больничной койке, со швом в районе аппендикса» [12]. В действительности проблема в подобных случаях состоит не столько во

взаимном недоверии участников образовательного процесса (полного доверия добиться удастся далеко не всегда), сколько в негласном принятии такого недоверия за основу взаимоотношений. В частности, низкая самодисциплина обучающегося, либо завышенная требовательность педагога, либо то и другое одновременно формируют (причем у обоих участников) нездоровую надежду на безусловную силу и эффективность жесткого внешнего контроля. Для обучающегося это пагубно дальнейшим снижением самодисциплины, а для педагога – ростом уверенности в надежности и универсальности директивных, «силовых» методов налаживания дисциплины и обеспечения приемлемой успеваемости. В конечном итоге реализуется одна из самых худших в педагогическом отношении моделей обучения: основанная на страхе и подчинении, неукоснительном соблюдении официальных положений и правил, но не оставляющая места для доброжелательного и одновременно требовательного человеческого общения.

Наконец, следует учесть и критерий самодисциплины, предложенный А. Парабеллумом: «Один из признаков развитой самодисциплины – это способность организовать окружающих вас людей» [13, с. 182]. То есть речь идет о той самой упорядочивающей силе самодисциплины субъекта, без которой невозможно построение коллектива как такового. Если говорить не об успеваемости, а о самодисциплине, то возможна следующая условная схема: для самого недисциплинированного учащегося *примером* служит старательный троечник, для троечника – хорошист, для хорошиста – отличник, а возглавляет эту иерархию уважаемый и интересный учитель.

Именно сам ребенок может избрать кого-то в качестве примера самодисциплины, но если это будет делать учитель силой своего служебного положения (формального авторитета), высока вероятность роста взаимной неприязни и отторжения в отношениях обучающихся. Человек, серьезно настроенный на самодисциплину, просто не станет ставить в личный приоритет исправление окружающих и упорядочение их реакций и поведения, однако названные эффекты как сопутствующие вполне возможны при высокой самодисциплине. И.Г. Геращенко напоминает: «В настоящее время как никогда важны психологическая готовность к конфликту в учебном процессе, умение придать ему более цивилизованную форму. Следует стремиться грамотно выходить из конфликта, не доводить его до крайних форм и тем более не провоцировать его. <...> Существуют различные способы подавления собственного раздражения: приказ самому себе остановиться, приемы самоуспокоения, предложение подавить раздражение обоюдно, чтобы можно было разрешить конфликт» [14, с. 58-59]. Что касается последствий неверной самооценки учителя, то они, как убедительно показывает М.И. Станкин, напрямую касаются и отношений с учащимися: «Каждый раз, когда вам дают нелестную оценку нового ученика или вам самому кажется, что школьник делает что-то не так, подумайте, так ли это

или вы ему приписываете свое эмоциональное состояние. <...> Приписывая школьнику неверные мотивы поведения, учитель считает болтуна тружеником, а старательного тихоню лентяем и, естественно, не может установить нормальный контакт с ними» [15, с. 46.].

Таким образом, комплексный самоконтроль и самодисциплина участников образовательного процесса оказываются не менее важными условиями успешного обучения (а для педагога – и профессионального совершенствования), чем творческое начало, наличие комплекта дидактических материалов, соблюдение стандартов или обращение к передовым педагогическим технологиям. За эти две способности, несомненно, человеку выставляет отметки сама жизнь, и не в дневник, зачетную книжку, личное дело или характеристику, а в историю личных успехов и достижений.

### Литература и интернет-ресурсы

1. Приказ Минобрнауки России от 17.02.2014 № 124 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 48.03.01 Теология (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 23.04.2014 № 32069) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/480301.pdf> (дата обращения: 18.02.2016).
2. Понятие «самоконтроль»: что это значит? [Электронный ресурс]. – URL: <http://seminarov.net/ponyatie-samokontrol-chto-eto-znachit.html> (дата обращения: 18.02.2016).
3. Крылов, А.А. Психология [Электронный ресурс] / А.А. Крылов. – URL: <http://www.libma.ru/psihologija/psihologija/p43.php> (дата обращения: 15.02.2016).
4. Торсунов, О. Методы самоконтроля. Лекция для начинающих из раздела «Ведическая психология» со сложностью восприятия [Электронный ресурс] / О. Торсунов. – URL: <http://audioveda.ru/audios/783> (дата обращения: 15.02.2016).
5. Психология вредных привычек [Электронный ресурс] // Перевод на русский язык, издание на русском языке, оформление. ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2015. – URL: <http://e-libra.ru/read/365528-psihologiya-vrednyh-privyчек.html> (дата обращения: 15.02.2016).
6. Карвасарский, Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.xarakter.net/virtues/universal/self-control/desc.php> (дата обращения: 15.02.2016).
7. Светличный, Д. Развитие Самодисциплины: 6 Ключевых Моментов [Электронный ресурс] / Д. Светличный. – URL: <http://denissvetlichny.ru/razvitie-samodistsiplinyi-6-klyuchevyih-momentov/> (дата обращения: 15.02.2016).
8. Павлина, С. Самодисциплина [Электронный ресурс] / С. Павлина // Личное развитие для умных людей. – URL: [http://www.e-reading.by/chapter.php/147390/48/Pavlina\\_-\\_Lichnoe\\_razvitie\\_dlya\\_umnyh\\_lyudei.html](http://www.e-reading.by/chapter.php/147390/48/Pavlina_-_Lichnoe_razvitie_dlya_umnyh_lyudei.html) (дата обращения: 15.02.2016).
9. Павлина, С. Самодисциплина [Электронный ресурс] / С. Павлина. – URL: <http://www.allstevpavlina.ru/self-discipline> (дата обращения: 15.02.2016).
10. Польская, К. Хронический «завтрит»: почему мы постоянно откладываем на потом [Электронный ресурс] / К. Польская. – URL: <http://www.dw.com/ru/хронический-завтрит-почему-мы-постоянно-откладываем-на-потом/a-14847697> (дата обращения: 15.02.2016).
11. Rückert Hans-Werner. Schluss mit dem ewigen aufschieben [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.fu-berlin.de/sites/studienberatung/team/hwr/dokumente/Procrastination\\_Depression.pdf](http://www.fu-berlin.de/sites/studienberatung/team/hwr/dokumente/Procrastination_Depression.pdf) (дата обращения: 15.02.2016).

12. Воспаление хитрости [Электронный ресурс]. – URL: [http://pikabu.ru/story/vospalenie\\_khitrosti\\_2477196](http://pikabu.ru/story/vospalenie_khitrosti_2477196) (дата обращения: 15.02.2016).
13. Парабеллум, А. Самодисциплина [Электронный ресурс] / А. Парабеллум. – URL: <http://romankalugin.com/wp-content/uploads/2012/07/Parabellum-SelfDiscipline.pdf> // (дата обращения: 15.02.2016).
14. Геращенко, И.Г. Конфликты – реалии сегодняшней школы / И.Г. Геращенко // Физическая культура в школе. – 2001. – № 2.
15. Станкин, М.И. Арифметика взаимопонимания / М.И. Станкин // Физическая культура в школе. – 2001. – № 4.

*Хрип Константин Викторович  
Мельничук Юрий Викторович  
Павлова Марина Игоревна  
E-mail: kzvifv@gmail.com  
Государственное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Донецкий республиканский институт  
дополнительного педагогического образования»,  
г. Донецк*

### **Особенности формирования мотивации к двигательной активности у школьников**

В статье исследуются особенности формирования мотивации к двигательной активности в процессе занятий физической культурой.

*Ключевые слова:* мотивация, мотивы, положительные эмоции, формирование, двигательная активность, возрастные особенности

*Khryp Konstantin Victorovich  
Melnichuk Yury Victorovich  
Pavlova Marina Igorevna  
E-mail: kzvifv@gmail.com  
Government Institution of continuing professional education  
“Donetsk Republican Institute of additional pedagogic education”,  
Donetsk*

### **Peculiarities of motoric activity`s motivation with schoolchildren**

The article examines peculiarities of motoric activity`s motivation with school children.

*Keywords:* motivation, reasons, positive emotions, forming, physical activity, age peculiarities

По мнению физиологов и специалистов в области двигательной активности, потребность в движении есть потребность столь необходимая

и настоятельная для жизнедеятельности человека, как и потребность в удовлетворении чувства жажды и голода.

В наше время глобальной автоматизации физического труда, а также с учетом того факта, что родители не знают потребностей своих детей, которые способствуют развитию их активности, происходит постепенное угасание и самой потребности в движении.

В связи с этим перед физической культурой в настоящее время стоит актуальная, специфическая задача – формирование мотивации к двигательной активности.

Двигательная активность – это биологическая потребность организма в движении, от степени удовлетворения которой зависит уровень здоровья детей, их физическое и общее развитие [2, 7].

Сегодня в общеобразовательных организациях под предлогом воспитания дисциплины детей с раннего возраста приучают к такой системе поведения, которая постоянно подавляет проявление их двигательного инстинкта. Школьник в течение 20-35 часов в неделю должен оставаться на уроках в классе неподвижным. К этому добавляются внеклассные занятия, посещение столовой, когда не допускаются лишние жесты, движения и даже мимика. Чтобы перейти из одного помещения в другое, дети должны проходить спокойным шагом, как «солдаты под ружьем».

Идеалом наших школьных порядков является практически полная неподвижность учащихся, под которой подразумевают форму самодисциплины и полное подчинение учителям. Влияние таких навязанных дисциплинарных правил уничтожает естественную потребность в мышечной нагрузке как залога функционального равновесия в развитии всех систем организма занимающихся [6, 7]. При постоянном повторении указанных отрицательных воздействий всякое желание в удовлетворении естественной потребности в физической нагрузке исчезает. Вот почему у большинства школьников, привыкших к сидячему образу жизни (уроки, большой объем домашних заданий, компьютерные игры) отсутствует желание двигаться и даже возникает отвращение к физическим упражнениям.

В тоже время упорядоченная, взятая в рамки естественной потребности в движениях и необходимо организованной дисциплины двигательная деятельность учащихся, студентов никогда не будет вызывать таких злоупотреблений, как опасные шалости, попытки организации беспорядков. Разумно построенная физическая подготовка побуждает учеников к формированию внутренней дисциплины, ответственности за свои действия, что в итоге формирует положительную мотивацию как источник самодисциплины и самовоспитания. Таким образом, возникает необходимость возрождения естественной склонности и потребности к физическим упражнениям как необходимого средства гармоничного развития личности школьников [4, 6].

С каждым годом увеличивается процент учащихся, получающих или добывающих справки об освобождении от физкультуры. Такое родительское «благо» оборачивается самыми разными заболеваниями детей в будущем. И как после этого ребята будут стремиться к реализации своей двигательной активности, если сделано все возможное, чтобы заглушить потребность в движениях и снизить способность к ее реализации?

В физической культуре под мотивацией принято понимать процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности [1, 3].

Мотивы занятий физической культурой условно делятся на общие и конкретные. К общим мотивам следует отнести желание школьника заниматься физическими упражнениями вообще, в данном случае ученику безразлично, чем заниматься конкретно. К конкретным мотивам можно отнести желание выполнять какие-либо определенные упражнения, предпочтение школьника заниматься каким-то видом спорта [3, 5]. Так, почти все младшие школьники отдадут предпочтение играм. Интересы подростков уже более дифференцированы: одним нравится гимнастика, другим – легкая атлетика, футбол или баскетбол [3, 4].

Мотивы посещения уроков физической культуры могут иметь различную основу (причинную обусловленность). Также исследователи выделяют такие мотивы, как:

- мотивы, связанные с процессом деятельности, – это удовлетворение потребности в двигательной активности и удовольствие, вызываемое получением острых впечатлений от соперничества (азарт, эмоции радости от победы);

- мотивы, связанные с результатом деятельности, вызваны удовлетворением потребностей личности в самосовершенствовании, самовыражении и самоутверждении ее социальных нужд [4, 5].

В целом среди занимающихся физической культурой в той или иной форме основными мотивами, по данным исследователей, являются: укрепление здоровья, получение удовольствия от занятий (приятное времяпрепровождение), общение, формирование телосложения, развитие физических и психических качеств [1, 3].

Формирование мотивов связано с воздействием определенных внешних и внутренних факторов [5].

Внешние факторы – это условия (ситуации), в которых оказывается субъект деятельности. Внутренние факторы – это желания, влечения, интересы и убеждения, которые выражают потребности, связанные с личностью субъекта деятельности [3, 4].

Важно отметить, что интересы девочек и мальчиков также отличаются. Девочки чаще желают формировать красивую фигуру, развивать гибкость, совершенствовать изящество движений, походку. Мальчики, как правило, хотят развивать силу, выносливость, быстроту и ловкость [1, 3].

Мотивация к занятиям физической культурой имеет и характерные возрастные особенности [3, 4, 5]. Младшими школьниками прежде всего управляет интерес к двигательной активности вообще (на основе первичных мотивов). У них естественная потребность в движении еще не угасла. Они и без уроков физической культуры любят бегать, прыгать и играть.

Подростки занимаются физическими упражнениями, используя мотивы, связанные с развитием личности (так называемые вторичные мотивы). Например, ими движет желание быть похожим на какого-либо героя, который является их кумиром, эталоном для подражания, или развивать объем мышечной массы.

Старшеклассники на первое место ставят мотивы, связанные с их жизненными планами. Их занятия физическими упражнениями в первую очередь вызваны целью подготовить себя к конкретной будущей профессиональной деятельности [3, 4, 9].

Основным средством формирования положительной мотивации к занятиям физической культурой и спортом является игра [1, 6].

Игровой метод используется для развития общих и специальных двигательных способностей и весьма пригоден для реализации моторной потребности школьников, особенно младших классов [8, 10]. Они наиболее применимы и к физическим возможностям детей и их нравственному воспитанию. Объем и интенсивность игры можно приспособлять к индивидуальным возможностям и способностям школьников. Формы взаимодействия школьников в игре как в команде, так и с соперниками, ограниченные правилами соревнований, могут упрощаться или усложняться в зависимости от задач, решаемых на занятиях. В то же время формируется и конкурентоспособность участников игры, которые, согласно правилам, имеют равные возможности для проявления и становления форм активности в процессе двигательной деятельности [2, 7].

По всем разнообразным правилам и видам игры не представляют для школьников каких-либо затруднений, в отличие от гимнастики на снарядах, тренажерах. Каждый ребенок с первого раза может принять участие в игре, даже совершенно новой для него. Какой бы она ни была, дети всегда сумеют проявить свои природные данные: ловкость, силу, быстроту, выносливость. Это позволяет реализовать индивидуальные возможности каждого школьника.

Кроме логических доводов, способы выполнения двигательных действий в процессе игры имеют и количественные критерии – промежуточный и итоговый результаты [6, 7]. Действия игроков мотивированы самим

процессом игры, имеющим конкретное целевое результативное значение. Стремление игроков сделать как можно больший вклад в победу команды стимулирует их активность, как двигательную так и умственную. Формирование чувства коллективизма в игре способствует развитию и личностных качеств ее участников. Но главное для учителя – это использовать игры не для усиления агрессивности школьников, а для формирования умения сдерживать свои эмоции, а в итоге управлять ими и направлять в положительное русло, получая от коллективного взаимодействия в игре удовольствие, радость, удовлетворение. Игры для школьников должны формировать положительные эмоции [3, 6]. Поэтому выбор их должен определяться возрастом, полом, индивидуальными способностями и возможностями участников игры, то есть уравниванием команд.

Соблюдение этих несложных требований способствует формированию мотивации к систематическим занятиям физической культурой. Дети, подростки которых научили любить игру, предаются ей с желанием и чувством необходимого удовлетворения двигательной потребности. И нет более жесткого наказания для ребенка, чем лишение возможности участвовать в игре или продолжить ее. Тогда освобождение учащихся от физической культуры не станет своеобразной наградой, а физическая нагрузка будет полезным развлечением, а не скучным уроком.

Активность учащихся во многом зависит от таких факторов, как правильная постановка задач урока, оптимальная загруженность школьников на уроке, создание положительного эмоционального фона [2, 3].

Положительные эмоции – это такой раздражитель, предназначенный человеку природой, без которого невозможно сохранять жизненное равновесие и стремление к гармоничному развитию [6].

На занятиях физической культурой необходимо предусмотреть сочетание полезного с приятным. И общая польза от такого сочетания достойна внимания людей всех категорий, имеющих отношение к физическому здоровью.

Не секрет, что большинство родителей в настоящее время жалуются на отвращение детей к физическим упражнениям. В то же время использование удовольствия от выполнения физических упражнений как «приправы», которая поможет преодолеть этот негатив и возбудить интерес к ним, более высокий, чем какая-либо другая форма заинтересованности [2, 6]. Однако некоторые педагоги не считают такое соображение достойным внимания. С их точки зрения, вовсе не обязательно считаться с мнением ребенка, его склонностями и возможностями, нужно просто применить к нему необходимую меру силового давления или определенную меру наказания. Это правило в упрощенной форме звучит примерно так: «Раз физкультура признана обязательным предметом, ее необходимо применять с определенными требованиями, которые по мере увеличения возраста становятся более сложными. И не имеет значения, интересно ли ребенку или нет, главное, чтобы он подчинялся принятым правилам».

Безусловно, требования к предмету должны быть, но не до такой степени, когда учителя устраивает любая форма выполнения упражнения или нагрузки, лишь бы школьники расходовали свои силы [2, 7]. При этом нагрузка выбирается самая удобная – больше работы и меньше осмысленности. Главная цель в данном случае – задать школьнику большую мышечную нагрузку. Не сложно выбрать такой комплекс упражнений, который дает нагрузку на все мышцы тела, но вряд ли подобный прием принесет школьникам положительные эмоции. А какое может быть удовольствие, если такие упражнения чаще всего связаны с механической работой и монотонностью? Кто-то может сказать, что от ребенка требуется физическая работа вовсе не для того, что бы развлекать его, но чтобы дать ему силу и укрепить здоровье. Но именно в этом и состоит недостаток данной системы, поскольку отсутствие в ней элемента положительных эмоций существенно снижает эффективность нагрузки.

Но если посмотреть на физическую нагрузку с позиций оценки ее внутреннего содержания, а не только внешней формы, то становятся заметными многие детали, которые на первый взгляд остаются незамеченными [1]. Глядя на перемены, которые может вызвать в ослабленном организме прилив радости у детей, нельзя усомниться в том, что нравственное удовольствие может оказывать и двигательная активность в любой форме проявления, в которой оно доступно. Многие современные методы реабилитации основаны на использовании феномена радости, счастья. Уже давно хирурги отметили тот факт, что веселое, радостное настроение должно быть поставлено в разряд условий, благоприятствующих успеху операции. Также было отмечено более быстрое излечение боевых ран у победителей: радость победы способствует этому [6].

Внутренний механизм такой реакции состоит из высвобождения определенного количества энергии, заключенного в нервной системе в скрытом состоянии. Такие всплески мобилизационной энергии в системах организма возвращают его к продуктивной целостности, которое называется здоровьем [5, 6].

Необходимо отметить, что для формирования устойчивой мотивации, помимо всего перечисленного, также необходима фактическая результативность занятий. Это возможно только при объективном определении, с помощью измерения количественных показателей в тестах или контрольных упражнениях, индивидуальных критериев и построении занятия по доступным каждому занимающемуся возможностям [2, 7].

Однако среди учащихся встречается не так много способных с первого раза выполнить без видимых усилий контрольные нормативы или сложные по координации упражнения. Трудности первых попыток у большинства занимающихся отбивают желание к занятиям физической культурой, а те, кто проявляет склонность к выполнению предлагаемых упражнений, то

есть наиболее подготовленные физически, понимают, что могут обходиться и без них («Зачем мне это надо, если я уже это могу?»). Возникает парадоксальная ситуация: одни не хотят, потому что не могут, другие не желают, поскольку их не привлекает доступность упражнений и они не видят необходимости в их выполнении. Безусловно, речь идет об индивидуальном подходе, который заключается в приведении физической нагрузки в соответствие с индивидуальными возможностями и особенностями учащихся и способен создать педагогические условия для мотивации всех занимающихся [6, 7]. То есть занятие должно быть рассчитано на активность большинства – так называемую реакцию преодоления доступных препятствий, но не ценой минимальных или максимальных напряжений, а с помощью реализации оптимальных, но успешных усилий. Особенно важно этот подход продемонстрировать на первых занятиях.

На основании проведенного обзорно-аналитического исследования можно сделать вывод, что обязательными условиями формирования положительной мотивации к двигательной активности на занятиях по физической культуре являются: правильная постановка задач урока, оптимальная загруженность школьников на уроке, создание положительного эмоционального фона. Каждый учитель физической культуры, который стремится к тому, чтобы учащиеся проявляли высокую степень активности на его уроках, должен строить учебный процесс, учитывая возрастные особенности мотивации учащихся. Поэтому принципы доступности и индивидуального подхода должны являться необходимым компонентом педагогического мастерства учителя.

### **Литература**

1. Бальсевич, В.К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 1. – С. 22-26.
2. Бальсевич, В.К. Физическая активность человека / В.К. Бальсевич, В.А. Запорожанов. – Киев. : Здоровье, 1987. – 224 с.
3. Гогонов, Е.Н. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.Н. Гогонов, Б.И. Мартыанов. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.
4. Ильин, Е.П. Психология физического воспитания / Е.П. Ильин. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Изд.-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 486 с.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002 – 512 с. : ил. – (Мастера психологии).
6. Рыбковский, А.Г. Педагогические основы физического воспитания : учебное пособие / А.Г. Рыбковский. – Донецк : ДонНУ, 2010. – 161 с.
7. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры : учеб. для ИФК / Л.П. Матвеев. – М. : ФиС, 1991. – 542 с.
8. Психофизиология : учеб. для вузов / под ред. Ю.И. Александрова. – СПб. : Питер, 2003. – 496 с.

9. Романенко, В.А. Концепция формирования психофизиологической готовности к профессиональной деятельности посредством профилированной физической подготовки / В.А. Романенко // Мат. всеукр. симп. – Киев ; Черкасы, 1999. – С. 85.

10. Физиология мышечной деятельности : учебник для ИФК / под ред. Я.М. Коца. – М. : ФиС, 1982.

**СЕКЦИЯ 6.  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ**

*Григина Елена Сергеевна*

*E-mail: elena-grinina@yandex.ru*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования*

*«Саратовский национальный исследовательский*

*государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,*

*г. Саратов*

**Карта компетенций как инструмент организации  
образовательного процесса**

В статье анализируются возможности рассмотрения карты компетенций в качестве эффективного инструмента организации образовательного процесса в вузе. Подчеркивается приоритетность компетентностного подхода в современном профессиональном образовании. Рассматривается понятие и сущностные характеристики компетенции. На примере карты профессиональной компетенции в области консультативно-диагностической деятельности специального психолога анализируются возможности конкретизации структурных, содержательных, оценочных и иных компонентов образования.

*Ключевые слова:* компетенция, профессиональные компетенции, карта компетенций, образование, специальное (дефектологическое) образование, образовательный процесс

*Grinina Elena Sergeevna*

*E-mail: elena-grinina@yandex.ru*

*Federal public budgetary educational institution*

*of the higher education "Saratov state university",*

*Saratov*

**Map of competences as a tool of educational process**

The paper analyzes the possibility of considering the map of competencies as an effective tool for the organization of educational process in high school. Underlines the priority of competence approach in today's professional education. The concept and the essential characteristics of competency. For example, maps the professional competence in the field of consultative and diagnostic activities of a special psychologist analyzed the possibility of specifying the structural, content, evaluation, and other components of education, educational process.

*Keywords:* competence, seasoned professional competence, competency card, education, special (defectological) education

Современное образование характеризуется изменениями, затрагивающими не только структуру, содержание, но и организацию образовательно-

го процесса. Преимущественное ориентирование на непрерывность образования, начиная от дошкольного и заканчивая различными аспектами профессионального, позволяет говорить о более качественном, компетентностно-ориентированном его характере. В то же время необходимо признать, что в настоящее время подобная модель образования проходит этапе активного становления и апробации. Сегодня еще не выработаны единые подходы к пониманию, реализации и требованиям к итогам получения качественного образования на различных ступенях его реализации. Одним из инструментов, позволяющих оптимизировать образовательный процесс, в частности в условиях получения высшего образования, являются карты компетенций.

Формирование компетенций является важнейшим ключевым моментом профессионального образования. В самом общем понимании этого слова компетенции связываются со способностью личности применять имеющиеся у нее знания, умения, навыки, успешно действовать при решении различного рода задач. Е.Н. Ковтун акцентирует внимание на системном характере компетенций и понимает их как динамическое сочетание когнитивных навыков, знаний и суждений, межличностных, интеллектуальных, практических навыков и этических установок [1]. К вопросу понимания компетенций и возможностям их формирования в образовательном процессе сегодня обращаются все больше исследователей. Так, анализируются специфика реализации компетентного подхода в подготовке специальных психологов [2], особенности формирования у студентов компетенций в области психологических исследований [3], основные стратегии профессиональной подготовки в вузе [4], вопросы учебно-методического обеспечения формирования профессиональных компетенций в высшем образовании [5] и др.

До настоящего момента не окончены поиски наиболее эффективного инструментария реализации компетентного подхода в образовании. Одним из эффективных инструментов, позволяющих систематизировать и упорядочивать образовательный процесс в высших учебных заведениях, а также оценивать его эффективность в соответствии с результативностью реализации компетентного подхода, является карта компетенций. В рамках высшего образования под картами компетенций понимается совокупность нормативов государственного стандарта и вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения обучающимися образовательной программы [6]. Неоспоримым достоинством карт компетенций, на наш взгляд, является возможность соотнесения компетенции, представляющую собой категорию, характеризующую профессиональную деятельность выпускника вуза и оцениваемую, прежде всего, работодателем, и теми знаниями, умениями и навыками, которые формируются у обучающихся в процессе освоения

образовательных программ. Важным представляется также понимание необходимости системного подхода в профессиональной подготовке субъектов высшего образования. Так, в карте компетенций анализируется связь осваиваемой компетенции с другими, формируемыми у обучающегося за время обучения в вузе. Структурированию и упорядочиванию образовательного процесса способствует указание в карте компетенций дисциплин, на которых происходит ее формирование в процессе обучения. Важным моментом, позволяющим оценить успешность формирования компетенции на каждом из этапов обучения, являются дискрипторы, включающие такие содержательные характеристики, как знания, умения и навыки обучающихся.

Для конкретизации и иллюстрации указанных выше моментов, позволяющих рассматривать карту компетенций в качестве эффективного инструмента организации образовательного процесса в вузе, обратимся к рассмотрению конкретного примера карты компетенции в области диагностико-консультативной деятельности для обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профилю «Специальная психология».

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата) [7], в результате освоения программы бакалавриата и подготовке к диагностико-консультативной деятельности выпускник должен овладеть готовностью к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ОВЗ и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением (ПК-7).

После общей характеристики профессиональной компетенции выпускника, включающей указание на направление, профиль, уровень образования и вид профессиональной деятельности, отмечается связь рассматриваемой компетенции с другими. Так, компетенция ПК-7 связана со следующими: способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языке для решения задач профессионального общения, межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); способностью к социальному взаимодействию и сотрудничеству в социальной и профессиональной сферах с соблюдением этических и социальных норм (ОК-6); готовностью сознавать социальную значимость своей профессии, мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); готовностью к осуществлению психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, социализации и профессионального самоопределения обучающихся, в том числе лиц с ОВЗ (ОПК-4). Этим подчеркивается и конкретизируется системный характер образования, взаимосвязь различных компетенций, формируемых у обучающихся в ходе освоения образовательной программы.

Для лучшего понимания специфики формирования компетенций в рамках конкретного профиля обучения в карте компетенций предусмотрены комментарии. Так, в комментариях указывается, что необходимым условием, обеспечивающим оптимальные результаты коррекционно-развивающей и психопрофилактической работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья, является активное привлечение к такой работе их ближайшего социального окружения (родственников, педагогов и других заинтересованных лиц). Для наиболее продуктивного взаимодействия в указанных областях необходимо обеспечение представителей ближайшего окружения лиц с ОВЗ информацией, раскрывающей специфику развития детей с различными видами нарушений, обучение навыкам взаимодействия с ними, раскрытие их актуальных и потенциальных возможностей, влияния различных факторов на их развитие, возможности социальной и трудовой адаптации и т.д. Психолого-педагогическое сопровождение семей лиц с ОВЗ и взаимодействие с ближайшим заинтересованным окружением является важным направлением профессиональной деятельности специального психолога. Выпускник, освоивший программу бакалавриата и обладающий данной профессиональной компетенцией способен:

- выявлять основные проблемы, возникающие в ходе обучения, развития, воспитания (в том числе семейного) лиц с ОВЗ;
- осуществлять коммуникацию с представителями ближайшего окружения лиц с ОВЗ;
- осуществлять консультирование представителей ближайшего окружения лиц с ОВЗ на доступном им уровне информирования.

Далее в карте перечисляются учебные дисциплины и виды занятий, на которых происходит формирование рассматриваемой компетенции. Так, готовность к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ОВЗ и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением формируется у бакалавров при изучении таких учебных дисциплин, как «Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Психология семьи и семейного воспитания», «Специальная педагогика», «Методы психологической диагностики», «Психология лиц с умственной отсталостью», «Психологическое консультирование», «Основы социальной реабилитации и профориентации» и др. Подчеркивается, что компетенция формируется на лекциях, практических (семинарских) занятиях, в процессе самостоятельной работы студентов, в процессе практик, связанных с решением конкретных прикладных задач.

В зависимости от специфики содержания образования и его распределения по курсам обучения возможно выделение нескольких этапов (уровней) освоения компетенции, что позволяет структурировать образовательный процесс. В рассматриваемом нами процессе формирования компетенции ПК-7 можно выделить три основных этапа (уровня) ее освоения.

Для анализа содержательной стороны образовательной программы важно соотнести формируемую компетенцию с теми знаниями, умениями и навыками, которыми овладевает обучающийся в процессе получения образования. Подобное осмысление содержания образования осуществляется на каждом из возможных уровней освоения компетенции. Так, на первом этапе (уровне) освоения компетенции ПК-7 предполагаются результаты обучения, в соответствии с которыми обучающийся должен:

- владеть: основной терминологией в области психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и их ближайшего социального окружения; навыками работы с литературными источниками; навыками анализа типичных проблем в семье – В(ПК-7) – I;

- уметь: подбирать методики для диагностики особенностей семейных взаимоотношений; на теоретическом уровне выявлять основные трудности и намечать направления психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ – У(ПК-7) – I;

- знать: особенности семейного воспитания детей с ОВЗ; понятие психолого-педагогического сопровождения; основные направления взаимодействия специалистов различных профилей, работающих с детьми с ОВЗ в рамках осуществления психолого-педагогического сопровождения; формы и средства оказания помощи родителям детей и подростков с ОВЗ – З(ПК-7) – I.

На втором этапе (уровне) освоения компетенции ПК-7 предусмотрены следующие результаты обучения:

- владеть: методами психолого-педагогического изучения семьи; навыками взаимодействия с членами семьи лиц с ОВЗ и ближайшим окружением; навыками идентификации и преодоления психологических барьеров в общении – В(ПК-7) – II;

- уметь: выявлять типичные и индивидуальные трудности семей лиц с ОВЗ; планировать и реализовывать меры по психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ОВЗ; осуществлять психолого-педагогическую поддержку в вопросах воспитания, коррекции и компенсации нарушений развития лиц с ОВЗ – У(ПК-7) – II;

- знать: основные психолого-педагогические потребности семей лиц с ОВЗ; специфику межличностных отношений в семьях лиц с ОВЗ; принципы и методы психологического консультирования – З(ПК-7) – II.

Основными результатами обучения на третьем этапе (уровне) освоения компетенции ПК-7 являются:

- владеть: навыками психолого-педагогического изучения и сопровождения семьи лиц с ОВЗ; технологиями консультирования лиц с ОВЗ, членов их семей и представителей заинтересованного окружения по во-

просам образования, развития, семейного воспитания и социальной адаптации – В(ПК-7) – III;

– уметь: проводить психодиагностику, адекватную проблемам психологического сопровождения семей лиц с ОВЗ и их ближайшего окружения; подбирать наиболее оптимальные модели психолого-педагогического сопровождения семьи с учетом выявленных особенностей ее функционирования – У(ПК-7) – III;

– знать: актуальные проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ; современные направления психолого-педагогического сопровождения семей лиц с ОВЗ с различными нарушениями; новейшие достижения психолого-педагогической науки в области сопровождения семей лиц с ОВЗ – З(ПК-7) – III.

Необходимо понимать, что успешность формирования компетенции в процессе освоения образовательной программы у разных обучающихся может варьироваться. Для наиболее адекватной оценки результативности образования в карте компетенции представлены критерии оценивания результатов обучения. Рассмотрим их подробнее на примере первого этапа (уровня) освоения компетенции ПК-7.

Оценка «2» ставится обучающемуся, если он не владеет основной терминологией в области психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и их ближайшего социального окружения; навыками работы с литературными источниками; навыками анализа типичных проблем в семье; не умеет подбирать методики для диагностики особенностей семейных взаимоотношений; на теоретическом уровне выявлять основные трудности и намечать направления психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ; не знает особенности семейного воспитания детей с ОВЗ; понятие психолого-педагогического сопровождения; основные направления взаимодействия специалистов различных профилей, работающих с детьми с лицами с ОВЗ в рамках осуществления психолого-педагогического сопровождения; формы и средства оказания помощи родителям детей и подростков с ОВЗ.

Оценка «3» ставится обучающемуся, если он плохо владеет терминологией в области психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и их ближайшего социального окружения; навыками работы с литературными источниками; навыками анализа типичных проблем в семье; с ошибками подбирает методики для диагностики особенностей семейных взаимоотношений; затрудняется в выявлении трудностей и определении направлений психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ; частично знает особенности семейного воспитания детей с ОВЗ; понятие психолого-педагогического сопровождения; основные направле-

ния взаимодействия специалистов различных профилей, работающих с детьми с лицами с ОВЗ в рамках осуществления психолого-педагогического сопровождения; формы и средства оказания помощи родителям детей и подростков с ОВЗ.

Оценка «4» ставится обучающемуся, если он хорошо владеет основной терминологией в области психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и их ближайшего социального окружения; навыками работы с литературными источниками; навыками анализа типичных проблем в семье; с помощью преподавателя подбирает методики для диагностики особенностей семейных взаимоотношений; с незначительными ошибками на теоретическом уровне выявляет основные трудности и намечает направления психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ; знает основные особенности семейного воспитания детей с ОВЗ; адекватно использует понятие психолого-педагогического сопровождения; знает основные направления взаимодействия специалистов различных профилей, работающих с детьми с лицами с ОВЗ в рамках осуществления психолого-педагогического сопровождения; формы и средства оказания помощи родителям детей и подростков с ОВЗ.

Оценка «5» ставится обучающемуся, если он свободно владеет терминологией в области психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и их ближайшего социального окружения; навыками работы с литературными источниками; навыками анализа типичных проблем в семье; умеет самостоятельно подбирать методики для диагностики особенностей семейных взаимоотношений; на теоретическом уровне выявляет основные трудности и намечать направления психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ; знает в полном объеме особенности семейного воспитания детей с ОВЗ; знает понятие психолого-педагогического сопровождения и направления взаимодействия специалистов различных профилей; формы и средства оказания помощи родителям детей и подростков с ОВЗ.

В карте компетенции указываются также и рекомендуемые типы контроля для оценивания результатов обучения на каждом из этапов (уровней) освоения компетенции. Так, при оценивании результативности обучения при формировании компетенции ПК-7 могут быть рекомендованы следующие типы контроля.

В(ПК-7) – I: практические задания, аннотирование и конспектирование литературных источников.

У(ПК-7) – I: рефераты, заполнение таблиц, решение задач репродуктивного характера.

З(ПК-7) – I: собеседование, письменные ответы на вопросы.

В(ПК-7) – II: практические задания (разработка схемы психолого-педагогического изучения семьи ребенка с ОВЗ, подбор психодиагностического инструментария; разработка тем психологического консультирования и просвещения), решение проблемных задач (задания на оценку последствий принятых решений и т.п.).

У(ПК-7) – II: реферат, задачи и задания репродуктивного характера.

З(ПК-7) – II: тестирование, письменные ответы на вопросы.

В(ПК-7) – III: деловая игра; практические задания (моделирование и решение проблемных задач, анализ психокоррекционных программ).

У(ПК-7) – III: рефераты, дискуссия; полемика.

З(ПК-7) – III: индивидуальное собеседование, тестирование, коллоквиумы.

Таким образом, карта компетенций представляет собой эффективный инструмент организации образовательного процесса, позволяющий осуществлять количественно-качественную оценку результатов освоения обучающимся образовательной программы и структурирование образовательного процесса в соответствии с требованиями компетентностного подхода.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Ковтун, Е.Н. Способы оценки уровня сформированности компетенций / Е.Н. Ковтун / Доклад на семинаре «Совершенствование компетентностного подхода в НИУ СГУ». – СПб. ; Пушкин : Учебный центр подготовки руководителей, 2014.

2. Гринина, Е.С. К вопросу о реализации компетентностного подхода в подготовке специальных психологов / Е.С. Гринина // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – № 11. – 2015. – С. 30-37.

3. Шипова, Л.В. Формирование у студентов профессиональных компетенций при изучении агрессии умственно отсталых школьников / Л.В. Шипова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 2. – С. 123-125.

4. Кухарчук, О.В. Стратегия профессиональной подготовки студентов-дефектологов в вузе / О.В. Кухарчук // Научная мысль. – 2015. – № 5. – С. 47-53.

5. Дошкольная дефектология : учебно-методическое обеспечение дисциплин / Е.С. Гринина, А.Г. Колчина, М.Д. Коновалова, Е.В. Куприянчук, О.В. Кухарчук, Т.Ф. Рудзинская, О.И. Суслова, Л.В. Шипова ; под ред. Л.В. Шиповой. – Саратов : ИЦ «Наука», 2015. – 371 с.

6. Горычева, С.Н. Возможности применения методологии “Tuning” в проектировании и реализации ОП / С.Н. Горычева / Доклад на семинаре «Совершенствование компетентностного подхода в НИУ СГУ». – СПб. ; Пушкин : Учебный центр подготовки руководителей, 2014.

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.sgu.ru/sites/default/files/documents/2015/44.03.03\\_specialnoe\\_defektologicheskoe\\_obrazovanie.pdf](http://www.sgu.ru/sites/default/files/documents/2015/44.03.03_specialnoe_defektologicheskoe_obrazovanie.pdf).

*Евдокимова Елена Гершечевна*  
*E-mail: a1-ero@yandex.ru*  
*Федеральное государственное бюджетное образовательное*  
*учреждение высшего образования*  
*«Саратовский национальный исследовательский*  
*государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,*  
*г. Саратов*

### **Практика сотрудничества в школе и вузе**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с реализацией сотрудничества в практике школьного и вузовского образования. Учебная деятельность рассматривается в виде отношений между учащимися и преподавателем по поводу предмета учебной деятельности, регулятором успешности которых выступает образ участия в данной деятельности.

*Ключевые слова:* успешность учебной деятельности, образ участия в деятельности, показатели продуктивного диалога

*Evdokimova Elena Gershechevna*  
*E-mail: a1-ero@yandex.ru*  
*Federal public budgetary educational institution*  
*of the higher education “Saratov state university”,*  
*Saratov*

### **The practice of cooperation in schools and universities**

The article discusses issues related to the implementation of cooperation in the practice of school and University education. Educational activities are considered in terms of relations between students and teacher about the subject of educational activity, the regulator of success which is a way of participating in this activity.

*Keywords:* the success of learning activities, participate in the activities, the indicators of productive dialogue

Одним из основных положений педагогики сотрудничества выступает поиск ресурсов, позволяющих вовлечь учащихся в совместный с педагогом труд и творческое взаимодействие. Инициатор педагогики сотрудничества С.Л. Соловейчик выделял в качестве таких ресурсов, средств развития «...два дара: любознательность и воображение» [2]. На эти «дары» обучающихся педагогу можно опираться при реализации *принципа опережения* при определенной его модификации.

В традиции педагогики сотрудничества принцип опережения рассматривается на основе идеи опор применительно к освоению информации и предметных действий с ней.

Опережение может стать ресурсом развития, если рассматривать его в виде становления опережающего образа «я» учащихся в новой образовательной ситуации.

Если рассматривать освоение учебного предмета в виде общения по поводу учебного предмета, то необходимо учитывать, что на успешность данного общения будет оказывать влияние особенность восприятия учащимися самих себя и ситуации в целом. В таком случае любознательность и воображение учащихся, направленные на рефлексию ситуации и своих возможностей в ней, позволят создать образ «я», ориентирующий их на успешную деятельность или затрудняющий ее.

В нашем исследовании мы выдвинули гипотезу, что одним из факторов успешной учебной деятельности является рефлексия образа учебной дисциплины и своего участия в ней, лежащая в основе процессов самоопределения обучающихся. Иными словами, фактор успешности учебной деятельности тесно связан с предварительным формированием образа «я» в новой социальной сфере деятельности и отношений.

Экспериментальное подтверждение данной гипотезы проходило на основе исследования в преподавании курса «Экологии» со старшеклассниками (проводимом под нашим руководством С.В. Некрасовой). На констатирующем этапе исследования, совпадающего с началом изучения учебного курса, усилия учителя были направлены на установление доверительных отношений с учащимися и учащихся между собой.

В исследовании предполагалось, что эффективность действий учителя связана со становлением образа «я», основанном на способности учащихся интересоваться применением своих возможностей, представлять разнообразные версии решения поставленных учителем задач.

Данный образ «я» может складываться на основе как положительных представлений о себе, своих возможностях, так и негативных. В таком случае поведение учащихся в образовательной ситуации будет либо направлено на успех, либо препятствовать успеху.

В исследовании приняли участие учащиеся двух девярых классов, в контрольном и экспериментальном классе по 23 человека, всего 46 человек.

На основе наблюдений за поведением старшеклассников в процессе обсуждения отношений к экологическим знаниям [1, с. 180-181] выделены две характеристики поведения.

Первая характеристика – вовлеченность в осмысление предметного содержания (в данном случае экологических знаний) – характерна для учащихся экспериментальной группы, у которой сложились межличностные отношения с педагогом, выстроилась «история» группы.

Ученики вместе с педагогом с 7 по 9 класс ходили в походы, участвовали в экологических акциях, обсуждениях по разным вопросам, в процессе чего между ними установились уважительные и доверительные отношения.

На основе бесед и наблюдений выявлено, что ученики данного класса гордились своим учителем, знали его профессиональные заслуги, признавали личностные и профессиональные характеристики. Кроме того, ученики отмечали интерес учителя к их проблемам.

При выполнении исследовательских заданий у данной группы учащихся образовательная ситуация из вопросно-ответной перешла в обсуждение запросов учащихся. Ученики инициативно предлагали вопросы для обсуждения, запрашивали новые направления разговора, связанные с содержанием заданий. На основе появления встречной активности, личностной заинтересованности мы можем обозначить этот процесс как переход к *продуктивному диалогу*.

Продуктивность выражалась не только в идеальном плане в виде выдвижения новых идей, гипотез. Для учащихся экспериментального класса процесс обсуждения ответов на задания послужил поводом инициативных предложений для обсуждения с педагогом по оборудованию школьного двора, собственного футбольного поля, в котором учащиеся без напоминания учитывали необходимость восстановления посадок вокруг него.

Кроме того, учащиеся экспериментального класса проявляют большую заинтересованность в участии в совместных с педагогом акциях, конференциях, походах, связывающих субъективные отношения и решение образовательных задач.

В контрольной группе учащихся задания остались прежними, однако отношения не были выстроены ни с учителем, ни между собой (в связи с недавним образованием класса). В предварительной беседе с учащимися выявлено, что они не знают ничего об этом учителе, не понимают, зачем им нужно изучать экологию.

На основе анализа теоретических положений о специфике возраста старшеклассников и образовательной практики мы сделали вывод, что для учащихся данного возраста важно не только проявить себя, высказаться и получить внимание в определенной ситуации, но и обрести возможность обнаруживать реальное значение своих идей и действий.

Принципы педагогики сотрудничества реализованы нами и в исследованиях со студенческой аудиторией, где также была подтверждена гипотеза об ориентирующем и регулирующем влиянии образа «я».

Приведем примеры ответов студентов на вопросы преподавателя по курсу «Педагогика и психология», тема «Семейное воспитание». На первых занятиях преподаватель создает условия для становления образа «я» студентов в образовательной ситуации [1, с. 21-56].

Основным показателем влияния образа «я» является выбор студентами позиции продуктивного обсуждения, их вовлеченность в совместное с преподавателем исследование проблем семейного воспитания. Вывод сделан на основе проявления индивидуальных представлений, дополнен-

ных эмоциональными указаниями. Если же студенты не ориентированы на свое участие и вовлеченность в образовательную ситуацию, их ответы носят стереотипный характер [1, с. 189-191].

Ответы на вопрос: «*Каковы, на Ваш взгляд, обязанности родителей и обязанности детей?*» – получены у 45 человек из 63. Подписаны практически все ответы (при возможности ответить анонимно), они не оказывают влияния на итоговые результаты успеваемости и необходимость отчитываться за пропуски.

*Рациональная модель.* Родители – обеспечение и грамотное воспитание; дети (взрослые дети) – уважение и терпимость: вырастить детей, воспитать, помочь найти дорогу в будущем. Дети – помогать родителям в старости, не забывать, понимать их позицию и по мере возможности придерживаться ее.

*Функциональная модель.* Родители – уделять время, играть, обучать мастерству, что детям понадобится в жизни; дети – уважение, забота, (помощь по хозяйству).

*Свободное воспитание.* Родители должны дать детям свободу выбора, поддержка в сложных ситуациях; давать любовь, заботу; дети – благодарность, помогать родителям, прислушиваться к их советам, любовь.

*Равнозначные отношения.* Одинаковое распределение прав и обязанностей – понимание, ласка, забота, внимание.

*Неравновесная модель.* 1. Основное внимание уделено обязанностям *детей*: обязанности родителей связываются с уважением детей, обеспечением их образованием (желательно). В обязанности детей входит уважение к родителям, благодарность за воспитание и образование, любить, уважать и осознавать (*подчеркнуто авт.*), что родители – единственные люди, которым они небезразличны, для которых дети – самое важное, иногда единственное, ради чего они живут. Важны еще и дела, выражающие эту благодарность. 2. Основное внимание уделено обязанностям *родителей*: родители должны наладить контакт с ребенком, создать доверительные отношения, регулярно уделять время на общение с ребенком; дети должны: ничего не должны, они есть зеркало родителей; дети родителям ничего не должны, потому что они не просили рожать их (проблемное поле для преподавателя в плане обсуждения нравственных и духовных областей воспитания, требует совместного анализа с преподавателем этики).

*Контрвзаимодействие.* Родители должны заботиться, принимать детей такими, какие они есть, не навязывать свое мнение; понять, что они прожили свою жизнь так, как захотели, и позволить сделать это детям. Дети должны: слушаться родителей, ценить и уважать, отстаивать свою точку зрения.

*Модель участного внимания.* Родители должны уважать мнение детей, уделять внимание, любить, поддерживать, общаться с детьми, дать образование, принимать участие в жизни ребенка; дети должны уважать родителей, любить, уделять внимание, с благодарностью принимать то, что дают родители. Радоваться вместе с ребенком; интересоваться проблемами родителей.

*Отсутствие* долженствования в представлениях о взаимоотношениях родителей и детей: ни родители, ни дети ничего не должны. Даже сами по себе люди ничего не должны.

Кроме информационной, в высказываниях встречается интонационная составляющая, свидетельствующая о субъективности отношений: восклицательные знаки: («Дети должны по отношению к родителям в старости обязательно заботиться!!»), «уважать!!»), повторы, усиления, указания на нестандартные аспекты жизни, тщательность составления списка, обращенность.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что условия для становления опережающего образа «я» являются одним из важных факторов становления личности в процессе образования. Данная модель взаимодействия позволяет обучающимся осознать свое отношение к образовательной ситуации, выбрать участие в продуктивном диалоге или остаться в отдалении от него, дает возможность обнаружить «своего» собеседника, получить подтверждение собственной значимости.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Евдокимова, Е.Г. Педагогическое взаимодействие: ситуация понимания / Е.Г. Евдокимова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2008. – 224 с.
2. Соловейчик, С.Л. Педагогика для всех / С.Л. Соловейчик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogicheskaya.academic.ru/Педагогикасотрудничества>.

*Колесниченко Юлия Юрьевна*

*E-mail: kolesni4yy@mail.ru*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования*

*«Саратовский национальный исследовательский*

*государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,*

*г. Саратов*

*Колесниченко Ольга Юрьевна*

*E-mail: kolesni4oi@mail.ru*

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение*

*«Средняя общеобразовательная школа № 33»*

*г. Энгельса Саратовской области*

#### **Как подготовить интегрированный урок**

Статья посвящена проблеме подготовки интегрированного урока в начальной школе. Рассматривается теоретический и практический аспект внедрения педагогической интеграции в образовательный процесс начальной школы.

*Ключевые слова:* педагогическая практика, начальная школа, интегрированный подход, интегрированный урок, межпредметные связи

*Kolesnichenko Yuliya Yurievna*  
*E-mail: kolesni4yy@mail.ru*  
*Federal public budgetary educational institution*  
*of the higher education “Saratov state university”,*  
*Saratov*

*Kolesnichenko Olga Yurievna*  
*E-mail: kolesni4ou@mail.ru*  
*Municipal budget educational institution*  
*“Secondary school № 33”*  
*Engels Saratov region*

### **How to prepare integrated lesson**

The article is devoted to the development of an integrated class in elementary school. Examines the theoretical and practical aspect of the introduction of pedagogical integration in educational process of elementary school.

*Keywords:* teaching practice, primary school, integrated approach, integrated lesson interdisciplinary connections

Педагогическая практика – важный этап в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей. Именно на этой ступени подготовки студент получает возможность не только реализовать полученные ранее знания и умения в опыте самостоятельной деятельности, но и подготовиться к целостному выполнению функции учителя, проведению системы учебно-воспитательной работы. В период прохождения педагогической практики студент знакомится с состоянием учебно-воспитательной работы в современной школе, обобщает и обогащает психолого-педагогические и методические знания, применяя их на практике, развивает и совершенствует профессионально-педагогические умения, развивает профессионально значимые качества личности, формирует собственный опыт творческой педагогической деятельности [2]. Педагогическая практика позволяет будущему учителю реализовать новые инновационные технологии, применить нетрадиционные формы и методы обучения.

Для будущего учителя начальных классов, учитывая специфику обучения в начальной школе (многопредметность преподавания, многофункциональность деятельности учителя, использование специфических методов, форм и средств обучения, наличие у учителя особых качеств личности, интегративный характер педагогической деятельности), важным является опыт подготовки и проведения интегрированных форм обучения, таких как *интегрированные курсы, интегрированные уроки и интегрированные дни.*

Наиболее популярной формой в практике начальной школы является интегрированный урок. Несмотря на то что урок данного типа часто проводится в современной школе, подготовка к нему вызывает затруднения

даже у опытных педагогов. Далее предлагаем материал по методике интегрированного урока, который носит рекомендательный характер.

В основе разработки интегрированного урока положен интегративно-тематический подход, обоснованный Г.Ф. Федорцом [5], в соответствии с которым за содержательную, методическую и организационную единицу процесса обучения берется не урок, а учебная тема (раздел) учебной дисциплины. Под учебной темой понимают сложившуюся в дидактике и в частных методиках практику группировки учебного материала вокруг его основных, ведущих положений. Учебные темы расположены в содержании учебного предмета таким образом, что их ведущие положения, с одной стороны, подчинены основным идеям курса, а с другой – раскрывают эти идеи, то есть в процессе изучения темы происходит конкретизация содержания предмета.

Интегративно-тематический подход позволяет установить, что изучаемая тема может быть связана с другими темами учебного предмета и курса, а также с различными темами других дисциплин учебного плана начальной школы. То есть в изучаемой теме могут действовать внутрипредметные, внутрикурсовые и межпредметные связи одновременно.

Методика организации интегрированного урока предполагает освоение студентами алгоритма подготовки такой формы обучения.

Во-первых, необходимо четко определить **цели** проведения интегрированного урока, которые включают общепредметную цель интеграции: формирование у школьников целостного взгляда на окружающий мир, места человека в нем, определенного стиля мышления, позволяющего видеть объекты, явления, процессы в их взаимосвязи и системе начиная с младшего школьного возраста, а также конкретную цель, заданную с позиции интегрирования определенного объема знаний по конкретным учебным дисциплинам.

Рассмотрим это положение на примере интегрированного урока природоведения и труда на тему «*Жизнь домашних и диких животных весной*» [4].

**Цель:** формирование представлений о том, как изменяется жизнь диких животных с приходом весны, о связи этих изменений с изменениями в неживой природе.

**Задачи:**

1. Дать естественно-научную характеристику основным видам млекопитающих (медведь, лиса, заяц, белка): пробуждение медведя от спячки; жизнь белки как животного, запасящего корм; особенности жизни зайца весной; размножение у лисиц. (Данные виды животных следует рассматривать с точки зрения их окраски, размеров, поведения.)

2. Работа с пластилином – лепка по представлению дикого животного: закрепление умений передачи формы и строения животного.

Во-вторых, следует пересмотреть *содержание* изучаемого материала, который, как правило, состоит из нескольких компонентов. В качестве

компонентов выступает учебный материал из различных учебных предметов. Например, содержание интегрированного урока литературного чтения и музыки по теме «Г.Х. Андерсен. „Гадкий утенок“» составляют два компонента: учебный материал по чтению (работа с текстом сказки – сцена на птичьем дворе) и по музыке (анализ произведения К. Сен-Санса «Петухи и куры» из сюиты «Карнавал животных»). Причем в данном случае компонент урока чтения является основным или системообразующим. При проведении интегрированного урока необходимо достаточно полно и глубоко раскрыть каждый компонент содержания изучаемого материала. Это означает, что, с одной стороны, все компоненты работают на системообразующий компонент, с другой стороны, каждый компонент содержания раскрывается с той степенью глубины, с какой бы он рассматривался самостоятельно при изучении отдельных учебных предметов. Взаимосвязь компонентов обеспечивает единую систему знаний и трактует содержание интегрированного урока как единое целое. Если разные компоненты содержания (чтение, музыка, изобразительное искусство) рассматривать в качестве иллюстрации, дополнения, примера, то простая сумма знаний не отразит полной картины всех процессов и явлений в их взаимосвязи в реальной действительности.

Рекомендуется строить интегрированные уроки на базе имеющихся учебных предметов и того материала, который предлагается учащимся и учителю в программах и учебниках. Для организации интегрированного урока учителю необходимо:

- проанализировать программы начальной школы по различным учебным предметам с целью выявления сходных тем в разных учебных предметах;
- определить, какой учебный материал из других предметов можно включить в качестве компонента при изучении определенного знания, а какой необходимо усвоить самостоятельно;
- продумать оптимальное сочетание учебного материала предметов разных циклов с целью раскрытия существующих связей и зависимостей;
- подобрать дополнительный материал из разных областей наук (литературные, музыкальные, изобразительные произведения, сведения из зоологии, ботаники и др.), если учебный материал сходных тем по программам отсутствует.

При отборе материала для интегрированного урока следует исходить из понимания интеграции не как механического объединения материала, а взаимодополнения частей до целого [1], и руководствоваться тем, что содержание разных предметов, объединенных в одной теме, – не простая сумма знаний. Рассматривая урок как систему, необходимо помнить, что входящие в нее компоненты функционируют как подсистемы, обеспечивающие единое целое в данной системе. Это означает, что содержание ин-

тегрированного урока приобретает иную качественную характеристику, поскольку происходит самоорганизация нового знания на основе взаимопроникновения содержания учебного материала различного типа. В связи с этим при подготовке интегрированного урока на данном этапе, возможно, потребуется консультация учителей-предметников, специалистов.

В-третьих, требуют корректировки **методы, средства обучения и формы** организации учебной деятельности школьников, поскольку интегрирование знаний предполагает детальную проработку всех единиц учебного материала, входящих в тему данного урока.

Анализ интегрированных уроков показывает, что одним из достоинств являются большая содержательная емкость учебного материала и чрезвычайная лаконичность и четкость его подачи, взаимопроникновение интегрируемых компонентов на всех этапах урока и огромная информативность, которые достигаются путем тщательного отбора методов, форм и средств обучения

Исходя из того, что интегрированный урок предполагает интеграцию знаний, т.е. содержания, все же средства, методы, формы организации обучения остаются прежними, традиционными (при использовании нетрадиционных приемов). Например, на уроке изобразительного искусства *«Красота родной природы в творчестве русских поэтов и художников» (3 класс)* [3] применяются следующие разнообразные средства обучения: репродукции картин русских художников-пейзажистов (И.Э. Грабарь *«Рябинка»*, В.К. Бялыницкий-Бируля *«Задумчивые дни осени»*), наброски и зарисовки, выполненные на пленэре; литературные произведения (А.С. Пушкин *«Осень»*, С. Есенин *«Нивы сжаты, рощи голы...»*); музыкальное произведение (П.И. Чайковский *«Времена года»*, пьеса *«Октябрь»*). На этом же уроке учитель использует сочетание различных методов, характерных как для уроков литературы, так и для уроков изобразительного искусства (постановка проблемной ситуации, экскурсия, вопросно-ответная беседа по картинам, самостоятельная работа, метод анализа, сравнения, обобщения, метод иллюстрации и демонстрации, метод упражнения, поощрения).

Таким образом, специфика интегрированного урока заключается в сочетании разнообразных методов обучения, применяемых для разных учебных предметов, реализации которых помогают средства обучения. Например, при изучении темы *«Развитие растений из семени»* использовалась модель растения, заключающая в себе все этапы развития от семени до плода. Во время объяснения учителем процесса развития растения включалась аудиозапись музыкального произведения, которое по характеру своего звучания динамично и может быть сравнимо с этим процессом (Н. Римский-Корсаков *«Полет шмеля»*). Музыка делает видимыми скрытые процессы, происходящие с растением, а скрипка в этом случае усиливает эффект.

Как показывает практика интегрированного урока, предпочтение отдается методам, которые активизируют самостоятельную познавательную творческую деятельность учащихся.

Интегрированный урок наряду с сочетанием методов и средств обучения предполагает сочетание форм организации учебной деятельности школьников на уроке, а именно: индивидуальной, групповой и фронтальной. Например, целесообразно включать часть детей в групповую работу, другим давать для выполнения индивидуальные задания по карточкам, распределив таким образом компоненты содержания разных учебных дисциплин.

С позиций заданных целей интегрированного урока обозначаются вполне конкретные его **результаты**, такие как:

- повышение уровня знаний по предмету, характеризующее глубиной усвоения содержания: понятий, закономерностей за счет их многогранной интерпретации, рассмотрения учебного материала с позиций ведущей идеи, установления генетических взаимосвязей между изучаемыми компонентами с использованием основ интегрируемых наук и учебных дисциплин;

- совершенствование интеллектуальной деятельности учащихся, приобретение умений анализировать, сравнивать, сопоставлять;

- развитие речи учащихся, обусловленное взаимовлиянием разных учебных предметов; эмоциональное развитие учащихся, основанное на привлечении музыки, живописи, лепки, пластики движения тела; повышение познавательного интереса школьников, проявляемого в желании активной и самостоятельной работы на уроке и во внеурочное время;

- включение учащихся в творческую деятельность, результатом которой могут быть их собственные стихотворения, рисунки, панно, поделки, являющиеся отражением личностного отношения к тем или иным явлениям и процессам.

В качестве примера приводим модель интегрированного урока истории и музыки в 3 классе.

**Тема:** Русская музыка (последний урок в теме «В гости к мастеру»).

**Цели:**

1. Познакомить детей с русскими праздниками, традициями, укладом жизни. Дать представление о развитии музыки в России. Познакомить с образцами русской народной, духовной и светской музыки.

2. Развивать умение сравнивать, анализировать содержание музыкальных произведений; слушать музыку. Развивать речь учащихся.

3. Воспитывать чувство патриотизма; любви и чуткого отношения к прекрасному на примере произведений народного творчества.

**Оборудование и материалы:**

- учебник: Саплина Е.В., Саплин А.И. Введение в историю. 4 класс (1-4);

- запись с произведениями П.И. Чайковского;
- запись фильма «Снегурочка».

## Ход урока

### I. Организационный этап

### II. Проверка домашнего задания

Учитель опрашивает детей по теме «В мастерской художника» по вопросам:

*О каком жанре живописи мы говорили на прошлом уроке?*

*Как вы думаете, почему исторический жанр в живописи один из самых трудных?*

*Расскажите о картине, которая вам больше всего запомнилась и понравилась.*

### III. Изучение нового материала

**Учитель:** *Как архитектура и живопись, музыка – это вид искусства, часть истории. Сегодня на уроке мы узнаем, как этот вид искусства развивался в России. Также узнаем много нового о праздниках, традициях, укладе жизни наших предков. Как вы думаете, когда в истории человечества возникла музыка?*

Дети предлагают варианты ответов, вместе с учителем приходят к выводу, что точную дату назвать нельзя, но в жизни каждого человека встреча с музыкой происходит очень рано – это колыбельные песни, которые пели и поют сейчас всем деткам мамы.

Далее учитель исполняет сам, просит спеть заранее подготовленных учеников. Если нет такой возможности – читает.

Перед прослушиванием ученики получают задание подумать над вопросами: «Что отличает колыбельные песни от других? Зачем они нужны людям?». Учитель рассказывает о значении таких мифических существ, как Сон, Дрёма, Котик, Гули в жизни наших предков.

Дети отвечают на вопросы. Пробуют исполнять колыбельные песни.

**Учитель:** *Но первыми профессиональными музыкантами были певцы с гусями – гусяры. В древней Руси профессию гусяра ценили, равно как и богатыря. Воины помогали князю в охране государства, а гусяр помогал развеяться, отдохнуть после тяжелого дня. (Дети рассматривают иллюстрацию в учебнике и читают былинку.) Жизнь человека была тесно связана со сменой времен года. Каждому сезону соответствовали праздничные обряды, приметы, песни.*

Учитель рассказывает о том, что под Рождество по домам ходили парни и девушки, колядовали (пели песни-пожелания), за что их щедро угощали.

Затем учитель просит учеников вспомнить, как они сами колядовали, какие песни пели. (Дети исполняют колядки или прослушивают записи.)

**Учитель:** *На масленицу зиму провожали, а весну встречали. Что вы можете рассказать об этом обряде?* (Вспоминают просмотренный ранее фильм «Снегурочка», рассказывают, как там люди провожали зиму и зазывали весну.) *Все народные песни, которые мы слушали на этом уроке, связаны с языческими верованиями, а с принятием на Руси христианства стали строиться церкви, в которых исполнялась духовная музыка. Были вы в церкви? Чем отличается музыка, исполняемая на службах, от музыки, которую мы слышим в обычной жизни?* (Исполняется без участия инструментов, звучит один голос.)

Учитель напоминает детям об эпохе Петра I, о переменах, реформах. Рассказывает о том, что с приходом к власти Петра Великого в России развивается светская (не духовная) музыка. Это романсы, танцы. В театрах Москвы и Петербурга ставятся оперы русских композиторов.

**Учитель:**

*Каких композиторов вы знаете?*

*Вспомните произведения П.И. Чайковского.*

*Сейчас прослушаем отрывки из произведений П.И. Чайковского. Попробуйте назвать эти произведения.* (Вопросы зависят от музыкального опыта учеников.) *Светская музыка имеет одну особенность, попробуем ее определить. Для этого прослушайте фрагменты и постарайтесь ответить на вопрос, какая это музыка: духовная, народная или светская?*

(Первое прослушивание.)

**Учитель:** *Ребята, это все светская музыка. Особенность светской музыки в том, что композиторы включали в свои произведения элементы и народной, и духовной музыки. Давайте определим, в каком моменте услышим элементы духовной/народной музыки.*

(Второе прослушивание.)

Когда ученики определяют этот момент, поднимают руки.

В конце урока учитель с помощью учеников составляет схему, которую дети переносят в тетрадь:

	Русская музыка		
народная	светская	духовная	

#### **IV. Подведение итогов урока, проверка уровня усвоения нового материала**

Вопросы к учащимся: *Какая бывает музыка? В чем отличие народной, духовной и светской музыки? Какие русские композиторы запомнились? Как вы думаете, в чем заключается великая сила музыки?*

#### **V. Домашнее задание**

Учебник: с. 98-100 (читать, отвечать на вопросы).

## Литература

1. Большой словарь иностранных слов. – М. : ЮНВЕС. – 2005. – 784 с.
2. Бурмистрова, М.Н. Педагогическая практика в школе : учебно-методическое пособие / М.Н. Бурмистрова, Г.К. Паринаова, Т.Н. Черняева. – Саратов : ЗАО «Сигма-плюс», 2002. – 68 с.
3. Кошкина, И.В. Интеграция в начальной школе / И.В. Кошкина, Г.Б. Целимбровская // Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 82-85.
4. Колесниченко, Ю.Ю. Интеграция общепрофессиональной и предметно-методической подготовки будущих учителей начальных классов в педвузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.Ю. Колесниченко. – Пенза, 2006.
4. Мельник, Э.Л. Интегрированное обучение в начальной школе: теория и практика / Э.Л. Мельник, Л.А. Корожнёва. – СПб. : КАРО, 2003. – 192с.
5. Федорец, Г.Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения / Г.Ф. Федорец. – Л. : РГПУ, 1989. – 98 с.

*Колчина Алина Геннадиевна  
E-mail: savanna.77@mail.ru  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,  
г. Саратов*

### **Система подготовки специальных психологов к осуществлению психологического сопровождения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата**

В статье представлен теоретический анализ сложившейся в настоящее время системы профессиональной подготовки специальных психологов. Обращается внимание на возрастающую потребность в специалистах данного профиля и существующие проблемы профессионализации бакалавра. Рассматриваются виды деятельности, осуществляемой на кафедре специальной психологии СГУ имени Н.Г. Чернышевского в процессе обучения бакалавров. Разбираются закономерности организации работы и ее специфика при изучении студентами психологических особенностей детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, специальный психолог, самостоятельная, научно-исследовательская работа студентов, учебно-методическое обеспечение дисциплин

*Kolchina Alina Gennadievna  
E-mail: savanna.77@mail.ru  
Federal public budgetary educational institution  
of the higher education “Saratov state university”,  
Saratov*

## **System of training of special psychologists for implementation of psychological escort of children with violations of functions of the musculoskeletal device**

The theoretical analysis of the system of vocational training of special psychologists which developed now is presented at the article. The attention to the increasing need for experts of this profile and the existing problems of professionalizing of the bachelor is paid. There is considered kinds of activity of the special psychology of SGU which is carried out on chair of N. G. Chernyshevsky in the course of training of bachelors. Regularities of the organization of work and its specifics when studying by students of psychological features of children deal with violations of functions of the musculoskeletal device.

*Keywords:* vocational training, special psychologist, independent, research work of students, educational and methodical ensuring disciplines

Одной из приоритетных задач современного российского общества является интегрирование в той или иной степени в обычную социальную среду граждан с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим остро встает вопрос о повышении доступности образования для данной категории людей. Для решения обозначенной выше проблемы в каждом образовательном учреждении необходимо создание специальных условий и прежде всего обеспечение нуждающихся комплексным медико-психолого-педагогическим сопровождением на протяжении всего периода обучения. В то же время, чтобы служба психологического обеспечения образования была действительно способна решать насущные задачи, необходимо задействовать ее главный ресурс – кадровое обеспечение деятельности, включая совершенствование системы профессиональной подготовки специальных психологов, которая должна соответствовать новым форматам профессионального образования и чутко реагировать на изменения в практике специального образования.

По данным А.А. Левитской, на настоящий момент имеет место «разрыв между требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности психолога, и сложившейся системой психологического образования». И перед вузами, осуществляющими подготовку психологов, поставлена задача преодоления данного противоречия [1].

Имеющиеся работы по проблеме профессионализации бакалавра – специального психолога в вузе – в рамках компетентностного подхода весьма малочисленны. В них затрагивают лишь отдельные ее аспекты, отсутствует проработанная инновационно-внедренческая составляющая стандартов. Как отмечает Е.В. Зловейко, целостно и системно проблема профессиональной подготовки специального психолога в педагогической науке практически не исследовалась, фундаментальных исследований с такой постановкой проблемы не проводилось [2].

На кафедре специальной психологии факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального иссле-

довательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского работе в этом направлении отводится большое внимание.

Переход на четырехлетнее обучение в вузе, а так же наблюдающееся снижение уровня подготовки выпускников школ требуют поиска факторов и условий, способных оптимизировать процесс профессионализации бакалавра. Одним из направлений этой работы являются разработки учебно-методического обеспечения процесса подготовки обучающихся, определения форм связи с учреждениями образования – базами практик студентов. Принимая во внимание указания Р.В. Овчаровой на то, что «психологи не всегда оказываются вооруженными методами практического использования психологического знания» [3], важным аспектом является установление баланса между теоретической и практической подготовкой бакалавров, а также разработка практико-ориентированных учебных пособий. Кроме того, на практических занятиях особое внимание уделяется отработке технологий работы с аномальными детьми, формированию профессионального мышления.

Меняющийся характер образовательного процесса способствует повышению роли самостоятельной работы студентов, которая приобретает особый вес и значение для усвоения программы дисциплины, требует формирования самообразовательной компетенции бакалавров.

Для полноценной самостоятельной работы студентов прежде всего была осуществлена унификация учебно-методического обеспечения дисциплин; раздел самостоятельной работы включен в рабочие программы дисциплин с детализацией заданий и технологией контроля; сформирована материально-техническая база; разработаны методические пособия, в которых изложены задания и тесты по программе самостоятельной работы. В электронной библиотеке размещены электронные версии учебно-методических разработок.

Формы самостоятельной работы студентов включают: работу с учебно-методической литературой, выделение основных понятий курса, составление собственных суждений, самостоятельное выделение необходимых данных и их анализ, пошаговое описание методов и приемов для достижения поставленной цели, а также работу с информационными компьютерными технологиями, поиск информации, выполнение тестовых заданий, обмен информацией.

Развитие навыков самостоятельной работы осуществляется поэтапно: на первом курсе преподаватель побуждает обучающихся к самообразованию, в последующем они уже сами занимают активную позицию – формируется самоуправляемая деятельность студентов.

Остановимся подробнее на организации самостоятельной работы бакалавров при изучении дисциплины «Психология детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата».

Основное предназначение подготовки учебно-методических пособий по данной дисциплине заключалось в стремлении максимально облегчить самостоятельную работу студентов при подготовке к практическим и семинарским занятиям, прохождении практики в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, осуществлении психологического сопровождения детей и подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Учебно-методическое пособие по данной дисциплине позволяет:

1. Получить конкретный объем знаний, определенный программой дисциплины, о возможных нарушениях функций опорно-двигательного аппарата у детей, их причинах и последствиях, а так же о психологических особенностях детей с церебральным параличом.

2. Развить навык самостоятельной психолого-педагогической работы детьми с данной патологией.

3. Выработать навыки и умения рационального использования приемов диагностики и коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы, коммуникативных навыков, интеллектуальных, речевых функций и т.д.

Для лучшего усвоения учебного материала пособие дополнено русско-латинским словарем специальных терминов и симптомов клинических проявлений различных форм церебрального паралича, используемых в научной литературе; заданиями для закрепления знаний и тестовыми заданиями с эталонами ответов для контроля знаний.

На каждом практическом занятии педагог осуществляет контроль подготовки домашнего задания.

Использование в учебном процессе учебно-методического пособия:

– способствует повышению ответственности и укреплению дисциплины студентов;

– предусматривает навыки аккуратного заполнения и ведения специальной документации;

– активизирует работу с учебно-методической и справочной литературой.

Изучение каждого раздела дисциплины завершается проведением контрольной работы и решением ситуационных задач.

В соответствии с учебным планом и программой по дисциплине пособие выпускается в четырех частях.

В первом семестре изучаются первая и вторая части:

*Часть 1.* Опорно-двигательный аппарат: его компоненты, их строение, развитие моторики здоровых детей и ее особенности при патологии опорно-двигательного аппарата.

*Часть 2.* Психологические особенности детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

В следующем семестре уже используются практико-ориентированные учебные пособия:

*Часть 3.* Психологическая диагностика детей и психокоррекционные технологии, используемые при работе с категорией детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

*Часть 4.* Социализация и интеграция детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата

Кроме того, в четвертую часть кроме того включено приложение – терминологический словарь. В каждой части пособия дается список рекомендуемой для самостоятельной работы литературы.

Необходимо отметить, что если задание для внеаудиторной работы педагогически продумано, то оно не только предусматривает дидактическую, обучающую цель, но и непременно развивает и воспитывает. Включение самостоятельной работы студентов в педагогический процесс является чрезвычайно важным и необходимым компонентом, позволяющим превратить обучающегося в субъект процесса образования и модифицировать технологию получения информации.

Основная задача организации самостоятельной работы студентов заключается в формировании готовности (возможности и потребности) обучающихся к управлению собственной познавательной деятельностью с целью приобретения индивидуального знания, т.е. переход от научения к изучению.

Этапами включения студентов в самостоятельную работу являются: выработка положительной мотивации; формирование умений самостоятельной работы; овладение творческой рефлексивной деятельностью (критическая самооценка).

Внеаудиторная самостоятельная работа представляет собой средство сближения обучения и самообразования, так как овладение общими учебными умениями и навыками, развитие интереса к самостоятельной учебной работе является одним из первостепенных условий формирования потребности в самообразовании.

Успешное овладение самостоятельной учебной работой оказывается чрезвычайно важным в период прохождения различных видов практик.

Поскольку виды и программы практик, а также требования к результатам прохождения практик определяются вузом, то на кафедре определены различия между содержанием учебных и производственных практик бакалавра, разработана структура учебной (производственной) практики, формы отчета по практике, варианты оценки отчета по практике. Все эти материалы оформлены в виде пособия для студентов по прохождению практики.

Особо следует выделить компонент научно-исследовательского образовательного пространства, в котором обеспечивается совместная деятельность

педагогов и обучающихся. В этом пространстве осуществляется поиск решения поставленных проблем. Прежде всего, оно содержит когнитивные аспекты, однако при этом осуществляется коммуникация обучающегося со своим руководителем, а также формируется творческое, профессиональное мышление, что, безусловно, способствует его личностному росту [4].

Если на первом и втором курсах научно-исследовательская работа в основном имеет поисково-познавательное направление, то на старших курсах это уже синтетически-аналитическое направление исследовательской деятельности. Обучение проведению исследовательской работы осуществляется как индивидуально, так и на семинарских занятиях, в процессе которых отрабатываются конкретизированные компоненты исследовательских компетенций. Научно-исследовательская работа имеет планомерный характер, для поддержания которого для каждого студента разрабатывается индивидуальный план и организуется систематический контроль его выполнения. Высшей формой НИРС является выпускная квалификационная (бакалаврская) работа. Для выполнения и оформления выпускной работы на кафедре также разработаны: требования к содержанию этапов работы над ВКР (алгоритм проведения исследования, процедуры защиты и оценки); индивидуальные задания и план подготовки ВКР; схема индивидуального исследовательского процесса.

Итак, деятельность специального психолога не укладывается в рамки традиционных психологических технологий в виду особенностей субъекта его деятельности – ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Специальный психолог должен обладать уникальными знаниями, владеть специфическими психологическими средствами, в связи с чем формы и средства работы, направленной на формирование его профессионализма, продолжают совершенствоваться, а разработка компетентностной модели подготовки бакалавра – специального психолога – остается актуальной и сегодня.

### **Литература**

1. Левитская, А.А. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: приоритетные задачи службы практической психологии образования / А.А. Левитская // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: материалы конференции – М. : МГПУ, 2010. – С. 22.
2. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М. : Просвещение, 1996. – С. 4-5.
3. Зволейко, Е.В. Состояние проблемы подготовки специального психолога в условиях реформирования отечественной системы образования / Е.В. Зволейко // Современная педагогика: методология, теории, практика : материалы III Международ. заочн. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2012. Ч. 1. – С. 252-255.
4. Кузьмина, Н.В. Актуальные проблемы развития личности обучающегося в современном образовательном пространстве / Н.В. Кузьмина // Научное обозрение. Гуманитарные исследования. – 2015. – № 11. – Ч. II. – С. 100-104.

*Коновалова Марина Дмитриевна  
E-mail: mdkonovalova@gmail.com  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,  
г. Саратов*

*Гулманова Светлана Владимировна  
E-mail: svetabozko@yandex.ru  
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение  
Саратовской области «Школа-интернат для обучающихся  
по адаптированным образовательным программам № 2  
г. Саратова»*

### **Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС: практический опыт**

Статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС. В первой части рассматриваются теоретические аспекты оказания психолого-педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с РАС. Во второй части представлено описание практического опыта по организации семейного клуба для родителей и промежуточные результаты по преодолению психологических проблем у родителей, воспитывающих детей с РАС.

*Ключевые слова:* расстройства аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС, психологические проблемы родителей

*Konovalova Marina Dmitrievna  
E-mail: mdkonovalova@gmail.com  
Federal public budgetary educational institution  
of the higher education “Saratov state university”,  
Saratov*

*Gulmanova Svetlana Vladimirovna  
E-mail: svetabozko@yandex.ru  
State budgetary educational institution of the Saratov region  
“Boarding school for students  
in adapted educational programmes No. 2 in Saratov”*

### **Psychological and educational support families with children with autism spectrum disorders: practical experience**

The article deals the psychological and educational support families with children with autism spectrum disorders. The first part discusses the theoretical aspects of the provision of psychological and educational assistance the parents with children with autism spectrum dis-

orders. The second part presents description of practical experience on the organization of a family club for parents and interim results in overcoming psychological problems the parents with children with ASD.

*Keywords:* autism spectrum disorders, psychological and educational support for families with children with ASD, alternative communication system

Психология современной семьи обладает богатыми, накопленными за долгие годы практическими и теоретическими знаниями, которые позволяют решать немало важных проблем, возникающих в семьях. Все проблемы семей в основном возникают из-за нарушений ее структуры и функций. Однако еще более значительные проблемы возникают в семье, когда в ней появляется ребенок с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Как показывает анализ научной литературы, основные характеристики семьи (ее функции, динамика и структура), являются недостаточно изученными в случаях воспитания детей с ОВЗ.

По мнению Е.Р. Баенской и М.М. Либлинг, первостепенным при оказании психолого-педагогической помощи родителям является объяснение специалистами того, что происходит с ребенком, помощь в установлении эмоционального контакта. «Важно, чтобы родители как можно раньше получили поддержку специалиста, знакомого с проблемой ранних нарушений эмоционального развития, который сможет им объяснить, что происходит с ребенком, рассказать о причинах его необычного поведения. Задачи специалиста состоят также в том, чтобы обучить родителей приемам коррекционного взаимодействия с ребенком, помочь семье наладить специальный эмоциональный режим» [1].

Часто приходится сталкиваться с ситуацией, когда родители получают информацию разного характера, но ее направленность ограничивается помощью, касающейся взаимоотношений с ребенком с ОВЗ, тогда как без внимания остаются психологические переживания, состояние родителей. Ребенок очень чувствителен и зависим от эмоционального состояния матери. В случае, когда мать несчастлива, испытывает чувства горя, отчаяния, неуверенности в своих силах, в способностях ребенка, ее материнская функция искажается, что впоследствии приводит к неправильному воспитанию, наслаиванию на первичный дефект вторичных дефектов, нарушениям в формировании детской личности. В этой ситуации главной целью при оказании психолого-педагогической помощи становится раннее выявление психологических проблем семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) и оказание своевременной профессиональной психологической помощи.

Психологическая травма родителей возникает тогда, когда они впервые узнают о диагнозе ребенка. Приняв диагноз, родители не перестанут переживать кризисные стадии, периодически будут испытывать отрицательные чувства, стресс.

С целью выявления психологических проблем родителей, воспитывающих ребенка с РАС, и разработки психолого-педагогического сопровождения было проведено исследование. Всего в исследовании приняли участие 15 семей, воспитывающих ребенка с РАС. Для сравнения также были продиагностированы 15 семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью (далее – УО). Нами были использованы следующие методы: беседа с педагогами, родителями; биографический метод, метод семейной истории; методика анализа семейных взаимоотношений (Э.Г. Эйдемиллер); тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин); модифицированная методика «Как ваш ребенок оценивает внутрисемейные отношения» (на основе методики Р. Жила); тест самооценки «Лесенка».

В процессе изучения семей, воспитывающих детей с РАС, в сравнении с семьями, воспитывающими детей с умственной отсталостью, нами были выявлены следующие особенности. Родители, воспитывающие детей с РАС, выбирают неэффективные стили воспитания ребенка (например, «Принятие», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация»). В детско-родительских отношениях в семьях, воспитывающих детей с умственной отсталостью, чаще используются стили «Принятие», «Симбиоз», «Кооперация». Такие показатели влияют на уровень самооценки детей: самооценка у детей с РАС в исследованных нами семьях гораздо ниже, чем у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Э. Кюблер-Росс выделяет пять основных стадий (фаз) психологической реакции на болезнь:

1. Фаза отрицания (шока). Человек не верит в поставленный диагноз, начинает ходить по разным специалистам, снова и снова перепроверяя полученные данные. Либо впадает в шок и перестает ходить в больницу вообще.

2. Фаза протеста (дисфорическая фаза). Проявляется в виде агрессии, гнева, обращенного на врачей, родственников, общество.

3. Фаза торга (аутосуггестивная фаза). Попытки человека получить как можно больше времени, в случае с РАС – времени на исправление, коррекцию развития ребенка.

4. Фаза депрессии. Родители перестают верить в лучшее, у них опускаются руки, происходит уход от общества, оплакивание своей трудной жизненной доли. У родственников появляется чувство вины.

5. Принятие. До данной фазы психологически доходит не каждый человек. Родитель принимает диагноз и продолжает добиваться положительных результатов [2].

У родителей, воспитывающих ребенка с РАС, отмечается длительное застревание в какой-либо одной фазе психологической реакции на болезнь ребенка. Родители, воспитывающие детей с умственной отсталостью, гораздо легче проходят эти стадии, практически не застревая ни в одной из них.

Семьи, воспитывающие ребенка с РАС, испытывают непонимание со стороны окружающих, переживают чувство вины, одиночества и беспо-

мощности, что приводит к сужению круга общения, чего в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, не наблюдается.

Нами была разработана программа психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС. Реализация данной программы осуществлялась в рамках родительского клуба.

Целью родительского клуба является оказание психологической помощи, направленной на преодоление психологических проблем семей, воспитывающих детей с РАС.

Задачи родительского клуба:

1. Повышение психолого-педагогической компетентностей родителей.
2. Формирование родительской уверенности в воспитании ребенка с расстройствами аутистического спектра.
3. Повышение самооценки родителей.
4. Содействие созданию и поддержанию благоприятной эмоциональной обстановки в семье для наиболее эффективного воспитания и обучения ребенка с РАС.
5. Развитие навыков взаимодействия с ребенком, имеющим РАС.

Программа родительского клуба рассчитана на 24 занятия, которые реализуются на протяжении 6 месяцев, с периодичностью 1 раз в неделю. Помимо занятий отводятся часы на дополнительные индивидуальные беседы по личным вопросам (также не реже 1 раза в неделю).

Таким образом, программа родительского клуба является центральной во всей системе психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, которая состоит из нескольких блоков:

1. *Диагностический блок.* Диагностический блок является важным и неотъемлемым на этапе формирования, комплектования групп родителей, выявления психологических проблем. Такие данные позволяют разработать наиболее важные цели, задачи, планы программы. Результаты данного блока, методы, с помощью которых осуществлялась диагностика, были представлены выше. Данный блок проводится вначале, перед реализацией сопровождения, и в конце для определения эффективности.

2. *Лекционный блок.* Представляет собой специально разработанный комплекс лекций, направленный на объяснение психологических причин появления РАС, современных возможностей в области психологии, педагогики, медицины для детей с РАС, а также лекции, в которых представлены основные способы борьбы со стрессами, депрессиями;

3. *Коррекционный блок,* включающий в себя практический курс занятий. Данные занятия делятся пополам, таким образом, чтобы сначала добиться успехов в борьбе с психологическими проблемами самих родителей, а затем осуществляется переход к занятиям, направленным на обучение родителей пониманию, взаимодействию и развитию их детей. В первую очередь при организации и проведении психолого-педагогичес-

кого сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, педагог-психолог должен научить родителей понимать возможности своих детей, затем познакомить их с дидактическим материалом и способами взаимодействия с ребенком. Такое обучение осуществляется путем совместных действий и показом, например, руками взрослого и ребенка. Несколько занятий (от двух до пяти) с ребенком проводит психолог в присутствии родителей, затем постепенно в данный процесс включается и сами родители. В рамках разработанной нами программы мы учили родителей понимать своего ребенка и взаимодействовать с ним с помощью системы альтернативной коммуникации (карточек PECS), в дальнейшем при успешном эффекте такого рода взаимодействия родители «менялись» детьми друг друга, в результате чего было выявлено, что с каждым занятием у родителей все лучше получалось понимать собственного ребенка с минимальным применением специальных карточек. Однако это не единственный метод общения с ребенком, имеющим РАС.

4. *Консультационный, индивидуальный.* На индивидуальных консультациях, которые назначались как по желанию родителей, так и по рекомендации психолога, проводится разбор, анализ ошибок, допущенных на основном занятии или, наоборот, поощрение в виде комплиментов родителю за позитивный настрой, правильно выполненное задание и так далее.

5. *Закрепляющий блок.* После окончания цикла занятий родительского клуба оказание психологической поддержки семье продолжается. Проводятся различные мероприятия, позволяющие использовать потенциал семей, прошедших курс психологической помощи, закрепление, поддержание и развитие полученных навыков, как профилактика возникновения психологических проблем семей, воспитывающих детей с РАС.

На сегодняшний день нами осуществляется коррекционный блок, который подходит к завершению, хотелось бы представить предварительные результаты работы нашего родительского клуба. Из 15 семей, воспитывающих детей с РАС, на момент первичной диагностики были выявлены следующие показатели: у 15 семей отмечались нарушения стилей семейного воспитания, у 10 детей из этих семей – неадекватная самооценка, у 11 семей – узкий круг общения, они стеснялись поведенческих проявлений собственного ребенка.

Повторная диагностика, проведенная после посещения родителями половины занятий коррекционного блока, продемонстрировала следующие результаты. У 7 семей из 15, ранее использующих неэффективные стили семейного воспитания, отмечается смена стиля семейного воспитания на такие как «Принятие» и «Кооперация». У 3 детей с РАС из этих семей самооценка стала более адекватной, в 3 семьях из 11, где ранее был выявлен узкий круг общения, возобновились контакты с родственниками и старыми знакомыми. Такие данные позволяют судить об эффективности разрабо-

танной нами программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС.

Таким образом, вопрос психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, является актуальным, особенно в настоящее время, когда наблюдается значительный рост частоты встречаемости данных расстройств. Наше исследование позволяет понять, что у таких семей действительно есть специфические психологические проблемы, которые тормозят процесс развития детей. Наша программа, направленная на всех членов семьи, включающая обучение общению и организации совместной деятельности взрослого и ребенка, повышает внутренние ресурсы семьи и уровень психической активности ребенка, что в конечном счете положительно влияет и на социальный статус семьи, и на социальную успешность ребенка. Предварительные результаты реализации программы подтверждают эффективность использования родительских клубов как формы организации психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС.

#### **Литература**

1. Баенская, Е.Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития / Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М., 2004.
2. Кюблер-Росс, Э. О смерти и умирании / Э. Кюблер-Росс . Киев : София, 2001.

*Кузьмина Нина Владимировна*

*E-mail: kuzmina52@ya.ru*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования*

*«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов*

#### **Совершенствование занятий медико-биологического блока у студентов факультета психолого-педагогического и специального образования**

В статье раскрывается значение и роль дисциплин медико-биологического блока в решении проблемы гуманизации современного образования в вузе. Проводится анализ влияния возрастных особенностей развития организма ребенка на организацию адекватной учебной и воспитательной работы в школе. Обосновывается значение изучения клинических дисциплин, в частности курса основ медицинских знаний, на формирование личностных качеств будущего педагога, а также его подготовку к оказанию медицински грамотной помощи ребенку в условиях внезапной угрозы его жизни.

*Ключевые слова:* гуманизация образования, анатомо-физиологические особенности, функциональные нарушения, санитарно-гигиенический режим, мотивация профилактики вредных привычек, первая медицинская помощь

*Kuzmina Nina Vladimirovna  
E-mail: kuzminanv52@ya.ru  
Federal public budgetary educational institution  
of the higher education "Saratov state university",  
Saratov*

### **Improvement of occupations of the biomedical block at students of faculty of psychology and pedagogical and vocational education.**

There are value and a role of studying of disciplines of the biomedical block in a solution of the problem of a humanization of modern education in higher education institution reveals at the article. There is the analysis of influence of age features of development of an organism of the child on the organization of adequate educational and educational work at school is carried out. Value studying of clinical disciplines, in particular a course of a basic medical training, on formation of personal qualities of future teacher, and also his preparation for rendering medical the competent help to the child in the conditions of sudden threat of his life locates.

*Keywords:* education humanization, anatomo-physiological features, functional violations, sanitary and hygienic mode, motivation of prevention of addictions, first aid

Введение дисциплин медико-биологического блока в действующие планы подготовки бакалавров различных факультетов СГУ им. Н.Г. Чернышевского явилось одним из направлений решения проблемы гуманизации современного образования в высшей школе. Согласно многочисленным литературным источникам, под гуманизацией педагогического образования понимают веру в интеллектуальные возможности ученика, доброжелательные, доверительные взаимоотношения между учителем и учеником, развитие личности будущего педагога как субъекта творческой деятельности [1].

Дисциплины медико-биологического блока, включающие курсы анатомии и физиологии человека, основы здорового образа жизни, здоровьесберегающие технологии, основы медицинских знаний и другие позволяют использовать заложенную в них информацию для подготовки студентов к педагогической работе.

Последовательность в изучении всех разделов медицинской подготовки дает возможность будущему учителю и воспитателю получить достаточный уровень медицинских знаний, необходимых для формирования осознанного медико-педагогического подхода к проблеме обучения, воспитания и охраны здоровья детей с учетом их возрастных и личностных особенностей.

В процессе теоретического курса студент получает представление о характере основных медицинских вопросов, знание которых необходимо учителю в его деятельности. К таким вопросам относятся:

- изучение особенностей строения и функции детского организма, функциональных нарушений и их коррекция в разные периоды жизни;
- анатомо-физиологическое обоснование правильного физического воспитания школьников;

- мотивация профилактики и коррекция привычек, наносящих вред здоровью;
- организация санитарно-гигиенических мероприятий в школе, летних лагерях, на отдыхе;
- использование приобретенных навыков при оказании неотложной первой медицинской помощи при несчастных случаях с детьми и неотложных состояниях.

Учет анатомо-физиологических особенностей развития нервной системы ребенка может помочь учителю в организации правильной воспитательной работы. У детей дошкольного и школьного возраста кора больших полушарий в функциональном отношении недостаточно подготовлена и не может обеспечить тормозящего воздействия на деятельность нижележащих отделов мозга. Поэтому у детей 7-8 лет отмечается повышенная активность подкорковых образований, что часто проявляется эмоциональной неустойчивостью. Чем младше ребенок, тем слабее у него проявляется действие активного коркового торможения. По мере роста и развития детского организма кора все больше приобретает способность осуществлять корригирующее воздействие на подкорковые структуры. Однако в период полового созревания снова происходит усиление подкорковой активности, что проявляется повышенной нервной возбудимостью, несдержанностью, лабильностью эмоционального настроения у подростков. Этот период не должен пройти незамеченным для учителя. Более того, учитель обязан знать, что причина изменчивости поведенческих реакций у детей в этом возрасте связана с активизацией работы желез внутренней секреции, усиленная деятельность которых резко повышает возбудимость центральной нервной системы. Поэтому всякие внезапные срывы в режиме школьника, например, укорочение времени сна, психическая травматизация и негативные переживания, чрезмерная физическая нагрузка и другие моменты способны дать толчок к развитию корковых неврозов [2].

Проводя воспитательную работу с подростками, школьный учитель должен проявлять особую чуткость, деликатность и такт, уметь обращаться с ними спокойно, доверительно, ровно, но в то же время твердо. Надо также иметь в виду, что большое значение имеет правильная организация режима труда и отдыха школьников, умелое чередование умственной и физической нагрузки, хорошо поставленное физическое воспитание.

Каждому учителю крайне необходимо иметь представления о возрастных особенностях сердечно-сосудистой системы детей и в первую очередь о том, что в разные возрастные периоды возникают определенные изменения пропорциональных соотношений между весом сердца и массой тела ребенка. Так, у детей начальных классов сердечная мышца несколько отстает в развитии от роста тела, поэтому в этот период важно избегать перегрузок сердца. Должна быть исключена тяжелая физическая работа

и чрезмерное увлечение спортом. В подростковом возрасте происходит быстрое увеличение массы сердечной мышцы и возникает несоответствие между объемом сердца и просветом отходящих от него кровеносных сосудов. В этот период сердце ребенка работает с дополнительной нагрузкой, проталкивая кровь через относительно узкую сосудистую сеть. Вот почему многие дети в этом возрасте начинают жаловаться на неприятные ощущения в области сердца, сердцебиение, повышенную утомляемость, а у некоторых из них обнаруживается так называемая юношеская гипертония, которая носит хотя и временный характер, но в отдельные периоды может резко ухудшать самочувствие и работоспособность школьника. Поэтому учителю важно помнить о характере функциональных расстройств у детей, связанных с неравномерным развитием их внутренних органов, и учитывать это в своей педагогической работе.

Известно, что основным показателем физического развития людей, включая и школьников, является состояние их костно-мышечной системы. Специфика санитарно-оздоровительных мероприятий проводимых школьным учителем в разных возрастных группах учащихся требует от него знаний особенностей строения, функций и развития опорно-двигательного аппарата ребенка. Поэтому на занятиях по медицинской подготовке внимание студентов обращается на то, что кости детей и подростков обладают большой гибкостью и эластичностью, редко ломаются, но легко подвергаются деформации. В связи с этим у школьников нередко наблюдаются нарушение осанки, чрезмерная выраженность физиологических изгибов позвоночника, сколиотическая деформация (боковое искривление позвоночника) и плоскостопие. В этиологии приобретенных искривлений позвоночника большое значение имеют привычки школьника занимать неправильное положение за партой, носить тяжести в одной руке, делать отступления в режиме труда и отдыха. Зная эти причины, учитель вовремя может обратить внимание на изменение осанки школьника, проследить за правильным подбором парт, соответствующих росту ребенка, организовать подвижные игры на переменах, предупредить родителей о возможных неблагоприятных последствиях деформаций позвоночника и стоп для здоровья ребенка.

В гигиеническом отношении очень важно обеспечить всестороннее развитие мышечной системы у детей школьного возраста, когда происходит интенсивное овладение техникой сложных движений. В этот период следует по возможности избегать избирательного воздействия повышенных нагрузок на отдельные группы мышц. Продолжительное мышечное напряжение, например, при письме, шитье, игре на фортепиано иногда вызывает заболевание, известное под названием писчего спазма, сопровождающееся болезненным сокращением мышц кисти. Поэтому на уроках, протекающих с повышенной письменной нагрузкой целесообразно устраивать разгрузочные паузы на 1-2 минуты.

Вопросы физического воспитания школьников всегда должны находиться в поле зрения педагога. Будущий учитель обязан знать, что физическая культура, физический труд не только способствуют физическому развитию детей, становлению их костно-мышечного аппарата, но оказывают также воздействие на формирование сознания, мышления, воли и всей личности в целом [3]. В своей работе учитель должен принимать во внимание тот факт, что ограничение общей двигательной активности часто приводит к развитию болезненных состояний, которые проявляются повышенной утомляемостью, нарушением сна, аппетита, раздражительностью, снижением памяти и т.п. Рационально организованный двигательный режим школьников, включающий проведение утренней гимнастики, физкультпауз на уроках, активный отдых на свежем воздухе не менее трех часов в день, посильные занятия спортом являются решающим фактором в укреплении их здоровья.

Серьезное влияние на формирование личностных качеств будущего учителя оказывает изучение клинических дисциплин, в частности курса основ медицинских знаний. Основной задачей этого курса является стремление развить у студентов высокие нравственные качества людей, способных на повседневную заботу и участие в человеческой судьбе. Знакомство с медицинской этикой не только повышает общую культуру будущего учителя, но и способствует развитию у него таких человеческих качеств, как отзывчивость и доброжелательность, выдержка и приветливость, требовательность и настойчивость, и в то же время уступчивость и участие в судьбе окружающих людей.

Что касается специальных знаний и практических навыков, приобретаемых студентами на занятиях по дисциплине «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», то они помогают будущему учителю правильно наладить повседневную профилактическую работу в школе по предупреждению школьного травматизма, снижение которого является одной из общих задач деятельности местных органов образования и здравоохранения. Зная, что наиболее частой причиной механических повреждений у школьников являются неорганизованные занятия спортом, учителю необходимо в деталях продумать все содержание внеклассной работы с детьми, особенно в каникулярный период. Такая направленность воспитательной работы не только способствует развитию познавательных интересов у школьников, приобщает их к спорту, но и оказывает существенную помощь в профилактике детского травматизма.

Чрезмерная подвижность детей, слабо развитое чувство осторожности нередко являются причинами различного рода повреждений вплоть до тяжелых увечий. Несчастный случай может произойти на школьной перемене, уроке физкультуры, в летнем лагере и т.п. Возможно, первым на ме-

сте происшествия окажется именно школьный учитель, который в отсутствии медицинского работника должен будет правильно оценить состояние пострадавшего и оказать ему первую медицинскую помощь. Особое внимание на занятиях медицинского блока уделяется обучению практическим навыкам по остановке артериального кровотечения, грамотным действиям при переломах, правилам наложения повязок, транспортировки пострадавших и т.п.

Наблюдаемая в последние годы неустойчивость учебных планов и вытекающее из этого изменение учебных программ существенно сократили объем и тематическое разнообразие медицинской подготовки студентов. В связи с этим профессионально-педагогическая направленность дисциплин медико-биологического блока реализуется не только в процессе учебных занятий, но распространяется и на самостоятельную внеаудиторную работу студентов. Сегодня не вызывает сомнений тот факт, что результаты учебной деятельности во многом зависят и от уровня самостоятельной работы студента, который определяется как личной подготовленностью к этому труду и желанием заниматься самостоятельно, так и возможностями реализации этого желания [4].

Принимая во внимание специфику дисциплин медико-биологического блока, в самостоятельную учебную деятельность студентов включают подготовку реферативных сообщений на актуальные медицинские темы для внеклассных занятий со школьниками, разработку и оформление тематических санитарных бюллетеней для школьных медицинских пунктов, написание докладов по санитарно-гигиеническим проблемам для выступлений на родительских собраниях, а также подбор материала для самостоятельного проведения уроков по одной из тем школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в период прохождения учебных практик. Кроме того, студенты разрабатывают сценарии и проводят День здоровья как во время практики в школе, так и в период обучения в вузе. В процессе самостоятельной работы они овладевают приемами теоретического мышления, приобретают начальные навыки осуществления научных исследований.

Таким образом, медико-биологическая подготовка не только расширяет общеобразовательный и естественно-научный кругозор студентов, раздвигает традиционные рамки специальной подготовки будущего педагога, но и позволяет повысить уровень его профессиональной деятельности.

Опираясь на теоретические основы медицинских знаний, полученные в процессе обучения в вузе, школьный учитель способен успешно решать повседневные задачи физического и санитарно-гигиенического воспитания школьников, участвовать в проведении оздоровительных мероприятий в классе, вести через родителей профилактическую работу по снижению

травматизма и инфекционной заболеваемости. Кроме того, приобретенные в вузе практические навыки по оказанию первой медицинской помощи позволяют работникам образовательных учреждений действовать быстро, решительно и, что наиболее важно, медицински грамотно в условиях внезапной угрозы жизни ребенку при механической и термической травмах, кровотечениях, обморочных состояниях и других внезапных повреждениях, состояниях и заболеваниях.

### **Литература**

1. Иванова, С.В. Гуманизация образования: цели, задачи и условия / С.В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2010. – № 2 (5). – С. 91-117.
2. Косогова, А.С. Особенности организации самостоятельной работы студентов вуза с позиций компетентностного подхода // А.С. Косогова, М.Б. Дьякова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – С. 4-7.
3. Колчина, А.Г. Проблемы определения понятия «измененные состояния сознания» / А.Г. Колчина // Известия Саратовского ун-та. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2009. – Вып. 1. – Т. 9. – С. 30-34.
4. Колчина, А.Г. Современное состояние проблемы психологического здоровья подрастающего поколения / А.Г. Колчина // Современные проблемы антропологии : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Саратов, 20-21 мая 2014 г. – СПб. : Изд-во Балт. гос. техн. ун-та, 2014. – С. 57-61.

*Куприянчук Елена Викторовна*

*E-mail: elena-kipr@yandex.ru*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования*

*«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,  
г. Саратов*

### **Опыт анализа организационной культуры вуза**

Изложены результаты теоретического исследования организационной культуры вуза, которая по природе своей амбивалентна: с одной стороны, это традиционная академическая культура, направленная на реализацию основной цели вуза – сохранение, приращение, трансляцию знаний, с другой стороны, это культура достижения интересов вуза на рынке образовательных услуг. Организационная культура является целенаправленно управляемым объектом, влияющим на качество образования и определяющим степень эффективности деятельности образовательной организации, ее конкурентоспособность. Опыт анализа исследуемой проблемы на примере СГУ может быть использован в управленческой практике образовательной организации.

*Ключевые слова:* организационная культура вуза, миссия, цели, ценности, классический и инновационный университет, интеллектуальное предпринимательство

*Kupriyanchuk Elena Victorovna*  
*E-mail: elena-kupr@yandex.ru*  
*Federal public budgetary educational institution*  
*of the higher education "Saratov state university",*  
*Saratov*

### **Experience in the analysis of the organizational culture of the University**

The results of theoretical researches of the organizational culture of the University, which by its nature is ambivalent: on the one hand, this is a traditional academic culture, aimed at implementation of the main objective of the University is the preservation, increment, broadcast knowledge, on the other hand, it is a culture to achieve the interests of the University in the educational market. Organizational culture is purposefully managed object, affecting the quality of education and determining the degree of effectiveness of the educational organization, its competitiveness. Experience in the analysis of the research problem on the example of Saratov state University can be used in the management practices of an educational institution.

*Keywords:* organizational culture of the University, mission, goals, values, classic and innovative University, intellectual entrepreneurship

Обращение к проблеме организационной культуры образовательного учреждения, в частности университета, в нашем случае СГУ, – это теоретическая и практическая необходимость, отвечающая современным реалиям, особенно в контексте рассмотрения вопроса об управлении качеством образования, которое, на наш взгляд, напрямую связано с этим феноменом.

История Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского насчитывает 106 лет. Он был основан 10 июня 1909 года, явился пятым и последним императорским университетом России. Выделим составные элементы организационной культуры СГУ в соответствии с концепцией Э. Шейна:

- образцы, стандарты и оценочные критерии, образующие идеологию вуза;
- нормы, детерминирующие поведение работников и регламентирующие отношения людей;
- знаково-символическая подсистема, включающая мифологию, обряды, ритуалы [1, с. 69].

Если рассматривать организационную культуру в качестве стратегического инструмента, позволяющего координировать коллектив на достижение поставленных целей, то следует признать, что в данном случае обобщающей идеей организационной культуры выступает миссия вуза. А главными средствами ее реализации становятся ценности и цели организации.

Миссия показывает главное предназначение организации, раскрывает смысл ее функционирования, рассматривается в качестве ядра университетской идеи, определяя тем самым предназначение университета как осо-

бого социального института. Но миссия университета обладает и более узким смыслом, связанным с самоидентификацией данного учебного заведения среди других подобных, с его уникальностью, неповторимостью, с тем, что принципиально отличает одно учебное заведение от другого. Культурно-образовательная миссия признается основной и российскими университетами, считающими себя частью мирового сообщества, усматривающими свою миссию в сохранении, развитии и распространении отечественной и мировой культуры. Заметим, что культурно-образовательная миссия была присуща университетам на всех этапах их развития. Однако процессы глобализации, охватившие в настоящее время все сферы человеческой жизнедеятельности, предполагают ориентацию не на национально-культурные интересы, а на осмысление и распространение мировой культуры. Вместе с тем университеты стремятся как сохранить свою исключительную историческую роль в подготовке интеллектуальной элиты общества, главным образом развивая у студентов потребность в обновлении знаний, в приобщении их к исследовательской деятельности, так и привнести в этот процесс национально-культурные особенности и традиции.

В настоящее время миссия СГУ как национального исследовательского университета состоит в упрочении национальной безопасности, развитии человеческого потенциала страны, сохранении духовных ценностей и культурных традиций российского народа путем формирования социокультурных и профессиональных компетенций выпускников, способных обеспечивать интеллектуальные и инновационные потребности России, нашего региона в частности.

Можно выделить два уровня целей вузов: общие и частные. Общей целью для СГУ является формирование современного университета, сопоставимого по своим образовательным, исследовательским и инновационным параметрам с ведущими зарубежными университетами и способного вносить заметный вклад в кадровое и научно-инновационное обеспечение развития ключевых секторов экономики и социальной сферы России. Частные цели обозначены в Программе развития СГУ в качестве системных задач:

- насыщение высокотехнологичных секторов экономики и социальной сферы инновационными разработками и обеспечение для их реализации кадрами новой формации;
- обеспечение системы здравоохранения страны новейшими разработками изделий медицинского назначения, методами и средствами диагностики и лечения;
- выявление рисков и разработка механизмов их минимизации в социально-экономической, финансовой, политической, экологической и культурной сферах.

Можно предложить и иную классификацию целей вуза, позволяющую определить специфику его организационной культуры. Разделим цели на

три группы: цели-задания, цели-ориентиры, цели-системы. Цели-задания являются для организации наиболее приоритетными и определяют смысл ее существования. Цели-ориентиры – это общие цели коллектива вуза, включающие обобщенные цели отдельных групп и личные цели каждого участника организации. Цели-системы направлены на сохранение организации как самостоятельного целого с точки зрения ее внутреннего равновесия, стабильности и целостности. Исходя из официальной документации СГУ, целью-задачей является общая цель национального исследовательского университета, обозначенная выше. Цели-ориентиры в предыдущей классификации выступают в качестве частных целей. Следует признать, что цели-системы определить весьма затруднительно.

Поскольку официально декларируемые цели деятельности вуза являются реальным отражением признаваемых в нем ценностей, очевидно, что в СГУ приоритет отдается результативности научных исследований фундаментального и прикладного характера.

Процесс осмысления сущности организационной культуры вуза приобрел новое направление в связи с задачами модернизации образования. Способом трансформации классического университета стало создание инновационного университета, в основе которого лежит такая последовательность: образование – исследование – инновации. Однако опыт последнего десятилетия, когда университеты стали активно включаться в инновационную деятельность, показывает, что необходимо более осторожно оценивать возможности и перспективы университетов как конкурентоспособных игроков на рынке инноваций. Примеры ведущих университетов развитых стран показывают, что даже лучшие из них могут быть инновационно успешными лишь при тесном взаимодействии с современными глобальными промышленными корпорациями. Только высокотехнологические корпорации являются в настоящее время основными производителями инноваций практически во всех сферах современной жизни и в первую очередь именно в таких отраслях, как биотехнологии и информационно-коммуникационные технологии, которые задают все более возрастающий темп развитию мировой индустрии. Ключевой же задачей инновационного университета в этих условиях становится подготовка конкурентоспособных специалистов и менеджеров для инновационной экономики.

Переход от модели классического, гумбольдтовского, университета к модели инновационного университета предполагает изменения как в системе управления университетом посредством включения в нее проектно-ориентированной подсистемы [2], так и в структуре академической профессии. Трансформация академической профессии заключается в том, что у университетского преподавателя и сотрудника появляется новая функция – менеджера инновационного проекта. Реализация этой функции требует новых компетенций: по управлению научно-исследовательскими и опытно-

конструкторскими работами; по осуществлению подбора и управления командой проекта, человеческими ресурсами; по проведению маркетинга результатов научных исследований; по управлению интеллектуальной собственностью; по управлению бюджетом, временем проекта.

Очевидно, что совокупность этих задач выводит профессиональную деятельность университетского преподавателя и сотрудника за рамки традиционной образовательной деятельности и ставит вопрос об их готовности к включению в инновационную деятельность, важнейшим условием которой является преодоление существующих стереотипов академической профессии и коррекция собственных ценностных ориентиров. Основным средством решения этой задачи является создание в университете организационной культуры, позволяющей транслировать и продвигать соответствующую систему ценностей. С целью разрешения возникших противоречий в конце прошлого столетия была разработана концепция предпринимательского университета. Примером может служить концепция Дж. Ропке [3], в ней формулируются следующие требования к предпринимательскому университету:

- университет должен демонстрировать предпринимательское поведение как организация;
- члены университета – преподаватели, сотрудники, студенты – должны быть предпринимателями;
- взаимодействие между университетом и окружающей средой должно приводить к «структурному сопряжению» университета и региона.

Понятно, что такие общие требования нуждаются в конкретизации и уточнении понятия «предпринимательство». Данное понятие было введено в научный оборот Й. Шумпетером еще в начале прошлого столетия и с тех пор возникли разнообразные его трактовки. Вклад в развитие понятия «предпринимательство» внесла концепция интеллектуального предпринимательства Р. Червитца [3]. Автор пишет, что создание материального богатства представляет собой лишь одно из проявлений предпринимательства и предпринимательство не сводится только к бизнесу, а является установкой на овладение миром – это процесс культурной инновации [3]. Такое понимание существенно расширяет наборы профессиональных деятельностей, в которых может быть реализовано такого рода интеллектуальное предпринимательство. На наш взгляд, безусловно, что интеллектуальное предпринимательство вполне может быть реализовано в академической деятельности.

При этом следует отметить, что интеллектуальное предпринимательство не является прерогативой только академической профессии, а характерно и для большой группы профессий, объединенных термином «креативный класс». Таким образом, можно выстроить последовательную логику

ческую цепь понятий: предпринимательство – интеллектуальное предпринимательство – академическое предпринимательство.

Одним из наиболее известных исследователей предпринимательского университета является Б.Р. Кларк. В своей работе «Создание предпринимательского университета: организационные направления трансформации» он анализирует десятилетний опыт развития пяти европейских предпринимательских университетов [4]. По оценке Кларка, основным признаком предпринимательского университета является готовность коммерциализировать генерацию и распространение знаний. При этом сотрудники университета не видят в коммерциализации опасности для академических традиций и качества образования.

Концепция Б.Р. Кларка предлагает принципиально иной способ функционирования университета: наряду с необходимостью реакции на воздействия внешней среды большое внимание уделяется активному формированию внутренней среды в соответствии с описанными выше задачами развития университета. Особенностью предпринимательского университета является то, что он открыт для организационных изменений и в нем поощряются инновации, ведущие к достижению результатов. По Б.Р. Кларку, трансформация классического в предпринимательский университет предполагает активное включение большинства сотрудников в процессы генерации инновационных идей и принятия управленческих решений. Коллективная предпринимательская деятельность в университете должна быть сквозной – то есть должна охватывать все уровни управления и направления деятельности. При этом коллективное предпринимательство не должно осуществляться в ущерб основной академической деятельности университета, а напротив, способствовать получению дополнительных ресурсов и созданию необходимой инфраструктуры для ее реализации.

Именно академические успехи создают репутацию университета, позволяющую привлекать новых заказчиков результатов научных исследований и потребителей образовательных услуг. Необходимо отметить такой важный факт, что предпринимательские ценности должны стать ведущими не только для преподавателей, но и для студентов университета, которых необходимо привлекать к реализации проектов. Все это в конечном счете означает, что в предпринимательском университете формируется новое понимание миссии университета, в котором доминирует предпринимательское отношение к академической деятельности со всеми вытекающими отсюда результатами.

Необходимыми условиями трансформации структуры классического в предпринимательский университет, по мнению автора, выступают:

- усиление управленческого блока;
- расширение периферии университета;
- диверсификация источников финансирования;

- стимулирование академического ядра;
- развитие всеобъемлющей предпринимательской культуры.

Безусловной заслугой Б.Р. Кларка является то, что им выделены и описаны ключевые элементы предпринимательского университета, включая и развитие предпринимательской культуры. Однако в этой концепции остается нерешенным вопрос о природе предпринимательской культуры университета и способах ее формирования. Возникает ли предпринимательская культура взамен существующей академической культуры или предполагается их интеграция? Если речь идет об интеграции, то насколько совместимы ценности академической и предпринимательской культуры и ценности какой из этих культур должны стать ведущими в новой интегрированной культуре университета? Все описанные выше вопросы дискуссионные.

Очевидно, что создание предпринимательского университета возможно только при трансформации внутренней среды и преодолении изоляции от внешней среды. Современная ситуация требует преодоления разрыва между естественно-научной и гуманитарной культурами университета, с одной стороны, и деловой культурой, или бизнес-культурой, – с другой. Однако вопрос о том, какой именно должна стать культура предпринимательского университета в результате ее сближения с деловой культурой, пока остается открытым [5].

Таким образом, организационная культура вуза может быть определена как система ценностей, убеждений, обычаев, традиций, разделяемых различными категориями сотрудников и студентами вуза, выраженных в нормах, образцах, стандартах и стереотипах деятельности и мышления, которые наследуются в форме поведения и отношений, а также взаимных ожиданий руководителей, профессуры, сотрудников, студентов. Именно ценности большинство исследователей признают ключевым элементом организационной культуры. [6] Конечно, применительно к каждой конкретной организации высшего образования определение нуждается в дополнениях и уточнениях

Особого внимания заслуживает положение о том, что организационная культура вуза есть сумма организационных культур его структурных подразделений, так как каждое из них в условиях современного университета имеет свою историю, миссию, специфику деятельности, отличается даже по возрастному признаку и гендеру. Структурные подразделения СГУ многочисленны, образовательные включают факультеты, образовательные институты и колледжи (всего 24 образовательных подразделения).

Переход к инновационной университетской парадигме потребовал от современных российских университетов, СГУ в частности, создания инновационной среды, ставшей объектом управления. Управление деятельностью инновационного, предпринимательского вуза имеет своей целью решение комплексной задачи – обеспечение ресурсами развития инноваци-

онных процессов и обеспечение формирования организационной культуры, в рамках которой эти процессы будут успешно протекать. Данные инновационные процессы все преподаватели СГУ стали ощущать особенно остро в последнее время.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Трубникова, В.В. Организационная культура как компонент инновационной политики вуза / В.В. Трубникова, М.В. Томаков, И.А. Томакова // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 5. – С. 69-70.
2. Петрова, О.В. Новые управленческие подходы в формировании организационной культуры университета в условиях развития инновационно-ориентированной экономической системы региона [Электронный ресурс] / О.В. Петрова, И.Н. Ефимова // Современные исследования социальных проблем : электронный научный журнал. 2012. № 11 (19). – URL: [www.sisp-nkras.ru](http://www.sisp-nkras.ru) (дата обращения: 05.01.2016).
3. Мкртчян, Г.А. Предпринимательский университет: концепция и диагностика культуры [Электронный ресурс] / Г.А. Мкртчян // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). – URL: [http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch\\_deyat/Vestnik/2014-12-4/Mkrtychyan.pdf](http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2014-12-4/Mkrtychyan.pdf) (дата обращения: 05.01.2016).
4. Кларк, Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Б.Р. Кларк ; пер. с англ. А. Смирнова. – М. : Изд. дом гос. ун-та – ВШЭ, 2011. – 240 с.
5. Куприянчук, Е.В. Управление персоналом: ассесмент, комплектование, адаптация, развитие / Е.В. Куприянчук, Ю.М. Щербакова. – М. : ИНФРА-М, 2012. – 255 с.
6. Акинфиева, Н.В. Социальное партнерство российских вузов и работодателей : учебное пособие / Н.В. Акинфиева, И.В. Вешнева, Е.В. Куприянчук, Г.А. Черемисинов. – Саратов : Саратовский источник, – 2012. – 147 с.

*Николаева Ирина Викторовна*

*E-mail: [irina\\_nikolaeva\\_1996@bk.ru](mailto:irina_nikolaeva_1996@bk.ru)*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования*

*«Саратовский национальный исследовательский*

*государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,*

*г. Саратов*

#### **Особенности внимания**

#### **у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи**

В статье рассматриваются особенности взаимосвязи речи и внимания у детей с речевой патологией. Представлено обоснование актуальности проблемы речевого развития. Анализ имеющихся исследований показал, что проблемы начального периода школьного обучения у данной категории детей непосредственно связаны с недостатками в развитии внимания. Маршрут психолого-педагогической коррекции определяется предварительно выявленными индивидуальными особенностями внимания.

*Ключевые слова:* младший школьник, внимание, нарушение речи

*Nikolaeva Irina Victorovna*  
*E-mail: irina\_nikolaeva\_1996@bk.ru*  
*Federal public budgetary educational institution*  
*of the higher education "Saratov state university",*  
*Saratov*

## **Features of attention at children of younger school age with violations of the speech**

In article features of interrelation of the speech and attention at children with speech pathology are considered. Justification of relevance of a problem of speech development is presented. It is found out in this category of children that in an initial stage of school training there are problems which are directly connected with shortcomings of development of attention. Their correction is possible if previously to define what specific features of attention.

*Keywords:* younger school student, attention, violation of the speech

Речевая функция представляет собой главный компонент психической деятельности человека. Речевое развитие способствует формированию высших форм познавательной деятельности и способности к понятийному мышлению. Освоение приемов общения посредством речи является предпосылкой для установления социальных контактов с людьми, благодаря которым ребенок познает мир и имеет представления об окружающей действительности.

Нарушения речи в определенной степени оказывают отрицательное влияние на весь ход психического развития ребенка, отражаются на его деятельности, поведении. Ограниченность речевого общения может неблагоприятно воздействовать на формирование личности ребенка в целом, вызывать психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствует развитию отрицательных качеств характера [1].

Этой проблемой занимается психология лиц с нарушениями речи – отрасль специальной психологии, которая изучает психические особенности человека, имеющего речевые нарушения. Данная отрасль психологического знания опирается на выдвинутые психологами А.В. Запорожцем, Л.С. Выготским, А.Р. Лурией и др. принципы взаимосвязи речи с иными сторонами психического развития.

Переход к школьному обучению создает стрессовую ситуацию у детей, потому что радикальным образом изменяет их жизнь. Школа предполагает усложнение ряда требований к психической деятельности: нужно долго концентрировать внимание, приспособлять его к смысловому запоминанию, уметь контролировать желания, интересы и эмоции, подчинять их школьным дисциплинарным требованиям [2].

Деадаптация младших школьников, как правило, зависит от неуспешного учебного процесса. Школьная неуспеваемость не без причин является основанием и проявлением психогенной школьной дезадаптации у детей в младшем школьном возрасте. У ребенка с различными речевыми патоло-

гиями приспособление к новым ситуациям (ситуация обучения, стиль и требования в общении учителя) оказывается недостаточно сформированным и может привести к пробелам в знаниях; и, как следствие, из-за этого дети получают плохие оценки.

На сегодняшний день проблема речевого развития детей очень актуальна, так как процент детей с различными речевыми нарушениями остается высоким. Согласно данным учителей-логопедов школ, 56 % первоклассников имеют отклонения в речевом развитии. Несвоевременная коррекция речевых нарушений приводит к тому, что по мере обучения у детей возникают затруднения в освоении школьной программы. Недостаточно сформированные в дошкольном возрасте структурные компоненты речи и составляющие психических функций оказываются наиболее уязвимыми в новых школьных условиях.

Проблемой современного младшего школьника является то, что у него имеется комплексное отставание компонентов речи, а не отдельные нарушения их структурных компонентов. Зачастую нарушение звукопроизношения сочетается с несформированностью фонематического слуха, лексико-грамматического строя речи, связной речи, понимания лексико-грамматических конструкций.

Речь ребенка во многом зависит от сформированности других высших психических функций: пространственных представлений, произвольного внимания, слухоречевой памяти и т.д.

Внимание – сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте. Внимание характеризует также согласованность различных звеньев функциональной структуры действия, определяющую успешность его выполнения [3].

Для овладения определенным видом деятельности необходимым компонентом является внимание. Во многом оно зависит от возрастных, индивидуально-типологических и других характеристик человека. Основываясь на этом, выделяют следующие виды внимания.

*Непроизвольное внимание.* Оно свойственно всем животным и людям, начиная с грудного возраста. Данный вид внимания возникает спонтанно, независимо от того, какой деятельностью занимается человек. Причиной его возникновения является окружающая среда, а также эмоциональное и психическое состояние человека. Непроизвольное внимание вызывается раздражителями, которые обладают такими свойствами, как сила, контрастность, новизна, подвижность предмета.

*Произвольное внимание,* возникающее сознательно согласно поставленной цели и требующее волевых усилий для его поддержания. В среднем длится примерно 20 минут, затем наступает утомление. Причинами возникновения этого вида внимания являются: осознание долга и обязанности, возникновение конкретной деятельности, привычные условия работы. Су-

шествует предположение, что произвольное внимание возникло у человека в процессе трудовой деятельности, которая требует сознательного поддержания и устойчивости внимания. В школьном возрасте развитие внимания осуществляется благодаря обучению, воспитанию и самовоспитанию.

*Послепроизвольное внимание* – качество внимания, в структуре которого волевой компонент заменен интересом. Оно возникает на основе произвольного, после него, когда для его поддержания уже не требуется волевых усилий. Может удерживаться длительное время при сохранении целенаправленности, при этом снимается первоначальное напряжение и поддерживается высокая работоспособность в течении нескольких часов [4].

К основным свойствам внимания обычно относят следующие: сосредоточенность, устойчивость, объем, переключение, распределение.

*Сосредоточенность* – удерживание внимания на одном объекте или деятельности при отвлечении от всего остального.

*Устойчивость* – длительное сосредоточение внимания на объекте. Она зависит от значимости объекта, характера действия над ним и от индивидуальных особенностей человека.

*Объем* – это количество объектов, которые могут быть одновременно восприняты с достаточной степенью ясности.

*Переключение* – сознательное переключение внимания с одного объекта на другой в связи с переходом от одной деятельности к другой.

*Распределение* – способность рассредоточить внимание на значительном пространстве. Оно зависит от характера совмещаемых видов деятельности, их сложности и степени значимости [5].

Младший школьный возраст – это особый возраст ребенка, охватывающий период жизни с 7 до 10 лет. С переходом в школьную жизнь у ребенка как бы открывается новый этап. Л.С. Выготский говорил, что расставание с дошкольным возрастом – это расставание с детской непосредственностью.

Для данного возрастного периода характерен переход от игровой деятельности к учебной, которая меняет мотивы поведения и открывает новые источники развития нравственных и познавательных сил [6].

Становление психики детей младшего школьного возраста основывается преимущественно на ведущей для них учебной деятельности. Учебная работа, в которую вступают дети, предъявляет определенные требования для ее выполнения, а эти требования, в свою очередь, подразумевают образование новых качеств психики, отсутствующих у дошкольников.

Рефлексия, внутренний план действия и произвольность являются ведущими новообразованиями младшего школьника. Их роль состоит в том, что благодаря им психика ребенка достигает уровня развития, необходимого для последующего обучения и перехода в подростковый период.

Развитие внимания имеет свои особенности. Дети, приходящие в школу, не обладают четко сформированным целенаправленным вниманием.

Их привлекает преимущественно то, что интересно и выделяется необычностью, яркостью. В процессе учебной деятельности ребенок учится сохранять внимание на нужных предметах, а не на тех, что имеют внешнюю притягательность. Произвольность внимания, способность его направлять сознательно, согласно поставленной цели – важное приобретение младшего школьного возраста [7].

Речь – это процесс общения людей посредством языка. Благодаря речевому общению отражение мира в сознании одного человека постоянно пополняется и обогащается тем, что отражается в общественном сознании, связывается с достижениями всей общественно-производственной и культурной деятельности человека [8].

Формирование речи происходит в процессе общего психофизического развития ребенка. Все психические процессы: мышление, память, восприятие, внимание, воображение – развиваются и формируются в тесном взаимодействии с речью. Соматическое и психическое здоровье, сохраненные умственные способности, зрение и слух, потребность в речевом общении, речевое окружение – все это является условиями нормального речевого развития ребенка.

Нарушение речи – отклонение от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующее речевому общению и ограничивающее возможности социальной адаптации человека. Нарушения речи могут проявляться в нарушении произношения, бедности словарного запаса, нарушении грамматического строя, темпа и плавности речи [9].

Ухудшающиеся условия экологии, генетические нарушения, осложнения беременности и родов, инфекционные заболевания, различные социально-психологические факторы риска и т.д. приводят к росту числа детей с различными нарушениями развития, среди которых наибольшую группу составляют дети с нарушениями в речевом развитии.

Нарушения речи подразделяют на несколько групп:

1. Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) – нарушение формирования собственной произносительной системы родного языка, причинами которых являются дефекты произношения и восприятия фонем. К этой группе относятся дети с недостатками звукопроизношения: с легкой формой дизартрии, ринолалией, механической и функциональной дислалией.

2. Общее недоразвитие речи (ОНР). Характерными для него чертами является недоразвитие всех компонентов речевой системы: фонематической, фонетической, лексико-грамматической (дети со сложными формами: афазий, алалий, дизартрий, аграфий и дисграфий, алексий и дислексий). При ОНР Р.Е. Левиной было выделено три уровня речевого развития:

– первый уровень – отсутствие речи («безречевые дети»);

– второй уровень – начатки общеупотребительной речи, в которой, помимо лепетных слов, искаженные, но общеупотребительные слова;

– третий уровень – развернутая фразовая речь с лексико-грамматическими и фонетико-фонематическими недоразвитиями.

Отдельно выделяют недостатки мелодико-интонационной (дисфония, ринофония, афония) и темпо-ритмической стороны речи (тахилалия, брадилалия, заикание, полтерн, интеграция) [10].

Закономерности познавательного развития детей с речевой патологией изучали Е.М. Мастюкова, Л.С. Цветкова, Т.М. Пирцхалайшвили, исследовавшие разные виды восприятия; О.Н. Усанова, Т.А. Фотекова, Г.С. Гаркуша, которые изучали особенности внимания; В.П. Глухов, исследовавший воображение; Г.С. Гуменная, исследовавшая особенности памяти; Ю.А. Эльконин, И.Т. Власенко, Л.Р. Давидович, О.Н. Усанова, Г.В. Гуровец, В.А. Ковшиков, Л.А. Зайцева, изучавшие своеобразие форм мышления.

Познавательные процессы, к которым относятся память, внимание, ощущение, восприятие, мышление, воображение – это основополагающая часть каждого человека. С их помощью возможно наметить цели, определить содержание и вид выполняемой деятельности, предвидеть результаты и управлять ими в процессе реализации.

При оценке общих способностей ребенка немаловажную роль играют характерные особенности и то, на каком уровне развития находятся его познавательные процессы, так как лучшее их развитие свидетельствует о больших возможностях человека. От того, насколько развиты познавательные процессы ребенка, зависит успешность и легкость его обучения и воспитания, в частности освоение принципов правильной речи.

Появляясь на свет, дети уже обладают определенными познавательными задатками. В процессе дальнейшей жизнедеятельности происходит их развитие, ребенок учится управлять ими, что приводит к преобразованию в виде способностей к деятельности.

Действие состоит из познавательных процессов, которые в отдельности являются едиными психическими актами, объединившими в себе все виды психических процессов. Как правило, один из них есть ведущий и определяющий тип познавательного действия. Тогда только уже стоит изучать отдельно психические процессы: внимание, память, мышление, воображение.

Изучением внимания детей с патологиями речи занималась Т.С. Овчинникова. Ей удалось выявить особенности, отличающие детей с нарушениями речи от нормально развивающихся детей, и охарактеризовать продуктивность их деятельности при длительных умственных нагрузках.

Исследования показали, что внимание детей с нарушением речи характеризуется неустойчивостью, затруднениями планирования действий. Уровень показателей произвольного внимания ниже, чем в норме. Дети испытывают трудности в концентрировании внимания при анализе действий и явлений, выборе способа решения задач.

Дети с патологией речи имеют затруднения в сосредоточении своего внимания на выполнении задания, если инструкция была предоставлена

в виде словесного объяснения, а не зрительного. Это обусловлено тем, что у таких детей имеет место различия в реализации произвольного внимания по сравнению с нормой.

Для детей с общим недоразвитием речи свойственно наличие ошибок во внимании в течение всей работы. Они не всегда замечают и устраняют их самостоятельно. Темп деятельности отличается нестабильностью, снижается к концу работы. Особенностью внимания является и то, что его распределение между речью и практическими действиями является трудной, практически невыполнимой задачей.

Значительно нарушенными или несформированными являются все виды контроля за деятельностью: упреждающий, текущий, последующий. Наиболее страдает упреждающий и текущий (в процессе выполнения) виды контроля. Проявление последующего контроля (по результату) связано с дополнительной помощью педагога (показ образца, повторы и т.д.). Дети с речевым недоразвитием при произвольном внимании отвлекаются на экспериментатора, склонны осуществлять действия, не связанные с выполнением задания, смотреть по сторонам.

Низкий уровень произвольного внимания у детей с тяжелыми нарушениями речи приводит к нарушению структуры их деятельности [11].

Проблемы детей с нарушениями речи интересуют ученых давно, но не потеряли своей актуальности: по данным исследователей, число детей с нарушениями речи увеличивается. При изучении ребенка с речевой патологией важным показателем его психического развития является уровень развития внимания.

В младшем школьном возрасте у детей с речевыми нарушениями внимание имеет ряд специфических особенностей, знание и учет которых важен при развитии способности сосредоточения внимания на одном объекте и быстром переключении с одного объекта на другой, также и для подбора ряда диагностических процессов, чтобы в дальнейшем разрабатывать коррекционную программу.

Коррекционная работа, с одной стороны, направлена на устранение недостатков речи, а с другой – на предупреждение школьной дезадаптации. Поэтому необходимо учить ребенка контролировать и распределять свое внимание.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Логопедия : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / под ред. Л.С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.
2. Адаптация детей к школе [Электронный ресурс] // Образовательный портал «Слово». – URL: <http://www.portal-slovo.ru/> (дата обращения: 01.02.2016).
3. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990, 494 с.

4. Психические явления [Электронный ресурс] // Психологическая библиотека. – URL: <http://bookap.info> (дата обращения: 25.11. 2015).
5. Логопсихология : учебник для студ. учреждений высш. образования / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2014. – 352 с. – (Бакалавриат).
6. Психология детей и подростков : учеб. пособие : в 2 ч. Ч. 2. / под. ред. В.А. Аверина. – М. : СПб., 1998.
7. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов пед. ин-тов / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др. ; под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.
8. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. – М., 1997.
9. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др. ; под ред. Л.В. Кузнецовой. – 7-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 480 с.
10. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1968.
11. Логопсихология : учебное пособие / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М. : Сфера, 2005. – 256 с.

*Петряева Людмила Николаевна*

*E-mail: [petryaeva.73@mail.ru](mailto:petryaeva.73@mail.ru)*

*Государственного бюджетное учреждение*

*Саратовской области «Центр психолого-педагогического  
и медико-социального сопровождения детей»,*

*г. Саратов*

*Шипова Лариса Валентиновна*

*E-mail: [larisashi@yandex.ru](mailto:larisashi@yandex.ru)*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования*

*«Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,*

*г. Саратов*

### **Эмоциональное отношение умственно отсталых детей к обучению в школе**

В статье представлены материалы эмпирического изучения эмоционального отношения к обучению в школе у умственно отсталых детей разных возрастных групп в сравнительном плане со школьниками с нормальным психическим развитием. Для исследования были использованы методика «Наша школа» О.Е. Шаповаловой и методика «Что мне нравится в школе» Н.Г. Лускановой. Результаты исследования позволили установить общие и специфические особенности эмоционального отношения школе у умственно отсталых детей в сравнении с детьми с нормальным психическим развитием.

*Ключевые слова:* эмоциональное отношение к школе, мотивация учения, интерес к учению, умственная отсталость, умственно отсталые школьники

*Petryaeva Lyudmila Nikolaevna*  
*E-mail: petryaeva.73@mail.ru*  
*State budgetary establishment of the Saratov region*  
*“Center of psychology and pedagogical*  
*and medico-social escort of children”,*  
*Saratov*

*Shipova Larisa Valentinovna*  
*E-mail: larisashi@yandex.ru*  
*Federal public budgetary educational institution*  
*of the higher education “Saratov state university”,*  
*Saratov*

### **The emotional relation of mentally retarded children to training at school**

In article materials of empirical studying of the emotional relation to training at school at mentally retarded children of different age groups are presented in the comparative plan with school students with normal mental development. For research “Our school” of O.E. Shapovalova and a technique “Were used a technique that me is pleasant at school” to N.G. Luskanova. Results of research allowed to establish the general and specific features of the emotional relation to school at mentally retarded children in comparison with children with normal mental development.

*Keywords:* emotional relation to school, motivation of the doctrine, interest in the doctrine, intellectual backwardness, mentally retarded school students

Актуальность изучения эмоционального отношения умственно отсталых детей к обучению в школе обусловлена как недостаточной разработанностью теоретических аспектов этой проблемы в специальной психологии [1], так и необходимостью разработки эффективных технологий развития внутренней позиции школьника у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью [2], повышения мотивации учения [3], профилактики дезадаптивного поведения [4] и эмоциональных расстройств у данной категории школьников [5], коррекции нарушений межличностного взаимодействия в образовательном процессе [6], формирования позитивной адаптации в изменяющихся условиях [7].

**Цель** исследования – провести эмпирическое изучение эмоционального отношения умственно отсталых детей к обучению в школе.

**Задачи** исследования.

1. Провести теоретический анализ литературы по проблеме исследования.
2. Разработать методику изучения эмоционального отношения умственно отсталых детей к обучению в школе.
3. Выявить особенности эмоционального отношения умственно отсталых детей к обучению в школе.

4. Разработать рекомендации по формированию позитивного отношения к школе у умственно отсталых детей.

В исследовании приняли участие 78 школьников с диагнозом «легкая умственная отсталость»: первая группа – учащиеся 1-4 классов в возрасте 8-11 лет (25 мальчиков и 15 девочек); вторая группа – учащиеся 5-6 классов в возрасте 12-13 лет (16 мальчиков и 6 девочек); третья группа – учащиеся 7-8 классов в возрасте 14-15 лет (10 мальчиков и 6 девочек), а также 100 школьников с нормальным психическим развитием (НПР) – учащиеся 1-4 классов в возрасте 7-11 лет (53 мальчика и 47 девочек).

Для изучения эмоционального отношения к обучению в школе у умственно отсталых детей использовались следующие методики: «Наша школа» О.Е. Шаповаловой [8], «Что мне нравится в школе» Н.Г. Лускановой [9].

Рассмотрим результаты исследования эмоционального отношения умственно отсталых школьников к обучению в школе по методике «Наша школа».

Таблица 1

**Результаты исследования эмоционального отношения умственно отсталых школьников и школьников с НПР по методике «Наша школа»**

Испытуемые			Группа ответов								Средний балл
Группа испытуемых	Класс	Кол-во учащихся	А (отсутствие учебных интересов)		Б (интерес к внешней стороне обучения)		В (интерес к содержанию обучения)		Г (интерес к процессу обучения)		
			Кол-во ответов	% ответов	Кол-во ответов	% ответов	Кол-во ответов	% ответов	Кол-во ответов	% ответов	
Школьники с умственной отсталостью	1-4	40	116	29	160	40	74	18,5	50	12,5	12
	5-6	22	51	23,1	65	29,5	70	31,8	34	15,4	10
	7-8	16	29	18,1	43	26,8	60	37,5	28	17,5	16
	1-8	78	202	23,4	268	32,1	204	29,2	112	15,3	12
Школьники с НПР	1-2	50	70	13	175	36	150	32	105	19	16
	3-4	50	9	1,8	41	8,2	258	51,8	192	38,2	22
	1-4	100	79	7,4	216	22,1	408	41,9	297	28,7	18

Из таблицы 1 видно, что 23,4 % ответов школьников с умственной отсталостью и 7,4 % ответов учащихся с ННР свидетельствуют о том, их учебная деятельность связана с мотивацией долга и ответственности перед родителями. Учеба в школе их не привлекает, детей интересует преимущественно общение с друзьями и одноклассниками. С возрастом интерес учащихся с умственной отсталостью к обучению несколько повышается. Если в 1-4 классах было выявлено 29 % ответов группы «А», то в 7-8 классах их количество снизилось до 18 %. У школьников с ННР эта тенденция проявляется более выражено уже в период начального обучения (13 % ответов в 1-2 классах и всего 1,8 % в 3-4 классах).

Позитивное отношение к ситуации обучения, к посещению школы менее связано с интеллектуальной регуляцией эмоциональных проявлений, чем интерес к содержанию и процессу учебы. Поэтому в структуре учебных интересов умственно отсталых учащихся выраженным оказался интерес к внешней стороне учебной деятельности. 32,1 % ответов учащихся с умственной отсталостью показывает, что им нравится статус ученика, хорошие оценки, внимание учителя. У учащихся старших классов количество таких ответов снижается, но все-таки остается достаточно высоким (26,8 %). Учащиеся массовой школы дали 22,1 % ответов группы «Б».

Интерес учащихся к содержанию обучения, к отдельным учебным предметам, учебному материалу проявился в 29,2 % ответов учащихся с умственной отсталостью. У учащихся 1-4 классов специальной школы таких ответов насчитывается всего 18,5%, но данный компонент учебных интересов усиливается по мере обучения и в 7-8 классах достигает 37,5 %. При этом у школьников с ННР он проявляется в 41,9 % ответов, раскрывающих интерес к содержанию обучения.

Способность испытывать положительные переживания от своего участия в процессе обучения, желание выполнять поставленные учебные задачи самостоятельно указывает на достаточно высокий уровень интеллектуальной регуляции эмоций. У учащихся с умственной отсталостью ответов группы «Г» было всего 15,3 %, их количество примерно одинаково в старших и младших классах. Учащиеся младших классов выбирали ответы группы «Г», скорее всего, случайно, останавливаясь на самом последнем варианте. Учащиеся старших классов все же старались показать высокий уровень учебных интересов. Учащиеся с ННР дали 28,7 % ответов, свидетельствующих об интересе к процессу учения, причем у учащихся 3-4 классов количество таких ответов увеличивается.

По итогам анкетирования нами был оценен общий уровень эмоционального отношения к учебной деятельности. Результаты изучения уровня эмоционального отношения к обучению в школе у детей с умственной отсталостью и ННР представлены в таблице 2.

**Уровни эмоционального отношения к обучению в школе  
у детей с умственной отсталостью и детей с ННР  
по методике «Наша школа»**

Испытуемые			Уровень эмоционального отношения к обучению в школе		
Группа испытуемых	Класс	Кол-во учащихся	Низкий уровень (%)	Средний уровень (%)	Высокий уровень (%)
Школьники с умственной отсталостью	1-4	40	29	58,5	12,5
	5-6	22	44	40,6	15,4
	7-8	16	18,1	26,8	55
Школьники с ННР	1-2	50	13	68	19
	3-4	50	7,4	34,2	58,4

Данные, представленные в таблице 2, свидетельствуют о том, что у младших школьников с умственной отсталостью преобладающим является средний уровень эмоционального отношения к обучению в школе. Для учащихся среднего звена более характерен низкий уровень эмоционального отношения к обучению в школе, тогда как у старшеклассников он повышается. У учащихся 1-2 классов с ННР преобладает средний, а для учащихся 3-4 классов – высокий уровень эмоционального отношения к обучению в школе. Эти результаты характеризуют пассивность, слабую выраженность, нестабильное развитие эмоционального отношения к обучению при умственной отсталости.

Рассмотрим результаты исследования эмоционального отношения к обучению в школе у умственно отсталых детей и учащихся с ННР по методике «Что мне нравится в школе» (по Н.Г. Лускановой) (таблица 3).

Изучение результатов исследования показало, что у большинства учащихся младших классов коррекционной школы преобладает положительное отношение к школе, есть желание посещать школу, но при этом характерна низкая учебная мотивация. Школа привлекает их больше как место, где можно пообщаться с одноклассниками, играть, у них проявляется в большей степени школьно-социальная мотивация (36 %).

**Результаты изучения эмоционального отношения к школе  
у умственно отсталых детей и детей с ННР  
по методике Н.Г. Лускановой**

Группа испытуемых	Класс	Сформированность отношения к себе как к школьнику (высокая учебная мотивация), % ответов	Отношение к себе как к школьнику фактически сформировано, % ответов	Положительное отношение к школе, но школа не привлекает учебной стороной, % ответов	Отношение к себе как к школьнику не сформировано, % ответов	Негативное отношение к школе, % ответов
Школьники с умственной отсталостью	1-4	10	18	38	20	14
	5-6	8	40	34	10	8
	7-8	12	45	36	1	6
	1-8	10	34.3	36	10.3	9.3
Школьники с ННР	1-2	12	20	40	12	16
	3-4	18	22	25	13	22
	1-4	15	21	32.5	12.5	19

У 34,3 % учащихся с умственной отсталостью отношение к себе как к школьнику фактически сформировано, они ощущают себя учениками, но учебная мотивация низкая. 10 % учащихся показали сформированность отношения к себе как к школьнику, у них высокая мотивация, положительное эмоциональное отношение к школе и обучению, выявляются познавательные мотивы, характерно стремление выполнять требования школы. Для 9,3 % учащихся с умственной отсталостью характерным является негативное отношение к школе, они посещают школу неохотно, на уроках занимаются посторонними делами, играют.

Результаты изучения эмоционального отношения к школе учащихся старших классов коррекционной школы показали, что для 36 % школьников характерно положительное отношение к школе, но школа не привлекает их учебной стороной, низка мотивация учения. Школа привлекает их больше своей внеурочной стороной, они предпочитают ходить в школу для игр и общения, а не для учебы. У 12 % учащихся отношение к себе как к школьнику фактически сформировано. 6 % старшеклассников показали негативное отношение к школе.

Для 40 % учащихся 1-4 классов с ННР свойственно положительное отношение к школе и обучению. 12 % обследуемых детей показали сформированность отношения к себе как к школьнику, высокую учебную мотивацию. У 20 % учащихся отношение к себе как к школьнику фактически сформировано, но преобладает больше социальная направленность, проявляется стремление к общению с друзьями и одноклассниками. У 12 % отношение к себе как к школьнику не сформировано, характерна низкая мотивация учения. 8 % учащихся показали негативное отношение к обучению, нежелание посещать школу.

Результаты исследования по методике «Что мне нравится в школе» показали, что учащихся с умственной отсталостью высокий уровень учебной мотивации проявляется у 7 % учащихся, средний уровень – у 21 %, низкий уровень – у 13 %. У школьников сформировано положительное отношение к школе, но школа привлекает их не как место, где можно получить знания, умения и навыки, а как учебное заведение, в котором можно общаться со сверстниками, играть и участвовать во внеклассных мероприятиях. Негативное отношение к школе проявилось только у 5 % учащихся, что говорит, о положительной эмоциональной обстановке в школе.

На основании проведенного исследования эмоционального отношения умственно отсталых школьников к обучению в школе всех учащихся можно разделить на четыре группы.

Первая группа – учащиеся с легкой умственной отсталостью, для которых характерно индифферентное, безразличное отношение к обучению в школе, они не проявляют интерес к учебной деятельности.

Вторая группа – учащиеся с эмоционально пассивным отношением к обучению в школе.

Третья группа – учащиеся, которых школа привлекает своей внеучебной стороной деятельности, является местом игр, общения с одноклассниками и друзьями.

Четвертая группа – учащиеся, которые проявляют интерес к процессу и содержанию обучения с активным эмоциональным отношением к процессу и содержанию обучения. Для них характерна настойчивость, целеустремленность в решении поставленных задач, они стремятся добиться желаемого результата. Это чаще всего учащиеся старших классов, т.к. с возрастом у умственно отсталых школьников возрастает активность, стремление к общению, к совместной деятельности и познанию содержательных аспектов обучения.

Исследование показало, что под воздействием обучения в специальной школе общий уровень эмоционального отношения умственно отсталых школьников к обучению в школе растет, с возрастом усиливается интерес к содержательной стороне обучения, снижается процент учащихся с негативным отношением к школе. Является очевидным тот факт, что успешное

решение проблемы формирования позитивного эмоционального отношения к обучению в школе у детей с умственной отсталостью требует разработки новых, более эффективных психолого-педагогических технологий.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Петряева, Л.Н. Исследование параметров эмоционального развития учащихся с умственной отсталостью в специальной психологии [Электронный ресурс] / Л.Н. Петряева, Л.В. Шипова // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 12. – URL: <http://human.snauka.ru/2015/12/13522> (дата обращения: 18.12.2015).

2. Шипова, Л.В. Проблема исследования внутренней позиции школьника у детей с умственной отсталостью / Л.В. Шипова // Научное мнение. – 2015. – № 1-2. – С. 18-21.

3. Шипова Л.В. Проблема мотивации учения умственно отсталых школьников в специальной психологии / Л.В. Шипова, О.В. Кухарчук // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 18. – С. 355-357.

4. Шипова, Л.В. Формы нарушений поведения у школьников с умственной отсталостью / Л.В. Шипова // Научное мнение. – 2013. – № 11. – С. 288-292.

5. Блинкова, Ю.Б. Возрастная динамика страхов у умственно отсталых школьников / Ю.Б. Блинкова, Т.Ф. Рудзинская // Вестник научного сообщества: Актуальные проблемы психолого-педагогического и специального образования Сборник статей молодых исследователей. Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского; Рудзинская Т.Ф. (отв. ред.). – М., 2015. – С. 113-121.

6. Гринина, Е.С. Особенности возникновения конфликтов в межличностных отношениях школьников с интеллектуальным недоразвитием / Е.С. Гринина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 51. – С. 187-190.

7. Сулова, О.И. Особенности адаптационного периода у детей при переходе из общеобразовательной в специальную (коррекционную) школу VIII вида / О.И. Сулова, К.В. Игнатьева // Педагогика и современность. – 2015. – № 2 (16). – С. 97-101.

8. Шаповалова, О.Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников : автореф. дис. ... д-ра. психол. наук / О.Е. Шаповалова. – Нижний Новгород, 2006. – 48 с.

9. Лусканова, Н.Г. Методы исследования детей с трудностями обучения / Н.Г. Лусканова. – М. : Фолиум, 1999. – 32 с.

*Рудзинская Танзиля Фаатовна*

*E-mail: tanzilyaff@yandex.ru*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования*

*«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,  
г. Саратов*

### **Детская одаренность как социально-психологическая проблема**

В работе представлен теоретический анализ проблемы детской одаренности в отечественных и зарубежных исследованиях. Автор раскрывает понятие «одаренность», приводит существующие классификации одаренности. На основе качественного анали-

за имеющихся в научной литературе данных выявлены основные социально-психологические факторы, затрудняющие социальную адаптацию данной категории детей. Обозначены факторы риска развития неординарных детей и подростков как в системе специального, так и в системе общего образования: несовершенство системы раннего выявления детской одаренности, эксплуатация детской одаренности взрослыми, личностная деформация одаренных детей в спецшколах, неготовность педагогов массовых школ работать с особыми детьми.

*Ключевые слова:* одаренность, детская одаренность, виды одаренности, группа риска, особые дети, социальная адаптация, факторы риска

*Rudzinskaya Tanzilya Faatovna*

*E-mail: tanzilyaff@yandex.ru*

*Federal public budgetary educational institution  
of the higher education "Saratov state university",  
Saratov*

### **Children's giftedness as a socially-psychological problem**

The paper presents a theoretical analysis of the problem of children's giftedness in Russian and international studies. The author reveals the notion "giftedness" leads the existing classification of giftedness. Based on qualitative analysis of available scientific literature data identified the main psychosocial factors that hinder social adaptation of this category of children. Risk factors for the development of extraordinary children and adolescents in special and General education: the imperfection of the system of early detection of children's giftedness, exploitation of children's giftedness adults, personal deformation of gifted children in special schools, unavailability of teachers of secondary schools to work with special needs children.

*Keywords:* giftedness, children's giftedness, types of giftedness, risk, special children, social adaptation, risk factors

Тема одаренности с разной интенсивностью звучит в психологических исследованиях зарубежных (Дж. Гилфорд, П. Торренс, К. Тейлор, Дж. Кэррол, Б. Блум и др.) и отечественных ученых (А.М. Матюшкин, Н.Б. Шумакова, Г.Д. Чистякова, Б.М. Теплов, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес и др.) начиная с начала позапрошлого века.

Каждый из авторов акцентирует внимание на какой-либо составляющей одаренности. Так, Ф. Гальтон под одаренностью понимает уровень развития каких-либо способностей человека [1, с. 24].

Б.М. Теплов считал, что «одаренность – это качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [2, с. 213].

В.С. Юркевич понимает под одаренностью «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими

людьми». Говоря об одаренном ребенке, автор подчеркивает, что он выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности [3, с. 75].

Условно можно выделить следующие виды одаренности:

1. В рамках деятельностного критерия обозначают интеллектуальную, художественно-эстетическую (например, музыкальную, или хореографическую одаренность), коммуникативную (например, лидерскую) и т.п.

2. По степени сформированности одаренность может быть актуальной и потенциальной.

3. По типу проявления – явной и скрытой.

4. По сфере проявлений в различных видах деятельности одаренность может быть общей и специальной.

5. По возрасту манифестации выделяют раннюю и позднюю одаренность.

На основании анализа имеющихся исследований в этой области одаренные дети составляют группу риска наряду с малолетними правонарушителями и социальными сиротами. Многие исследователи считают, что одаренным детям так же, как и детям с ограниченными возможностями здоровья, необходимы специальные индивидуальные программы, специально подготовленные учителя, специальные школы.

Несмотря на активную работу государства, представителей системы образования и разных отраслей науки, несмотря на имеющиеся психолого-педагогические практики сопровождения одаренных детей, а также действующие государственные программы поддержки одаренных детей, очень небольшой процент особых детей раскрывает свои способности и таланты в полной мере без ущерба своему социально-психологическому здоровью.

Рассмотрим основные социально-психологические факторы, затрудняющие самореализацию и социально-психологическую адаптацию одаренных детей.

Первым фактором, на наш взгляд, является несовершенство реально существующей практики раннего выявления детской одаренности в образовательных учреждениях. Традиционные психолого-педагогические схемы идентификации детской одаренности, практикующиеся в детских садах и школах, не позволяют достоверно и своевременно диагностировать детскую одаренность. И, не успев проявить свою одаренность на благо развития науки и общества, непонятый ребенок начинает искать выход своей неординарности в другом качестве – отрицательном, пополняя ряды девиантных подростков [4].

Вторым фактором, оказывающим отрицательное влияние на прогноз развития детской одаренности, является чрезмерное внимание к повышенным способностям ребенка и эксплуатация детской одаренности со стороны педагогов и администрации тех учреждений, в которых ребенок получает образование. Бесконечное включение ребенка в цикл олимпиадно-

конкурсных мероприятий приводит к эмоциональному и личностному истощению школьника, а также все больше отрывает от коллектива сверстников, что нарушает социально-психологическую адаптацию одаренного ребенка. Искусственно создается дефицит социокультурных практик у одаренного ребенка, замыкание на одаренности в ущерб другим не менее важным для социального становления видам деятельности.

Третий фактор – это личностная деформация одаренных детей, обучающихся в условиях специальных школ для одаренных детей. Так, например, Т.В. Снегирева на основании социально-психологического исследования межличностных отношений одаренных подростков, обучающихся в спецшколе, подчеркивает наличие чувства неполноценности у одаренных воспитанников [5, с. 19]. Ситуация при этом усугубляется еще и тем, что эти испытывающие неудачу в учении и общении подростки обесценивают и свои положительные личностные качества, а также многие нравственно-этические представления, существующие в обществе. Автор приходит к выводу, что социальный статус подростка в системе закрытого специализированного учреждения напрямую зависит от того, насколько он значим в узкой области профилирующего знания и насколько быстро способен развиваться в этой области. Т.В. Снегирева обращает внимание на то, что специфика учебной деятельности приводит к изменению системы ценностей учащихся, что в свою очередь приводит к искажению и обеднению представлений о собственном «я» подростка, а также обесцениванию дружбы и неформального межличностного общения у одаренных подростков [5, с. 20].

А.О. Василенко наряду с отрицательными качествами, мешающими полноценной социальной адаптации одаренных детей (например, такими как отсутствие необходимого конформизма, явное стремление к доминированию и т.д.), выделяет следующие положительные социально-психологические характеристики личности одаренных старшеклассников: потребность в саморазвитии и стремление к самостоятельности, склонность к рефлексии и устойчивость к неопределенным ситуациям, креативность и высокие интеллектуальные способности [6, с. 20].

В качестве четвертого фактора, затрудняющего становление личности одаренного ребенка, можно обозначить неготовность педагогов массовых школ работать с особыми детьми. Профпригодность отдельного педагога к работе с одаренными учащимися зависит от сформированности толерантного отношения к одаренности, готовности принять особенности творческой личности и ее творческой личности. Изучение мнения учителей Англии, Шотландии и Австралии, имевших опыт работы с одаренными детьми, выявило у обследованных негативные чувства по отношению к одаренным детям. По мнению ученых, это было обусловлено диссонансом между уровнем развития когнитивных и социальных способностей детей [7, с. 59]. Н.М. Фостик в своем исследовании отметил, что эмоционально-

когнитивно-поведенческий диссонанс в отношениях «учитель – ученик» приводит к возникновению устойчивой тревожности у одаренных старшеклассников [8, с. 139].

В исследованиях С.Н. Соловьевой и О.А. Чаленко приводится обоснование готовности педагогов к работе с одаренными детьми как сложного многокомпонентного образования. К педагогу, работающему с особыми детьми, предъявляются еще более высокие, не только профессиональные, но и человеческие, личностные требования [9].

Особого внимания заслуживает проблема жизнедеятельности одаренных учащихся в условиях общеобразовательной школы. Внутренняя неординарность одаренного ребенка, как правило, завышенная самооценка, фокусирование на конкретном знании интересов, несклонность к конформизму, монополизация внимания взрослых затрудняют вхождение такого ребенка в коллектив одноклассников. Эмпирически доказано, что одаренные дети, как правило, критически относятся к окружающим, проявляют нетерпимость к ровесникам с более низким интеллектуальным развитием, выказывают агрессивность или, наоборот, стремятся к подчеркнутому одиночеству. Учащиеся же общеобразовательных школ относятся к одаренным ученикам настороженно-негативно (а в некоторых случаях даже агрессивно).

Таким образом, рассмотрение проблемы детской одаренности сквозь социально-психологическую призму позволяет четко обозначить факторы риска развития неординарных детей и подростков как в системе специального, так и в системе общего образования. Особую роль при этом приобретают не только диагностико-коррекционные мероприятия, направленные на учащихся с особыми образовательными потребностями, но и социально-психологическая диагностическая и тренинговая работа со школьными классами общеобразовательных учреждений, в которых обучаются одаренные дети. Особого внимания заслуживает работа с родителями одаренных детей, педагогами и администрацией учреждений, где обучаются такие дети.

### **Литература**

1. Гальтон, Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия / Ф. Гальтон ; перевод с английского. – СПб. : Издание редакции журнала «Знание», 1875. – 314 с.
2. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
3. Юркевич, В.С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал творчества / В.С. Юркевич // Психологическая наука и образование, 2009. – № 4. – С. 74-86.
4. Шипова, Л.В. Мотивация учения у старших подростков с разным уровнем интернальности и экстернальности / Л.В. Шипова, О.В. Кухарчук // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 19. – С. 243-245.
5. Снегирева, Т. В. Процесс социально-психологической адаптации в условиях специализации учебной деятельности (на материале физико-математических школ) : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Снегирева. – М., 1978. – 175 с.
6. Василенко, А.О. Психологические условия поддержки психического здоровья старшеклассника в образовательном процессе лицея : дис. ... канд. психол. наук / А.О. Василенко. – Ставрополь, 2007.

7. Geake, J.G., Gross, M.U.M. Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study // *Gifted Child Quarterly*. – 2008. – 217 p.
8. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
9. Соловьева, С.Н. Детская одаренность и готовность учителей к работе с одаренными старшеклассниками / С.Н. Соловьева, О.А. Чаленко // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. – 2014. – № 5 (44). – С. 136-140.

*Suslova Olga Ivanovna*  
*E-mail: imaeva20012000@yandex.ru*

*Guryanova Marina Aleksandrovna*  
*E-mail: mar.gurianowa@mail.ru*

*Federal public budgetary educational institution  
of the higher education  
“Saratov National Research University  
named after N.G. Chernyshevsky”,  
Saratov*

### **Методы изучения учебной мотивации у детей с ограниченными возможностями здоровья**

В статье изложены результаты сравнительного анализа содержания понятия «учебная мотивация», представленного отечественными учеными-исследователями; подчеркивается необходимость ее изучения с точки зрения современных тенденций образования. Указывается, что учебная деятельность учащихся с ОВЗ проходит те же этапы, что и у детей с нормальным психофизическим развитием, но отличается некоторым своеобразием.

*Ключевые слова:* мотивация, учебная мотивация, учебная деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья

*Suslova Olga Ivanovna*  
*E-mail: imaeva20012000@yandex.ru*

*Guryanova Marina Aleksandrovna*  
*E-mail: mar.gurianowa@mail.ru*

*Federal public budgetary educational institution  
of the higher education “Saratov state university”,  
Saratov*

### **Methods of study of academic motivation in children with disabilities**

The article presents the results of a comparative analysis of the notion “learning motivation”, presented by Russian scientists-researchers; emphasizes the need for its consideration

from the point of view of the modern trends of education. Indicates that the learning activity of pupils with special needs goes through the same stages of development as children with normal psychophysical development, but differs certain originality.

*Keywords:* motivation, academic motivation, educational activity, children with disabilities

Согласно современной энциклопедии по педагогике, мотивация – это вся совокупность побуждений, мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, мотивационных установок или диспозиций, идеалов и т.п., что в наиболее широком смысле подразумевает детерминацию поведения вообще [5, с. 328].

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения.

Учебная мотивация – частный вид мотивации, который определяет потребность учащегося в получении знаний [2, с. 134]. Уровень ее сформированности у учащихся зависит от таких факторов, как:

1. Построение образовательной системы (существующие уровни образования, возможности и переходы с одного уровня на другой, возможности получения образования по конкретной специальности).

2. Функционирование конкретного образовательного учреждения (школы, лицея или гимназии), педагогического коллектива; психологическая атмосфера для учителей и учащихся.

3. Организация образовательного процесса (построение расписания занятий, деление учебного года на четверти или семестры, формы контроля знаний учащихся).

4. Субъективные особенности учащихся (возраст, пол, особенности межличностных отношений, самооценка и т.д.).

5. Субъективные особенности педагога (прежде всего отношение к преподаванию и ученикам).

6. Специфика учебного предмета (особенности методов преподавания, субъективная трудность для ученика, отражаемые области знаний).

Учебная мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Как и любая другая деятельность, учебная деятельность побуждается иерархией мотивов, в которой могут доминировать или внутренние мотивы, которые обусловлены содержанием этой деятельности и ее выполнением, или внешние, обусловленные потребностью ученика занять определенное место в системе общественных отношений (успешно окончить школу, заслужить положительное отношение окружающих и т.д.). Развитие и взаимодействие потребностей и мотивов учащегося ведет к изменениям иерархии. Становление учебной мотивации – это не только усиление положительного или отрицательного отношения к учению, но и сто-

ящее за ним усложнение структуры мотивации: возникновение новых, более зрелых побуждений, появление иных, иногда противоречивых отношений между ним. Поэтому при изучении мотивационной сферы необходимо учитывать не только доминирующий мотив, но и всю ее структуру.

В учебной мотивации у обучающихся с ОВЗ выделяют несколько этапов.

*Операционно-познавательный этап*, на котором дети усваивают тему и овладевают учебными действиями и операциями в связи с ее содержанием. Роль этого этапа в формировании учебной мотивации зависит от того, насколько ясна ученикам необходимость предлагаемой информации, насколько учащиеся осознают связь частных учебных задач и основной, понимают ли они предложенный учебный материал. Положительное влияние на формирование позитивного отношения к учебной деятельности на данном этапе могут оказывать положительные эмоции, которые возникают от процесса деятельности и достигнутого результата.

*Рефлексивно-оценочный этап* связан с анализом проделанной работы, сравнением полученного результата с поставленной задачей. Подведение итогов следует организовывать так, чтобы ученики остались довольны проделанной работой, испытали удовлетворение от преодоления возникших трудностей и приобретения нового опыта. Данный этап должен способствовать подкреплению учебной мотивации, которое приведет к формированию устойчивости [3].

Учебная деятельность учащихся с ОВЗ проходит те же этапы развития, что и у детей с нормальным психофизическим развитием, но отличается некоторыми особенностями.

Мотивация к обучению у детей с ОВЗ снижена главным образом из-за состояния их здоровья. Частые заболевания, пропуски занятий по причине болезни, несомненно, оказывают влияние на учебный процесс и усвоение учебного материала. Наряду с этим трудности при работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, связаны с противоречием между повышением требований к качеству образования и медицинскими ограничениями, ведущими к снижению учебной нагрузки [1].

Для детей с нарушениями в развитии более значима мотивация, связанная с получением хороших оценок; это сильные, реально действующие мотивы. Также у детей с ОВЗ ярко выражена мотивация престижа – стремление учиться лучше других. Это обусловлено тем, что их самооценка развивается медленнее, чем у здоровых детей.

На протяжении младшего школьного возраста, по мнению Л.В. Шиповой, познавательные мотивы становятся доминирующими, а значимость социальных мотивов уменьшается [6].

В учебной деятельности детей с нарушениями в развитии часто можно заметить переход мотива на другую, более значимую для ребенка задачу.

Наблюдения за учениками с различными отклонениями в развитии показали, что они по-разному относятся к учебной деятельности. Учащиеся, имеющие более высокий уровень положительного отношения к учению, будут иметь более высокие по качеству знания. Исключение составляет небольшое количество учеников с более тяжелым, чем у других, дефектом [4, с. 44].

Специалисты считают необходимым целенаправленное формирование учебной мотивации у детей с ОВЗ.

Для изучения учебной мотивации детей с ОВЗ могут быть использованы такие методы, как сбор анамнеза, анализ продуктов деятельности учащихся, знакомство с их педагогическими характеристиками, беседа с ребенком, членами его семьи и педагогами. Основными традиционно считаются методы наблюдения и эксперимента, проводимые при помощи специально подобранных методик для изучения мотивации к учению.

Для изучения учебной мотивации могут применяться следующие методики:

- Методика «Отношение ребенка к обучению в школе», задача которой – определить исходную мотивацию учения у детей, готовящихся к поступлению в школу.
- Методика изучения учебной мотивации М.Р. Гинзбург, целью которой является изучение мотивов учебной деятельности учеников младших классов.
- Анкета для оценки уровня учебной мотивации младшего школьника Н.Г. Лускановой, которая позволяет изучить уровень учебной мотивации младших школьников.
- Стандартная беседа Т.А. Нежновой, при помощи которой можно исследовать внутреннюю позицию школьника и выявить характер ориентации на школьно-учебную деятельность.
- Методика «Мотивы учебной деятельности» М.В. Матюхиной, позволяющая выявить основные мотивы учебной деятельности учащихся.
- Проективный рисунок на тему «Что мне нравится в школе», помогающий выявить доминирующие мотивы школьников.

Исследование должно носить комплексный характер и включать в себя достаточное количество методик в рамках того или иного метода. Допускается применение как стандартизированных, так и неформализованных методик.

Несформированность учебной мотивации – одна из основных причин слабой успеваемости учащихся. Задача педагога – сформировать у детей положительное отношение к учебной деятельности.

Решению данной задачи способствуют:

1. Формирование отношений сотрудничества между учеником и учителем.

2. Создание благоприятной общей атмосферы в школе и в классе.
3. Снижение уровня тревожности детей, отсутствие отрицательного подкрепления (насмешки, упреки и т.д.).
4. Стимулирование познавательных интересов к содержанию и процессу учебной деятельности.
5. Создание у ученика ситуации успеха в учебной деятельности.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Бегун, Р.В. Мотивация учебной деятельности школьников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Р.В. Бегун. – URL: <http://www.proddenka.org>.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2000.
3. Космовская, С.Р. Игра как средство формирования положительной мотивации к обучению у учащихся с ОВЗ [Электронный ресурс] / С.Р. Космовская, Е.С. Колбасина. – URL: <http://www.uchmet.ru/library>.
4. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова. – М., 2002 .
5. Педагогика. Большая современная энциклопедия. – Минск : Современное слово, 2005.
6. Шипова, Л.В. Возрастная динамика внутренней позиции школьника в дошкольном и младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] / Л.В. Шипова // Социокультурная интеграция и специальное образование. Сборник научных статей. Электронное издание. Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского. – Москва, 2015. – С. 117-127.

*Титова Юлия Александровна*

*Колчина Алина Геннадиевна*

*E-mail: savanna.77@mail.ru*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,  
г. Саратов*

### **Психологическое сопровождение детей с церебральным параличом**

В статье дано теоретическое обоснование необходимости осуществления психологического сопровождения детей с церебральным параличом, раскрыты его цели и задачи. Представлен клинико-психолого-педагогический статус ребенка, страдающего церебральным параличом, с позиций выбора направлений психологической коррекции. Даны основные рекомендации по организации учебных занятий для этих детей в образовательном учреждении.

*Ключевые слова:* детский церебральный паралич, клинико-психологический статус детей с церебральным параличом, психологическое сопровождение, методы коррекции

Titova Yulia Aleksandrovna

*Kolchina Alina Gennadievna*

*E-mail: savanna.77@mail.ru*

*Federal public budgetary educational institution  
of the higher education "Saratov state university",  
Saratov*

### **Psychological escort of children with a cerebral palsy**

There are opened implementation of psychological escort of children with a cerebral palsy is given theoretical justification of need, its purposes and tasks at the article. The kliniko-psychology and pedagogical status of the child of the choice of the directions of carrying out psychological correction having a cerebral palsy from positions is submitted. The main recommendations about the organization of studies for these children in educational institution are made.

*Keywords:* a children's cerebral palsy, the kliniko-psychological status of children with a cerebral palsy, psychological maintenance, correction methods

Проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, которые в силу имеющихся особенностей своего развития испытывают значительные трудности в организации коммуникативной и учебной деятельности, поведения и личностного развития, остается открытой до настоящего времени [1]. Для того чтобы эти дети могли полноценно учиться необходимы специальные программы и специально подготовленные кадры, которые знают, как работать с этой категорией детей, и будут заниматься с ними. Четко представляя особенности и возможности детей с ограниченными возможностями здоровья, специалисты смогут разработать и внедрять в практическую работу задачи успешной социализации детей и доступные им виды деятельности.

По многочисленным данным Госкомитета Российской Федерации, в последние десятилетие число инвалидов по причине заболеваний опорно-двигательного аппарата составляет одну пятую от общего числа инвалидов и продолжает неуклонно увеличиваться. Среди детей-инвалидов каждый десятый имеет ту или иную патологию опорно-двигательного аппарата.

В клиническом отношении категория детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата чрезвычайно полиморфна. Принимая во внимание этиологию и время воздействия патологических факторов, можно выделить следующие виды заболеваний опорно-двигательного аппарата:

- врожденная патология опорно-двигательного аппарата (врожденный вывих бедра, кривошея, аномалии развития позвоночника, аномалии развития пальцев кисти);
- приобретенная патология опорно-двигательного аппарата (заболевания и повреждения головного и спинного мозга, заболевания скелета и др.).

Несмотря на большое разнообразие врожденных или приобретенных патологий опорно-двигательного аппарата, у большинства больных детей отмечаются сходные проблемы. Центральное место в клинической картине этих заболеваний занимает двигательный дефект, который формируется на фоне сохраненного психического развития ребенка или сопровождается наличием интеллектуальной недостаточности различной степени выраженности. Так, С.А. Немкова и др. отмечают, что сохранность интеллекта у детей с патологией опорно-двигательного аппарата имеет место в 60 % случаев, в 30 % отмечаются частичные отклонения, и в 10 % – грубые нарушения интеллекта [2]. При этом по выраженности степени самостоятельности: только 16 % детей практически полностью владеют навыками самообслуживания, 40 % способны лишь к неполному самообслуживанию, 20 % – к частичному и 14 % вообще не владеют навыками самообслуживания.

В связи с этим необходимость совершенствования организации психолого-педагогической помощи детям с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и осуществление их психологического сопровождения в настоящее время не вызывают сомнений и остаются актуальными.

Среди заболеваний нервной системы особо следует выделить детский церебральный паралич, который относится к наиболее распространенной (89 % детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата – это дети с церебральным параличом) и одновременно наиболее тяжелой патологии опорно-двигательного аппарата. В связи с этим, на наш взгляд, целесообразно остановиться на психолого-педагогической характеристике детей, страдающих церебральным параличом.

В международной классификации болезней детским церебральным параличом обозначают «группу двигательных расстройств, возникающих при поражении двигательных систем головного мозга и проявляющихся в недостатке или отсутствии контроля со стороны нервной системы за произвольными движениями».

При ДЦП имеет место раннее, обычно внутриутробное повреждение или недоразвитие мозга. Этиологические факторы, приводящие к развитию детского церебрального паралича, могут быть достаточно различными. На формирование церебральной патологии у ребенка оказывают влияние имеющиеся в период беременности у матери различные хронические заболевания или перенесенные ею ранее инфекции (особенно вирусной этиологии), интоксикации, а также несовместимость матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности и др. В некоторых случаях причиной этого заболевания может быть родовая травма или затяжные роды с обвитием пуповины вокруг шейки плода, что способствует развитию гипоксии, повреждению нервных клеток головного мозга ребенка.

Определенное значение для развития церебрального паралича имеют и предрасполагающие факторы, в числе которых первостепенное значение имеет недоношенность или неправильное положение плода.

Структуру ведущего дефекта при детском церебральном параличе составляют нарушения произвольных движений и отставание моторного развития, связанные с поражением моторной зоны коры головного мозга и проводящих путей. Глубина выраженности двигательного дефекта зависит от тяжести поражения нервной системы. В первую очередь при этом страдают высокодифференцированные движения. В большинстве случаев двигательная недостаточность у детей сочетается с речевыми и эмоциональными расстройствами.

Эмоциональные расстройства проявляются в виде повышенной эмоциональной лабильности, сочетающейся с инертностью эмоциональных реакций, повышенной чувствительностью к обычным раздражителям окружающей среды, склонностью к колебаниям настроения, чрезмерным формированием возрастных страхов и социофобий а также с нарушениями поведения в виде аффективных взрывов, реакций протеста по отношению к сверстникам и взрослым или агрессивными проявлениями [3]. В новой для ребенка обстановке эти особенности поведения могут усиливаться, способствуя развитию школьной и социальной дезадаптации.

Ошибки, которые нередко допускают родители при воспитании детей с церебральным параличом, способствуют закреплению отмеченных реакций и развитию патологического характера, а нарушения общения приводят к своеобразному формированию личности. Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук указывают, что при церебральном параличе чаще отмечается диспропорциональный вариант развития личности, когда на фоне достаточно интеллектуального развития у детей наблюдается повышенная внушаемость, отсутствие уверенности в себе и самостоятельности. Незрелость личности проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых вопросах и практической жизни, в эгоцентризме; формируются иждивенческие установки и нежелание к самостоятельной деятельности. Например, ребенок с сохранным интеллектом и двигательной активностью рук долго не может или не хочет освоить навыки самообслуживания. С возрастом проявления диспропорционального варианта развития личности усиливаются [4].

Основу аномального психического развития детей с церебральным параличом составляет психический дизонтогенез по дефицитарному типу. Неравномерный, нарушенный темп развития, выраженная диспропорциональность и качественное своеобразие в формировании психики является основной особенностью познавательной деятельности и всей личности ребенка с церебральным параличом.

Имеющиеся данные научной литературы свидетельствуют о том, что самостоятельно справиться с перечисленными выше отклонениями в раз-

витии ребенок даже с сохранным интеллектом не способен. В специальной психологии и дефектологии еще со времен Л.С. Выготского утвердился принцип ранней коррекционно-педагогической помощи детям с аномальным развитием. Л.С. Выготский в числе первых обосновал основы организации дифференцированной и индивидуализированной диагностической и психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии [5]. Однако, как отмечает М.В. Ванин и другие исследователи, и до настоящего времени в полной мере в системе образования этот принцип остается до конца не реализованным [6].

В процессе психологического сопровождения ребенка с церебральным параличом необходимо придерживаться двух целей. Прежде всего, он должен чувствовать себя комфортно, и задача состоит в том, чтобы создать платформу, на которой он будет чувствовать себя спокойнее, увереннее и сможет проявлять самостоятельную активность. Только после этого следует прибегать к стимуляции всех его способностей и добиваться максимально возможной самостоятельной активности.

Для достижения этих целей необходимо совместно с родителями, педагогами и медицинскими работниками выбрать наиболее оптимальную форму обучения ребенка, которая соответствует его потребностям на каждой ступени школьной жизни. Необходимо учитывать клинические проявления заболевания (форму церебрального паралича), а также интеллектуальные способности и темперамент ребенка. То есть необходимо отобрать детей, которые смогут посещать обычную школу и которым необходима лишь психолого-педагогическая поддержка, и тех, кому требуется постоянное поощрение к действию, и, следовательно, им целесообразнее обучаться в маленьком коллективе.

Перед началом обучения психологу следует изучить клинико-психолого-педагогический статус ребенка для того, чтобы оценить характерное для этих детей диссоциативное развитие психики и состояние эмоционально-волевой сферы. Поскольку при церебральном параличе детям присуща повышенная обидчивость, тревожность, ранимость, а спастика и гиперкинезы, имеющиеся у них, усиливаются даже от громкого голоса или резкого звука, то приближаться к ребенку необходимо только со стороны лица, словесно предваряя свои действия; сажать детей лицом к двери или окну и т.п.

Так как темп деятельности у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата замедленный, следует увеличить время, отведенное на выполнение заданий, и категорически исключить задания на время. На занятиях необходимо соблюдение двигательного режима, обязательный перерыв на физкультминутку.

Кроме того, психологу необходимо обеспечить включение в каждое занятие упражнений на развитие пространственной и временной ориентации.

Для детей с тяжелыми нарушениями моторики рук следует составлять задания в тестовой форме, которая не требует развернутого речевого ответа, поскольку двигательный дефект при этой форме паралича сочетается с тяжелым нарушением речи.

В процессе осуществления психологического сопровождения детей с церебральным параличом необходимым условием является использование элементарных методов психологической коррекции: аутогенной тренировки, элементов игротерапии, сказкотерапии и т.п.

По возможности в школе необходимо создать специальную коррекционную предметно-развивающую среду в соответствии с ведущими линиями развития ребенка.

Однако работа психолога не ограничивается рамками образовательного учреждения, она предполагает комплексную психологическую помощь не только ребенку, но и его семье. В ситуации семейного консультирования основной акцент делается на анализе системы взаимодействия в семье, нарушениях ролевого функционирования, способах разрешения внутренних и внешних конфликтов [7].

Дифференцированный и индивидуальный подход, создание благоприятных условий обучения, психологическое сопровождение, учитывающие индивидуальные особенности детей с церебральным параличом, помогут ребенку лучше усваивать программу, успешнее адаптироваться в школе и обществе.

#### **Литература**

1. Гаврилова, Н.В. Проблемы адаптации лиц с ОВЗ / Н.В. Гаврилова // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 1. – С. 42-43.
2. Немкова, С.А. Когнитивные нарушения при детском церебральном параличе / С.А. Немкова. – М. : Триада-Х, 2013. – 440 с.
3. Колчина, А.Г. Особенности формирования страхов у подростков с церебральным параличом / А.Г. Колчина, Н.В. Кузьмина // Психология обучения. – 2013. – № 9. – С. 108-115.
4. Шипицына, Л.М. Психология детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – М. : Владос, 2004. – 368 с.
5. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. Т. 1 / под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевой. – М. : ЧеРо, МГУ, 2002. – С. 10-23.
6. Вагина, М.В. Психологическая диагностика нарушений формирования самооценки у учащихся с детским церебральным параличом : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2009.
7. Иванова, В.С. Модель психологического сопровождения профилактической работы с семьей ребенка-инвалида с ДЦП в системе образования / В.С. Иванова, Н.К. Грицкевич // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 6. – С. 115-119.

*Хмелькова Ольга Владимировна  
E-mail: hmelkova2810@gmail.com  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,  
г. Саратов*

**Роль критических и переходных периодов  
в адаптационной готовности школьников  
к динамической образовательной среде**

В статье рассматриваются проблемы адаптационной готовности школьников к динамической образовательной среде. Анализируется роль критических и переходных периодов для процесса психологической готовности личности. Сравниваются критические возрастные периоды развития и переходные периоды школьного обучения, обосновывается важность учета данных этапов в работе школьной социально-психологической службы.

*Ключевые слова:* образовательная среда, адаптационная готовность, психолого-педагогическое сопровождение, критические периоды, психологическая готовность

*Hmelkova Olga Vladimirovna  
E-mail: hmelkova2810@gmail.com  
Federal public budgetary educational institution  
of the higher education "Saratov state university",  
Saratov*

**The role of critical and transitional periods  
in the adaptation of readiness of schoolboys  
to a dynamic educational environment**

The article deals with the problems of adaptation to the school readiness of a dynamic educational environment. The role of critical and transitional periods for the process of psychological readiness of the person. We compare the critical age periods of development and transition periods of schooling, the importance of taking into account these stages in the work of school psychological services.

*Keywords:* educational environment, adaptation readiness, psychological and educational support, critical periods, psychological readiness

Интенсификация общественного развития на современном этапе, социально-экономические и политические проблемы, изменения во всех сферах жизни предъявляют качественно новые требования к личности. Современному человеку необходима способность быстро и адекватно реагировать на постоянно меняющиеся условия, быть мобильным, активным и готовым к переменам. В настоящий момент особенно актуальна проблема понима-

ния феномена психологической готовности личности и ее составляющей – адаптационной готовности к динамической образовательной среде.

В современной психолого-педагогической науке проблема психологической и адаптационной готовности школьников рассматривается в связи со сменой социальной ситуации развития, переходом детей к новым видам деятельности, изменением образовательного маршрута, самоопределением личности.

Проблема критических и переходных периодов развития постоянно находится в центре внимания не только психологов, но и педагогов и многих других специалистов, работающих с детьми. Выдающиеся отечественные ученые признают особую роль данных периодов и считают, что они знаменуют «диалектический скачок к новому качеству» (Л.С. Выготский), «качественный сдвиг в развитии» (А.Н. Леонтьев), «переломный этап онтогенетического развития» (Л.И. Божович), «перестройку личности» (С.Л. Рубинштейн).

Наиболее исследованной остается проблема адаптации к пропедевтическому и начальному периодам обучения (Э.М. Александровская, А.Л. Венгер, Н.И. Гуткина, М.Е. Зеленова, М.В. Максимова, О.В. Панферова, И.Л. Пшенцова, Д.В. Рязанова, С.В. Феоктистова), в меньшей степени исследована адаптационная готовность к образовательной среде младших подростков (М.Р. Битянова, Н.В. Помазков, Н.И. Сперанская, Г.А. Цукерман, Т.И. Юферова) и старших школьников (А.Л. Венгер, Ю.М. Десятникова, И.В. Дубровина, М.Б. Чижкова, Н.В. Морозова). Несмотря на то, что адаптационные процессы изучаются как многоуровневые, активные и многоаспектные, все же недостаточно раскрывается их динамика в разные критические и переходные периоды развития ребенка.

В социальных, педагогических и психологических исследованиях отмечается, что качественная перестройка организма, смена ведущего вида деятельности, социальной ситуации развития ведет к сензитивности, т.е. повышенной чувствительности ребенка к неблагоприятным воздействиям среды, как социальной, так и образовательной. Как правило, самые низкие показатели адаптационной готовности и психического здоровья детей, регистрируются в первом, пятом и девятом классах, что совпадает по времени с кризисными периодами развития (6-7 лет, 11-12 лет, 15-16 лет). Это же время приходится и на переходные периоды школьной жизни – начало обучения, выбор дальнейшего образовательного маршрута и переход к профильному обучению.

В связи с развитием в последние годы в нашей стране социально-психологической службы образования особенно актуальным становится вопрос об эффективности и успешности деятельности педагога-психолога в направлении психологической и адаптационной готовности детей к школе, к их самоопределению в самостоятельной жизни, эффективной социа-

лизации и интеграции в общество (И.В. Дубровина). Исследование возрастных кризисов (6-7 лет, 11-12 лет, 15-16 лет), знаменующих также и переходные периоды школьного обучения, в перспективе становления психологической и адаптационной готовности детей и подростков представляет собой одно из актуальных на данный момент направлений практической психологии образования.

Рассматривая в историческом аспекте роль критических и переходных периодов в адаптации школьников к динамической образовательной среде, можно выделить две точки зрения, которые, однако, не отрицают друг друга, а дополняют. Например, в исследовании К.Н. Поливановой обосновывается *внутренняя необходимость кризисных этапов развития*, делается акцент на их психологическом содержании (субъективация способностей), что непосредственно выводит ребенка на новый уровень возрастного развития [1]. В работах Л.И. Бершедовой представлены результаты анализа влияния различных социальных факторов на процесс формирования адаптационной и психологической готовности детей и юношей в критические периоды, устанавливаются доминирующие факторы, обуславливающие преобразование целостной системы отношений детей к миру, себе и людям [2]. В качестве противоположной точки зрения выступают исследования Е.В. Ануфриенко, которая определяет доминирующие биологические и социальные факторы, *нарушающие процесс адаптации* ребенка в критические периоды развития [3]. Е.В. Давыдова в своих работах также выявляет комплекс социально-психологических факторов, влияющих на ухудшение социального самочувствия, социального благополучия личности в период возрастных кризисов [4].

С позиции рассмотрения феномена адаптационной и психологической готовности школьников к образовательной среде в критические и переходные периоды развития на различных уровнях (философском, медико-биологическом, социально-психологическом и психолого-педагогическом) можно определить и основные подходы к их исследованию – антропологический, субъектный и системный, которые предоставляют возможность исследовать адаптационную готовность как процесс активного взаимодействия личности и социальной среды, способствующий усвоению общественных норм, принципов и ценностей, освоению способов деятельности и типов межличностных отношений, реализации личностного потенциала. Этот процесс является активным и многосторонним, предполагает приобретение личностью способов и моделей восприятия не только реального мира, но и внутреннего мира и мироощущения самого индивида.

С точки зрения антропологического подхода исследование проблемы адаптационной готовности к динамической образовательной среде позволяет рассматривать школьника в качестве субъекта жизнедеятельности, способного к освоению и преобразованию существующего мира, к самореализации и интеграции.

В контексте субъектного подхода обращается внимание на личность как субъекта адаптационного процесса, активность которого обусловлена индивидуально-личностными характеристиками и проявляется в соответствии отражения изменений в социокультурной среде, в их оценке, а также в оценке собственных возможностей и способностей, корректировке или смене ценностей, выборе адаптивной модели поведения.

Использование системного подхода обеспечивает рассмотрение адаптации как многоуровневого, многофакторного и полиаспектного процесса, особенности которого детерминированы целым комплексом причин, факторов и условий, образующих сложную систему.

Вся совокупность представленных подходов позволяет рассмотреть адаптационную готовность школьников к динамической образовательной среде в критические и переходные периоды их развития с учетом возраст-но-типологических (социальная ситуация развития) и индивидуальных (индивидуально-личностные качества) компонентов психического развития и определить систему психологических факторов и, самое важное, условий эффективного протекания адаптационного процесса.

Личность существует и функционирует, как утверждает М. Бахтин, в состоянии постоянного несовпадения с собой, в процессе выхода за свои пределы. Именно в переходные, переломные, кризисные этапы жизненного пути такое несовпадение проявляется ярче всего, становится более заметным. Но для того чтобы сохранить баланс и устойчивость своих психических и психологических параметров, важных для существования как личности (цели, ценности, принципы, морально-нравственные качества), человек должен научиться подстраивать свои индивидуальные психологические качества к условиям постоянно изменяющейся социокультурной действительности.

Многостороннее включение и интеграция в различные сферы межличностной коммуникации и социальной жизни не происходит само по себе, оно требует значительных физических и психологических усилий по преобразованию, совершенствованию и саморазвитию. Все это предполагает выделение новой структуры в системе личности, как бы нового «психологического органа», в составе которого должны выступить сформированные ранее или только наметившиеся качества и способности субъекта, дополняемые также и новыми, только развивающимися характеристиками (Л.И. Анцыферова) [5].

Состояние высокого психологического напряжения – стрессовая ситуация, знаменующая овладение личностью новым для нее способом социального существования, что может считаться своеобразным индикатором активизации всех систем психической жизни, актуализации ранее сложившихся многообразных схем собственных жизненных отношений личности с окружающим миром.

В психолого-педагогических науках результаты подобных преобразований соотносятся с готовностью (в данном случае адаптационной и психологической), выступающей автономной характеристикой изменяющейся личности в переходных и критических ситуациях.

Внимание педагогов и психологов к проблеме определения роли критических и переходных периодов в адаптационной готовности школьников к динамической образовательной среде объясняется прежде всего следующими обстоятельствами. Во-первых, это одна из ключевых проблем психологии становления личности (возрастной психологии, психологии развития), в которой адаптационная готовность рассматривается в качестве своеобразной системы, структуры, обеспечивающей и характеризующей возможности непрерывного роста личности, моделей отношения к миру и к себе, а также как критерий разных этапов этого процесса. Во-вторых, исследование многообразных проявлений феномена психологической готовности чрезвычайно важно для практической психологии образования (например, социально-психологической службы школы), поскольку дает представление о механизмах, условиях личностных преобразований, учета этих факторов и умелого выстраивания взаимоотношений с детьми.

В психологической науке накоплен значительный экспериментальный эмпирический материал, отражающий разработку понятия психологической и адаптационной готовности личности в контексте возрастного развития. Данная категория рассматривается прежде всего в перспективе возрастных переходов, содержательно отражая их психолого-педагогическую специфику: это периоды готовности к школе, готовности к взрослости, к самоопределению – личностному, профессиональному и т.д.

На этапе первичной адаптации нами проводился диагностический опрос по методике социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймона (СПА). В исследовании было задействовано 94 респондента, находящихся на различных этапах образовательного процесса. Опросник СПА был выбран целью получения точных данных за счет большей дифференцированности возможных вариантов ответа и подсчета интегральных показателей.

В итоге проведенного исследования были получены следующие результаты по основным шкалам: 48 % школьников имеют средний уровень адаптивности, 33 % – высокий уровень и 19 % – низкий уровень социальной адаптивности (табл. 1), что связано непосредственно с индивидуально-типологическими и психологическими особенностями (разный уровень образования, социальный уровень, работа социально-психологической службы школы и т.д.). В норме показатель адаптивности актуализирует и моделирует личностный и эмоциональный компоненты, проявляющиеся в поведении, и включает в себя такие характеристики, как принятие себя и других, внутренний контроль, доминирование, эмоциональный комфорт, нервно-психическая устойчивость и т.д.

## Сводные результаты по шкале СПА

№ п/п	Критерии	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
1	Адаптивность	4	10	7
	Дезадаптивность	9	8	4
2	Принятие себя	6	6	9
	Непринятие себя	13	8	-
3	Принятие других	1	9	11
	Непринятие других	5	14	2
4	Эмоциональный комфорт	7	7	7
	Эмоциональный дискомфорт	6	15	-
5	Внутренний контроль	6	13	8
	Внешний контроль	5	16	12
6	Доминирование	4	13	4
	Ведомость	3	12	6

Как одно из возможных последствий прохождения личностью критических и переходных периодов выступает такой феномен, как школьная дезадаптация, т.е. сложное социально-психологическое и социально-педагогическое явление, препятствующее не только успешному овладению школьником знаниями, учебными умениями, но и навыками межличностного общения и взаимодействия (В.И. Войтко, Н.В. Вострокнутов, Ю.З. Гильбух, В.В. Гроховский, Н.М. Иовчук, В.Е. Каган, Г.Н. Мысько). Однако не стоит слишком оптимистично полагаться на то, что устранение ситуации дезадаптации может считаться достаточным для эффективной адаптации школьников к динамической образовательной среде в любой критический и переходный период. Так, Е.В. Давыдова представила комплекс социально-психологических факторов, которые могут повлиять на социальное самочувствие и благополучие личности в период возрастных кризисов и переходных этапов в обучении. В качестве источника трудностей, возникающих в адаптационном процессе, по мнению Н.В. Морозовой, следует также рассматривать субъективные нарушения индивидуально-психологического и личностного развития школьников в системе полифакторного воздействия социальной среды.

В качестве подтверждения связи социальной ситуации развития и образовательной среды (ее места в жизни школьника) может выступить проведенная на следующем этапе исследования модифицированная проективная

методика «Образ мира». Старшеклассникам предлагалось нарисовать картину мира так, как они ее себе представляют, и выделить на ней себя и образовательное пространство. Нами выдвигалась гипотеза, что место динамической образовательной среды в картине мира зависит от ситуации развития, субъективного мировосприятия подростков, наличия депривационного синдрома и особенностей социального окружения.

При изображении мира детьми преобладала так называемая планетарная картина мира (табл. 2), это может быть изображение земного шара, планеты, так называемая когнитивная картина мира. При этом подростки выделяли на картинах в центре себя («я») и слева или справа свою образовательную среду, т.е. четко разграничивая эти два полюса своего жизненного пространства.

На втором месте по доминированию находилась пейзажная картина мира и изображение непосредственного окружения (пейзажи с присутствием людей, животных, деревьев, цветов и т.п.), это так называемое желаемое окружение. Это образы, идущие от чувств и ощущений человека. При этом образовательное пространство изображается в центре рисунка и себя дети рисуют внутри него, что подтверждает гипотезу о связи места динамической образовательной среды в первую очередь с социальной ситуацией развития, а затем уже с особенностями окружения и мировосприятия.

Таблица 2

### Интерпретация графического теста «Образ мира»

Параметры	Число повторений (% , выборка 1)	Число повторений (% , выборка 2)	$\varphi^*_{\text{эмп}}$
Планетарная картина мира	29	7	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.188^{**}$
Пейзажная картина мира	9	17	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.301^*$
Непосредственное окружение	5	19	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.851^{**}$
Опосредованная или метафорическая картина мира	5	3	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.508$
Абстрактная, схематическая картина мира	7	1	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.205^*$
* – различия значимы на уровне $p \leq 0,05$ ; ** – различия значимы на уровне $p \leq 0,01$			

Опыт показывает, что без своевременной и квалифицированной коррекционно-развивающей работы трудности, возникающие у детей в процессе школьного обучения, как правило, перерастают в хроническую неуспеваемость. При этом известно, что длительное отсутствие ситуации успеха и неудовлетворенность собой и своей работой в дальнейшем спо-

способствует формированию девиантных форм поведения, возникновению депривационного синдрома и, несомненно, школьной и социальной дезадаптации в конечном итоге.

В работе по профилактике и устранению факторов риска дезадаптации школьников в критические и переходные периоды развития ведущая роль должна принадлежать социально-психологической службе школы, но ключевую роль педагогов и воспитателей (тьюторов) также не следует отрицать. Подобная работа успешно осуществляется и в процессе консультационной деятельности специалистов социально-психологической службы со школьниками, учителями, родителями (индивидуальные и групповые консультации); в просветительской деятельности по повышению психолого-педагогической компетентности в решении адаптационных проблем школьников; в коррекционно-развивающей деятельности по оптимизации отношений и взаимодействия в диаде «учитель – ученик», в работе по созданию благоприятных условий для психологического и личностного развития учащихся в период возрастных кризисов и переходных этапов образовательного маршрута, по формированию ситуации успеха, позитивного отношения к себе как субъекту учебной деятельности, формированию уверенности в себе и развитию навыков конструктивного взаимодействия в системе отношений со значимым взрослым (референтной группой), в совместной деятельности психолога, социального педагога и учителей, направленной на мониторинг адаптационной готовности, реализацию индивидуальных программ адаптации личности к динамической образовательной среде.

На современном этапе развития общества в качестве одной из приоритетных задач практической психологии образования выступает развитие и воспитание социально адаптированного и личностно устойчивого субъекта жизнедеятельности, успешно интегрированного в социальное пространство. В связи с этим актуализируется проблема адаптационной и психологической готовности школьников к образовательной среде в критические и переходные периоды развития, характеризующиеся таким кардинальным качеством, как смена социальной ситуации развития, и, как следствие, ростом числа учеников с дезадаптивными и депривационными проявлениями.

В психолого-педагогических исследованиях остаются еще открытыми и актуальными множество проблем и вопросов, касающихся психологической и адаптационной готовности школьников к динамической образовательной среде как в критические, так и в переходные периоды их развития. К ним можно отнести проблемы разработки диагностических методик и методических комплексов, позволяющих оценивать эмоциональную устойчивость школьников, их стрессоустойчивость, уровень и характер адаптационного потенциала, индивидуально-личностные особенности

школьников с различным уровнем адаптационной готовности к образовательной среде, а также изучения особенностей влияния психологических факторов адаптации на учащихся с точки зрения половозрастных различий. На данный момент одними из приоритетных направлений выступают развитие и совершенствование адаптационного потенциала развивающейся личности, разработка технологий социального и психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации школьников в критические и переходные периоды развития к динамической образовательной среде и обучение таким технологиям будущих педагогов-психологов.

### **Литература**

1. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова. – М. : Академия, 2000. – 184 с.
2. Бершедова, Л.И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.И. Бершедова. – М., 1999. – 50 с.
3. Ануфриенко, Е.В. Структура состояния дезадаптации в критические периоды развития личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Ануфриенко. – Комсомольск-на-Амуре, 2002. – 21 с.
4. Давыдова, Е.В. Влияние возрастных кризисов на социальное самочувствие молодежи : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Давыдова. – М., 1993. – 18 с.
5. Анцыферова, Л.И. Психология повседневности, жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 2. – С. 3-17.

*Шипова Алина Валерьевна*

*E-mail: shipova.alina@gmail.com*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» г. Москва*

### **Культурные практики подростков с нарушениями зрения в условиях детского интеграционного лагеря**

В статье представлены результаты эмпирического изучения культурных практик подростков с нарушениями зрения в детском интеграционном лагере «Наш Дом». Исследование проводилось с помощью методики незаконченных предложений для вожаков лагеря «Ребенок с нарушением зрения в лагере», беседы с подростками с нарушениями зрения, беседы с родителями подростков с нарушениями зрения.

*Ключевые слова:* культурные практики, подростки, дети с нарушениями зрения, детский интеграционный лагерь, корчаковский лагерь «Наш Дом»

*Shipova Alina Valeryevna*  
*E-mail: shipova.alina@gmail.com*  
*Federal public autonomous educational institution*  
*of additional professional education*  
*“Academy of professional development*  
*and professional retraining of educators”*,  
*Moscow*

### **Cultural practices of adolescents with visual impairments in terms of children's integration camps**

Results of empirical studying cultural the practician of teenagers with violations of sight in children's integration camp “Our House” are presented in article. Research was conducted by means of a technique of incomplete offers for leaders of “The Child with Violations of Sight in Camp” camp, conversation with teenagers with violations of sight, conversation with parents of teenagers with sight violations.

*Keywords:* cultural practicians, teenagers, children with sight violations, children's integration camp, korchakovsky camp “Our House”

Исследование культурных практик подростков с нарушениями зрения в детском интеграционном лагере имеет важное значение для их социальной адаптации и интеграции в социум, разработки путей формирования позитивной социализации данной категории школьников в условиях временного детского объединения [1]. Исследование проводилось на базе корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом» с 2010 по 2014 годы [2]. Ежегодно в лагерь вместе со здоровыми детьми приезжают дети с нарушениями зрения (слепые и слабовидящие), обучающиеся в Специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате III-IV вида г. Саратова.

В исследовании приняли участие 11 подростков с нарушениями зрения в возрасте 11-15 лет, 32 вожатых лагеря, 9 родителей подростков с нарушениями зрения, 5 учителей и воспитателей С(К)ОШИ III-IV вида г. Саратова.

Для организации культурных практик подростков в корчаковском интеграционном лагере «Наш Дом» была разработана педагогическая модель, построенная на идее непрерывного активного включения подростков в разнообразные культурные практики в течение лагерной смены [3].

С целью изучения культурных практик подростков с нарушениями зрения в корчаковском интеграционном лагере «Наш Дом» была проведена методика незаконченных предложений для вожатых лагеря «Ребенок с нарушением зрения в лагере», беседа с подростками с нарушениями зрения, беседа с их родителями, а также с учителями и воспитателями С(К)ОШИ III-IV вида г. Саратова [4].

Методика незаконченных предложений для вожатых корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом» «Ребенок с нарушением зрения в лагере» направлена на выявление представлений об особенностях культурных

практик слепых и слабовидящих подростков, их социализации в условиях лагерной смены, проблем взаимодействия с ними.

Результаты исследования по методике незаконченных предложений показали, что уровень социализированности слепых и слабовидящих подростков в условиях корчаковского интеграционного лагеря «Наш дом» в целом зависит от «личности каждого ребенка», уровня его «социальной смелости», «психического и интеллектуального развития», «воспитания и образованности».

Как показали ответы вожатых, подростки с нарушениями зрения являются неотъемлемой частью интеграционной системы лагеря «Наш Дом», каждый слепой и слабовидящий, как и нормально развивающийся ребенок, приезжающий в лагерь, – «это индивидуальность, яркая личность со своими взглядами на жизнь», «они учат других и помогают по-новому взглянуть на наш мир».

С самого начала лагерной смены, как отмечается в большинстве ответов, подростки с нарушениями зрения «стеснительны», «с опаской относятся к окружающим», на контакт идут «непросто», и делают это крайне осторожно, инициативы в общении практически не проявляют, «в основном молчат», отвечают лишь на вопросы и предложения вожатых. Если же ребенок с нарушением зрения приехал в лагерь уже не в первый раз, он ведет себя достаточно активно. Как и все остальные дети, инвалиды по зрению «пытаются определиться, с кем и как будут жить, в какой комнате».

Вожатые отмечают, что подростки с нарушениями зрения отличаются от других тем, что у них «особый мир», многие из детей с нарушениями зрения «думают, что зрячие относятся к ним предвзято», «сначала более замкнуты в себе», проявляют меньше инициативы, имеют недостаточное представление о том, как следует вести себя с окружающими, со сверстниками и взрослыми, иногда «странно» реагируют на высказывания в их адрес. Подростки с нарушениями зрения много боятся, к примеру, боятся быть непринятыми в компании, остаться незамеченными. Также отмечено, что слабовидящие и слепые боятся громких звуков, неожиданных прикосновений, воды, перемен, чего-то нового.

В межличностном общении подростков с нарушениями зрения в лагере выявлены следующие особенности. С взрослыми дети с нарушениями зрения обычно ведут себя спокойно и сдержанно, достаточно уверенны и «стараются поддержать разговор, шутят, пытаются чему-то научиться».

Со сверстниками, по мнению вожатых, у подростков с нарушениями зрения наблюдаются трудности в общении. Слабовидящие и слепые «чаще пассивно ведут себя, нежели активно», бывают замкнуты, «ощущают, что они другие, отличаются», некоторые же, напротив, очень общительны, «много рассказывают, находят людей, которым доверяют, и с которыми стремятся общаться больше и ближе», «стараются быть веселыми, казаться более сообразительными и интересными, доброжелательно реагировать на общение».

Наиболее открыто слепые и слабовидящие ведут себя с младшими детьми, стараются с ними играть, «с младшими им все же легче, они могут просто вместе смеяться, веселиться и играть, не задумываясь о восприятии их окружающими». Младшие дети охотнее идут на контакт со слепыми и слабовидящими, открыто проявляют к ним интерес, «проще воспринимают».

В целом, нормально развивающиеся дети проявляют к слепым и слабовидящим «в большинстве своем тепло и внимание», «заботу, интерес», но иногда бывают и более сложные ситуации, «часто сторонятся, не принимают, хотя очень стараются». Проблема обычно бывает двусторонняя, дети с нарушениями зрения не всегда могут адекватно оценить ситуацию общения, поэтому часто попадают в неловкие ситуации, а зрячие, хоть и стараются, но не всегда готовы помочь, разъяснить непонятное.

В ходе анализа результатов исследования выяснилось, что подростки с нарушениями зрения имеют проблемы «с адаптацией в мире лагеря „Наш Дом“», «в общении со сверстниками», с поиском близких друзей, когда они остаются одни, «в бытовом отношении, если ребенок не адаптирован к самостоятельной жизни с самостоятельным походом в душ, в туалет (часто им приходится напоминать об этом, с переодеванием одежды – часто они очень беспомощны в этом».

Но не только у детей с нарушениями зрения возникают проблемы в общении со зрячими, вожатые тоже испытывают трудности в работе с детьми с нарушениями зрения. В начале смены, когда вожатые узнают, что в их «лагерной семье» будет ребенок с нарушением зрения, у них появляются следующие опасения, «что где-то будет сложнее, кому-то нужно будет уделять особое внимание», не хватит опыта работы. Вожатые пытаются подготовиться к работе с этим ребенком как можно тщательнее.

В работе с подростками с нарушениями зрения вожатых беспокоит то, что часто не хватает времени на индивидуальную работу, «их видение мира, их проблемы и страхи», «их взаимодействие с другими детьми, иногда они ставят барьеры в общении, зрячие часто боятся подходить к ним», «что окружающие люди часто относятся к таким детям предвзято, и это, несомненно, влияет на самих слепых и слабовидящих не совсем благоприятно, еще беспокоит то, что они очень редко высказывают свое отношение к каким-либо ситуациям, поэтому очень сложно, не имея речевого подкрепления, понять настроение ребенка, узнать, как он себя чувствует». Вожатые пишут, что, «как и всем детям, иногда им требуется помощь, только бывает она непривычна для нас (рассказывать, что происходит на сцене во время праздника, например, или объяснить остальным детям, как правильно отнестись к ребенку с нарушением зрения)».

В общении со слепыми и слабовидящими вожатые стараются приблизить их к адекватному восприятию происходящего вокруг, научить их чему-то новому, рассказать то, что им, возможно, никто до этого не рассказывал,

интересуются у них тем, как они живут, что им интересно, а что вызывает затруднения.

Исходя из анализа полученных результатов, можно сделать вывод, что самым важным в работе со слепыми и слабовидящими детьми для вожатых лагеря «Наш Дом» является то, чтобы «дать понять им, что мы абсолютно равны», «радость в том, что твоя работа (помощь) была не просто так, а ты помог ребенку», «чтобы они чувствовали себя частью лагерной семьи, им было комфортно, и другие ребята с ними общались», «начальные стадии общения», «чтобы ребенок с нарушением зрения ощутил те же приятные чувства, какие ощущает в лагере другой ребенок, а главное, чтобы ощутил себя нужным, принятым и любимым», «чтобы ребенок не чувствовал, что он особенный, чтобы научился не бояться быть активным в общении с семьей и с другими ребятами лагеря», «чтобы другие дети воспринимали ребенка с нарушением зрения не как «обузу» и человека, за которым нужно следить и постоянно помогать, а как друга, собеседника и просто человека, такого же, как и окружающие».

Слепым и слабовидящим подросткам интересно, когда они «узнают что-то новое», «быть вместе с другими, общаться», «когда их слушают, когда им что-то рассказывают, когда они занимаются интересным делом, могут кого-то чему-то научить или просто показать свои таланты», «диалог с интересующими их людьми», часто им очень нравятся «многие мероприятия, когда у них есть возможность сыграть какую-то роль, поучаствовать не как зритель».

Подростки с нарушениями зрения проявляют свои творческие возможности в музыке, поэзии, в создании сценария к вечернему мероприятию, но бывает и так, что они вообще не проявляют инициативы, предпочитая просто отмалчиваться. Вожатые корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом» считают, что детям с нарушениями зрения не хватает «внимания, тепла, заботы», «помощи, ласки, иногда твердости», «смелости начать общение первыми, опыта взаимодействия, уверенности, что их в лагере примут», «веры в их силы», «родительского более мягкого или более жесткого воспитания, очень не хватает умения самостоятельно ориентироваться в пространстве лагеря и вообще по жизни, проявлять инициативу во всех сферах жизни лагеря».

Беседа с детьми с нарушениями зрения была направлена на выявление культурных практик подростков с нарушениями зрения в условиях корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом», их адаптации в лагере, личностных качеств, особенностей общения со взрослыми, сверстниками и младшими детьми с нормальным психическим развитием.

Анализ беседы с подростками с нарушениями зрения в корчаковском интеграционном лагере «Наш Дом» позволил выявить, что в начале лагерной смены почти все опрашиваемые стесняются своих сверстников, не мо-

гут с легкостью познакомиться, сразу наладить контакт. Также они говорят, что у них возникают трудности с размещением своих вещей, выбором спального места и ориентацией в корпусе. Подростки с нарушениями зрения отмечают, что ребята и вожатые всегда с радостью готовы оказать помощь, например, проводить до ванной комнаты, рассказать, как расположены комнаты их семьи.

Дети с нарушениями зрения отмечают, что знакомиться с семьей совсем несложно, потому что сверстники часто сами проявляют инициативу в общении. Также в этом охотно помогают вожатые, проводя в первый вечер «Семейную свечку», где все имеют возможность немного рассказать о себе и узнать о других. Обычно на таких семейных вечерах дети находят общие интересы и завязывают новые знакомства.

Конечно, подросткам с нарушениями зрения не просто найти общий язык сразу со всеми, но все же для них этот опыт общения очень важен, и круг общения значительно шире, чем в условиях школы и дома. Лишь немногие слабовидящие и слепые дети выступают в качестве инициаторов общения, хотя за время пребывания в лагере они становятся все более инициативными и самостоятельными и вполне могут сами подойти к человеку, который им интересен, и познакомиться с ним.

В беседах с подростками было выявлено, что в основном им помогали вожатые – «родители» семьи в лагере, но и другие вожатые не оставались безучастными в ситуациях, когда этим детям требовалась помощь. Подростки с нарушениями зрения отмечают, что, конечно, во время лагерной смены у них нередко возникают ситуации, с которыми они не в состоянии справиться самостоятельно, им помогают соседи по комнате в ориентировке в пространстве корпуса, по дороге до моря или в столовой. В начале смены дети не всегда могут самостоятельно обратиться за помощью, что связано с тем, что они еще неуверенно чувствуют себя в коллективе сверстников. Но с каждым днем общение налаживается, и те ситуации, которые вызывали у детей с нарушениями зрения сложности, в дальнейшем не вызывают затруднений.

О мероприятиях в лагере подростки с нарушениями зрения в своих беседах рассказывали с удовольствием, отмечали, что в лагере им интересно, выделяли «Семейные свечки», где дети имеют возможность поближе познакомиться со своей семьей, рассказать, что с ними происходило в прошедший день, поделиться впечатлениями и эмоциями, поиграть в семейные игры, а также «Общелагерные свечки», где дети читают стихи, поют все вместе лагерные песни, слушают рассказы о Я. Корчаке. Также подростки с радостью говорили о ежедневном общелагерном сборе, где все стоят в кругу, обнявшись, и поют любимые песни. Самыми веселыми и интересными мероприятиями дети с нарушениями зрения называли «Ярмарку», «Презентацию семей», «День Любви», «День Ангела», «День рождения „Нашего Дома“».

Кроме бесед с подростками с нарушениями зрения была проведена беседа с их родителями, направленная на выяснение изменений, которые произошли с ребенком в лагере после лагерной смены, изменений в личностном развитии, общем эмоциональном состоянии ребенка, в общении с родственниками.

На вопрос об ожиданиях изменений в ребенке после приезда из корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом» почти все родители отвечали, что они, «конечно, предполагали, что ребенок приобретет, возможно, новых друзей», «может быть, чему-то научится», но результаты превзошли все их ожидания. Родители подростков с нарушениями зрения отмечали, что до лагеря «дети были замкнуты в себе», «необщительны», «у них были проблемы в общении с одноклассниками, сверстниками», «им трудно было заводить знакомства вне школы». Также родители говорили, что их дети «бывают медлительны», у них низкий уровень социальной адаптации, они испытывают проблемы с ориентацией в пространстве, у них недостаточно сформированы навыки самообслуживания, дети недостаточно самостоятельны.

Некоторые родители считают, что одна смена практически не может ничего изменить в развитии ребенка. Но очень важным является то, что ребенок захотел поехать в лагерь еще раз, это означает, что в лагере ему было комфортно. Другие родители говорят о том, что даже одна смена сильно повлияла на эмоциональное и психическое развитие ребенка. Они отмечают, что дети берут на себя больше инициативы в уборке квартиры, начинают выполнять обязанности по дому, которые раньше им были несвойственны. Родители говорят, что дети становятся более ласковыми, послушными, легче идут с родителями на контакт, больше начинают рассказывать о себе, больше доверяют.

В общении с одноклассниками и учителями, как отмечают родители, «видно, что ребенок повзрослел», учителя стали доверять ему более серьезные дела, с одноклассниками «ребенок начал чувствовать себя более уверенно, защищенно», опираясь на опыт общения в коллективе зрячих.

В основном у слабовидящих и слепых возникают проблемы с установлением долговременных дружеских отношений. Это связано с ограничением доступа к сети Интернет, неумением пользоваться мобильным телефоном. Родители отмечают, что у детей появляется в лагере много интересных знакомых и даже друзей, но, как правило, общение ограничивается только условиями лагеря. Родители говорили, что дети становятся более самостоятельными по возвращении из лагеря, у них появляется целеустремленность, повышается уровень их бытовой и социальной адаптации.

В лагере ребенок может проявить свои творческие возможности; выступая на различных мероприятиях и участвуя в кружковой работе, приобретает новые интересы. Родители отмечают, что дети стали более инициативными, самостоятельными, у них повысился уровень бытовой адаптации, они

охотно соглашаются убирать за собой вещи, мыть посуду, даже гладить белье. Они стали лучше ориентироваться в незнакомом пространстве.

На вопрос «Посоветовали бы Вы другим родителям отправить своего ребенка в лагерь?» все родители отвечают положительно. Родители детей с нарушениями зрения считают, что для их детей очень важна интегративная среда лагеря «Наш Дом», а именно возможность общаться со зрячими сверстниками и вожатыми, что, в свою очередь, положительно влияет и на развитие детей с нормальным зрением, повышает у них уровень эмпатии, толерантности.

После окончания лагерной смены была проведена беседа с воспитателями и педагогами подростков с нарушениями зрения, которые приезжали в «Наш Дом», направленная на выявление динамики развития детей нарушениями зрения, возможных изменений в общении с взрослыми, сверстниками и младшими детьми вне лагеря, в условиях школы.

На вопрос об ожиданиях изменений в подростке по возвращении из лагеря учителя отвечали, что они ждали появления у детей «уверенности в своих силах», повышения уровня «самостоятельности», предполагали, что у ребенка будет возникать «меньше трудностей в общении», взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Учителя отмечают характерный для подростков с нарушениями зрения низкий уровень сформированности социально-бытовой и пространственной ориентировки. Учителя и воспитатели школы-интерната говорили, что в условиях лагеря у детей с нарушениями зрения будет возможность общаться в коллективе зрячих, что поможет им сформировать адекватные представления о личности зрячего человека, позволит повысить самооценку. Для зрячих детей и вожатых общение с детьми с нарушениями зрения тоже важно, так как может повлиять на формирование позитивного образа слепого человека, развитие толерантности, эмпатии. Было отмечено, что многие дети до посещения лагеря «были замкнуты, не уверены в себе в условиях классного коллектива», «проявляли мало инициативы в общении», «оставались в изоляции от более уверенных в себе одноклассников», «стеснялись просить о помощи».

Говоря о проблемах, возникающих у подростков в общении с родителями, учителями, сверстниками, педагоги отмечали, что наибольшие проблемы возникают в межличностном общении со сверстниками. Подростки с нарушениями зрения часто считают себя неинтересными для окружающих, редко способны первыми пойти на контакт с окружающими, часто бывают замкнуты. Все учителя отметили, что подростки значительно изменились по возвращении из лагеря. Подростки стали более самостоятельными, им можно с легкостью доверить более серьезное поручение. Они начинают проявлять инициативу в оказании помощи взрослым. Учителя отмечают развитие творческих возможностей детей, расширение их интересов.

Учителя говорят, что подростки по возвращении из лагеря становятся спокойнее, у них стало меньше проявлений обиды, раздражительности.

Важным является то, что у детей отмечается повышение уровня социально-бытовой и пространственной ориентировки, в классе они «становятся более смелыми в передвижении», также у них увеличился темп ориентирования на страницах учебников, они стали «быстрее писать и читать».

В основном учителя отмечают, что подростки увереннее чувствуют себя в классе, начинают проявлять инициативу в общении, им нравится рассказывать о лагере, делиться впечатлениями с одноклассниками и друзьями. Дети начинают понимать, что они могут быть интересны сверстникам. Это важно, потому что в основном в условиях классного коллектива школы для слепых и слабовидящих детей оценка личности подростка происходит лишь по его учебной успеваемости, что негативно влияет на эмоциональное состояние детей с низкой успеваемостью. После пребывания в лагере «Наш Дом» детям становится легче самостоятельно выстраивать общение, они быстрее находят контакт со сверстниками.

Учителя и воспитатели отмечают, что до лагеря в «бытовом плане дети были очень зависимы от родителей», по возвращении из лагеря их навыки самообслуживания выходят на совершенно новый уровень, они становятся более самостоятельными и, самое главное, в условиях дома они сохраняют эту самостоятельность.

Все учителя и воспитатели говорят о значимости пребывания ребенка с нарушением зрения в детском интеграционном лагере, так как считают, что это очень важно для развития личности и познавательной сферы детей с нарушениями зрения, для их социальной адаптации, развития навыков самообслуживания, повышения уровня самостоятельности, решения проблем в общении со сверстниками. Важным для развития психики подростка с нарушением зрения учителя считают интеграционную среду лагеря, в которой ребенок может почувствовать себя нужным и важным для общества нормально развивающихся людей. Дети начинают ценить качества собственной личности и в общении не стесняются их проявлять.

Анализ и обобщение полученных данных позволили прийти к заключению, что организация культурных практик в детском оздоровительном лагере позитивно влияет на процесс социализации подростков. Дети приобретают разнообразный опыт жизни в коллективе, в сфере общения, деятельности и познания. В условиях корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом» подростки имеют возможность включиться в практики общения с детьми разных возрастных групп, взрослыми, детьми из других стран. В лагере каждый может приобщиться к понравившейся деятельности и проявить свои лучшие качества, научиться чему-то новому и интересному, развить свои способности. Во взаимодействии с коллективом подросток приобретает опыт познания характера поведения в группе; оценивания своих собственных и чужих поступков, эмоциональных реакций. Правильно организованные культурные практики в условиях лагеря помогают подросткам приобрести лидерские качества, проявить инициативу

в коллективных делах, в общении с малышами, старшими и сверстниками. Процесс приобретения подростком опыта в сфере общения, деятельности и познания протекает гладко, когда вокруг царит атмосфера любви и принятия каждого таким, какой он есть, когда взрослые и дети заботятся друг о друге и стараются делать все наилучшим образом.

Дополнительными показателями, свидетельствующими об эффективности экспериментального исследования, стало то, что подростки выказывали желание повторно приехать в лагерь, они стали активнее общаться между собой в социальных сетях, вступили в интернет-сообщество «Лагерь „Наш Дом“», начали проявлять интерес к деятельности вожатых и говорили о намерении продолжить свое пребывание в лагере в качестве вожатых. Вожатые отметили высокую активность подростков в общении с ними после окончания лагерной смены. Родители говорили, что подростки стали более ответственными, энергичными, общительными, стали более активно участвовать во внеклассной и внешкольной работе. Родители подростков с нарушениями зрения обратили внимание на то, что после проведения эксперимента слепые и слабовидящие дети стали более активными, самостоятельными, инициативными, у них расширились интересы. Учителя и воспитатели школы-интерната указали на то, что подростки чаще стали участвовать в воспитательных делах, демонстрировать уверенность в собственных силах, у них повысилась самооценка, стали разнообразными интересы, они более свободно вступают в контакт как с людьми с нарушениями зрения, так и со зрячими, у них вырос уровень социально-бытовой ориентировки.

#### **Литература**

1. Демакова, И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира / И.Д. Демакова. – М. : ЦНПРО, 2013. – 200 с.
2. Демакова, И.Д. Международный интеграционный корчаковский лагерь «Наш Дом» / И.Д. Демакова, А.А. Бородина, Ю.И. Кажевина, Е.В. Киржой // Народное образование. – 2011. – № 3. – С. 246-254.
3. Шипова, А.В. Модель организации культурных практик подростков в детском оздоровительном лагере / А.В. Шипова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2014. – № 3. – С. 14-19.
4. Шипова, А.В. Организация культурных практик подростков в корчаковском интеграционном лагере «Наш Дом» // Социокультурная интеграция и специальное образование : сборник научных статей. Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. – М., 2015. – С. 258-265.

**СЕКЦИЯ 7.**  
**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ**  
**С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Бочкарёва Татьяна Анатольевна*

*E-mail: tab1161@mail.ru*

*Стрилка Анна Анатольевна*

*E-mail: ann-nushka@mail.ru*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования*

*«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,  
г. Саратов*

**Фракталы и их возможное применение  
в логопедической практике**

Приводится экскурс в историю фракталов, рассматривается возможность применения фрактальных рисунков в логопедической работе с детьми с ОНР, ЗПР, стертой формой дизартрии. Данный вид работы позволяет решить следующие задачи: развитие мелкой моторики рук и зрительного гнозиса, усвоить понятий «цвет» и «форма» и др. Рисование можно совмещать с проговариванием ребенком отдельных звуков. Плавные линии рисунка – аналог звуковых дорожек. Раскрашивание ячеек рисунка применимы на этапе автоматизации звука в слогах и в цепочке слогов и т.д.

*Ключевые слова:* фрактал, фрактальный рисунок, логопедия, коррекционно-развивающая работа, дети с ограниченными возможностями здоровья

*Bochkareva Tatyana Anatolyevna*

*E-mail: tab1161@mail.ru*

*Strilka Anna Anatolyevna*

*E-mail: ann-nushka@mail.ru*

*Federal public budgetary educational institution  
of the higher education “Saratov state university”,  
Saratov*

**Fractals and their possible application in speech therapy work  
with children of preschool and early school age**

This article provides insight into the history of fractals, the possibility of application of fractal patterns in speech therapy work with the children with the general underdevelopment of speech (GUS), mental retardation (MR), with the latent form of dysarthria. This type of work allows achieving the following objectives: the development of fine motility of hands

and a visual gnosis, to learn the concept of “color” and “shape”, etc. Drawing can be combined with the pronunciation of separate sounds by a child. The smooth lines of drawing are analog of soundtracks. Coloring of drawing cells are applicable at a stage of automation of a sound in syllables and in a chain of syllables, etc.

*Keywords:* fractal, fractal pattern, speech therapy, the correctional developing work, children with disabilities

В настоящее время речевые расстройства расцениваются как сложный когнитивный дефект, нередко усугубляющийся нарушениями эмоционально-личностного развития. Этим обуславливается необходимость комплексного воздействия на лиц с речевыми дефектами.

На психоэмоциональные особенности детей с речевыми нарушениями указывал еще М.Е. Хватцев: «... в отношении их необходимо проявление особенной чуткости, внимательности. Поощрение малейшего успеха, подбадривание и внушение уверенности – важные условия достижения цели» [5, с. 417].

По мнению ряда исследователей, и в частности А.Н. Корнева, психотерапия является не вспомогательным, а одним из ведущих приемов коррекции расстройств устной и письменной речи. Такая ситуация расширяет требования к объему профессиональных знаний и умений логопеда. В его деятельности выделяется психологическая составляющая с необходимостью владения психотерапевтическими методами воздействия.

Наряду с традиционными средствами коррекционно-педагогического воздействия на детей с проблемами в развитии все более востребованным становится такой инновационный здоровьесберегающий подход, как терапия искусством. Одним из его направлений является арт-терапия или «терапия творческим самовыражением». В Российской энциклопедии социальной работы указано, что арт-терапия – это способы и технологии реабилитации лиц средствами искусства и художественной деятельности [6, с. 34].

Использование различных видов арт-терапии в коррекции и лечении достаточно эффективно, что подтверждается рядом работ отечественных и зарубежных авторов (А.И. Захаров, А.И. Копытин, М.В. Киселева, И.И. Мамайчук, Н.О. Сучкова, Ю.Б. Некрасова, Р.Б. Хайкин, Е.Ю. Рау, В.Е. Фолке, Т.В. Келлер, А.М. Миллер, М.Е. Бурно).

В коррекционной работе активно применяется музыка, движения, танец, драматическое искусство и другие формы творческой активности детей. Однако наиболее востребована в работе специалиста-логопеда изобразительная деятельность, которая является основой изотерапии – лечебного воздействия средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным творчеством.

На сегодняшний день для развития речи используется множество техник изотерапии: пальцевая живопись, рисование ладонями, мягкой бумагой, тычком жесткой полусухой кистью, листьями, палочками, камушками, техника отпечатывания ватой, техника «оттиск пробками», рисование на

стекле, на манке, граттаж, коллаж, монотипия, кляксография и ниткография. Данные техники позволяют решить множество задач для преодоления речевых нарушений: формирование чувства ритма, развитие межанализаторных связей, в частности межполушарного взаимодействия. Техника выдувания красками и рисования мыльными пузырями используется для развития дыхания – энергетической основы речи. Регулируется не только сила и продолжительность выдыхаемой воздушной струи, но и вырабатываются точные движения пальцев рук. Многие упражнения совмещаются с проговариванием ребенком отдельных звуков, слогов, цепочки слогов, что позволяет сделать автоматизацию звука интересной, красочной и занимательной.

В последние годы зарекомендовала себя техника фрактального рисунка, в основе которой лежит понятие о фрактале – фигуре, обладающей свойством самоподобия, то есть каждая часть этой фигуры подобна самой этой фигуре.

Понятие «фрактал» придумал математик Бенуа Мандельброт (от лат. *fractus*, означающего «сломаный, разбитый»). Считая возможным включение своих фрактальных работ в какую-нибудь художественную экспозицию, он писал, что «многие из фракталов можно рассматривать как новую форму минималистского геометрического искусства» [8, с. 22]. На сегодняшний день фракталы активно используются не только в изобразительном искусстве, но и в коррекционно-педагогической деятельности.

Метод фрактального рисунка родился в 1991 году на одном из оздоровительных семинаров, посвященных востребованию резервных возможностей человека и способам их самореализации. Постепенно была разработана технология применения этого метода и способ анализа и диагностики рисунка, который был назван фрактальным.

Оригинальность данного метода заключалась в том, что довольно несложным для тестируемого человека приемом было реализовано крайне важное условие любого теста – исключалось влияние сознания тестируемого на результаты теста. Человек, выполняющий фрактальный рисунок, должен был наносить линию, а затем выбирать карандаши для закрашивания полученных ячеек с закрытыми глазами. Такой рисунок напрямую связан с психоэмоциональным и физическим состоянием человека. Более того, в этом рисунке можно найти информацию о детстве и юношестве тестируемого, о его окружении, взаимоотношениях в семье и т.д.

Постепенно метод фрактального рисунка проник в область логопедии. Исходя из поставленных перед логопедом задач, техника такого рисунка несколько модифицировалась. Рисунок выполняется с открытыми глазами и закрашивается не интуитивно, а с учетом определенных правил. Подобные рисунки отличаются от классических фрактальных рисунков. Но для работы логопеда именно такая интерпретация фрактального рисования является наиболее показательной и эффективной.

Учитывая, что ведущей деятельностью дошкольного возраста является игра, необходимо стремиться к тому, чтобы каждое логопедическое занятие носило характер учебно-игровой деятельности, было эмоционально окрашено.

Работы, выполненные в технике фрактального рисунка, очень увлекают детей как старшего дошкольного, так и младшего школьного возраста. Они невероятно красочные и загадочные.

Включая такой вид работы в занятие, логопед, в свою очередь, решает коррекционно-развивающие задачи: развивает мелкую моторику рук, зрительный гнозис, работает с понятием «цвет» и «форма»; создает предпосылки для становления многих психических процессов. Рисование можно совмещать с проговариванием ребенком отдельных звуков. Плавные линии рисунка могут служить аналогом звуковых дорожек. Раскрашенные ячейки рисунка применимы на этапе автоматизации звука в слогах и в цепочке слогов.

Для детей со стертой формой дизартрии фрактальное рисование приобретает особую актуальность. Работа логопеда дошкольного учреждения, направленная на коррекцию, формирование и развитие тонких движений кистей и пальцев рук у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии является начальным этапом формирования графомоторных навыков и операционной готовности к овладению письменной речью в период начального школьного обучения. В процессе такой работы необходимо научить ребенка *произвольному рисованию горизонтальных, вертикальных, волнистых и дугообразных линий, научить выполнять обводку контура по линиям, штриховку в пределах контура, раскрашивание контура.*

Фрактальный рисунок позволяет развивать зрительный гнозис. «Со временем детям становятся доступными рисунки, стилизованные в значительной степени: штриховые, теневые, наложенные, перечеркнутые картинки (фигуры Поппельройтера)...» [3, с. 23]. Фрактальные рисунки содержат множество зашумленных изображений. Включив фантазию, дети вычленивают из множества линий элементы реального мира.

В одном и том же контурном рисунке можно увидеть разные изображения. Логопеду важно выработать у ребенка привычку внимательно смотреть и видеть, наблюдать и задумываться.

Фрактальное рисование показано и детям с общим недоразвитием речи. Известно, что общее недоразвитие речи у детей влечет за собой отклонение не только в речевых, но и в двигательных, психических сферах. Воображение у таких детей отсутствует, они очень слабо ориентируются в пространстве, карандаш держат неправильно, при рисовании отсутствует нажим.

Рисунок здесь не является самоцелью, он направлен на развитие воображения, внимания, мелкой моторики, кроме того, развиваются навыки правильного положения руки и захвата карандаша при рисовании, что лежит в основе умения писать.

Для многих детей с нарушениями речи характерны также нарушения эмоционально-волевой сферы. В процессе работы над таким рисунком улучшается психоэмоциональное состояние детей, раскрывается потенциал и творческие способности, поддерживается интерес ребенка к результату своей деятельности и к работе на занятии в целом.

Указанные коррекционные возможности, простота создания любого изображения на листе бумаги позволяют рекомендовать технику фрактального рисования для работы с детьми, имеющими речевые нарушения.

### **Литература**

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
2. Бабина, Е.С. Нетрадиционные методы терапии в логопедической работе / Е.С. Бабина // Логопед. – 2008. – № 1. – С. 41-48.
3. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов / Т.Г. Визель. – М. : АСТ : Астрель, Транзиткнига, 2005. – 384 с. – (Высшая школа).
4. Колеошкина, С.Н. Арт-терапевтические технологии учителя-логопеда / С.Н. Колеошкина // Школьный логопед. – 2007. – № 2. – С. 31-39.
5. Логопедия : пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. шк. / М.Е. Хватцев. – 5-е изд. – М. : Учпедгиз, 1959. – 476 с.
6. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб., 1999. – 744 с.
7. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М., 1997. – 184 с.
8. Mandelbrot, B.B. Fractals and an Art for the Sake of Science. Leonardo. Supplemental Issue, Vol. 2, Computer Art in Context: SIGGRAPH '89 Art Show Catalog (1989), pp. 21-24.

*Губанова Елена Александровна*

*E-mail: le.beatlelf@gmail.com*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования*

*«Саратовский национальный исследовательский*

*государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,*

*г. Саратов*

### **Метод активной мульттерапии и использование различных техник на занятиях в начальной школе**

Создание авторского мультфильма – один из наиболее универсальных видов творчества для младших школьников. В статье рассматриваются этапы создания мультипликационного кино с детьми, различные техники мультипликации. Особое внимание уделяется традиционной мультипликации и ее основным техникам: объемной, рельефной, технике перекладки.

*Ключевые слова:* арт-терапия, мульттерапия, мультипликационные техники, традиционная мультипликация, дети с различными возможностями

*Gubanova Elena Aleksandrovna*  
*E-mail: le.beatlelf@gmail.com*  
*Federal public budgetary educational institution*  
*of the higher education "Saratov state university",*  
*Saratov*

### **Cartoon method of active therapy and the use of various techniques in the classroom in elementary school**

Creating a cartoon is one of the most universal kind of creative work for primary school pupils. The article reviews steps of making an animated film with children, different types of animation techniques. Special attention is paid to traditional animation and its basic techniques: volume, relief, technique of relaying.

*Keywords:* art therapy, animation therapy, animation techniques, traditional animation, children with various opportunities

Главная задача, стоящая перед школой в целом и начальной школой в частности – воспитание гармонично развитой личности. Каждый учебный предмет раскрывает перед ребенком определенную область знаний, развивает те или иные способности. Однако в процессе адаптации к системе школьного обучения ребенок часто сталкивается с рядом трудностей, связанных как с его личностными особенностями, так и с недостатками подготовки к школе и атмосферой в школе и классе. Эти и другие проблемы адаптации детей к школе можно решить посредством индивидуальной или коллективной безоценочной художественно-творческой деятельности – арт-терапии.

Рассмотрим более подробно метод активной мульттерапии – создание авторского мультфильма детьми. Следует отметить, что метод активной мульттерапии достаточно продолжителен – для создания мультипликационного фильма длительностью 1-2 минуты требуется не менее недели ежедневных занятий с младшими школьниками. Это один из наиболее универсальных видов творчества, в котором сочетаются особая структура условности, свобода в трактовке пространства и времени, а также возможность использования широкого арсенала выразительных средств профессионального мультипликационного кино. Работа над мультфильмом в любой технике начинается с написания сценария или поиска основы – стихотворения, сказки, рассказа, мультфильма, уже готовой истории, по которой будет снят будущий авторский мультфильм. После этого педагог обсуждает с детьми, в каком виде они представляют себе мультфильм – нарисованным на бумаге, вылепленным из пластилина или созданным каким-то другим способом. По итогам обсуждения педагог и дети решают, в какой технике будет создан мультфильм, и приступают к раскадровке – последовательной отрисовке основных сцен мультфильма. После этого начинается основная мультипликационная работа по созданию персонажей, декораций и собственно съемке.

Для подробного рассмотрения видов и техник мультипликации воспользуемся классификацией Д.В. Велинского, представленной в методическом пособии «Технологии процесса производства мультфильмов в техниках перекладки» [2]. Итак, мультипликацию условно разделяют на традиционную, компьютерную и экзотическую. Компьютерная мультипликация бывает двухмерной и трехмерной, экзотическая мультипликация – игольчатой, теневой, может представлять собой покадровую съемку живых персонажей, процарапывание на пленке и другие оригинальные способы создания мультфильмов. Традиционная же, в свою очередь, делится на основные виды: плоскостную, объемную и рельефную. Остановимся подробнее на описании этих мультипликационных техник. Плоскостная мультипликация представляет собой покадровую съемку плоских марионеток, лежащих на горизонтальной плоскости. Здесь выделяют технику рисованной мультипликации и технику перекладки.

При съемке мультфильма техникой перекладки создаются персонажи-марионетки и фон – это и является основной работой детей по созданию мультипликационного фильма. Дети выбирают материал фона (это может быть различного рода бумага, дерево, стекло, ткань, картон, асфальт и т.д.), разрабатывают эскизы персонажей-марионеток, а потом определяют материал, из которого будут созданы персонажи и динамичные декорации (бумага, ткань и т.д.). Затем ребята выбирают инструменты для работы с персонажами – это могут быть кисть, карандаш, мел – и с их помощью создают оригинальную внешность и полноценный образ персонажа-марионетки.

Объемная и рельефная техники мультипликации отличаются лишь тем, что первая подразумевает покадровую съемку объемных предметов, персонажей-марионеток в декорациях, тогда как вторая – на горизонтальной плоскости. Для создания объемных персонажей применяются самые разные материалы (пластилин, пластика, соленое тесто, глина и т.д.), в то же время можно использовать любые объемные предметы, которые окружают нас в повседневной жизни. Поиск героев мультфильма в предметах обихода или природных материалах будет отдельным заданием по развитию творческих способностей. Так, дети могут дорисовать лица на банках разных объемов, и получится полноценная семья; а любая ветка, подобранная на улице, может при помощи пластилина и лоскутка ткани превратиться в танцовщицу. Отметим также, что в технике рельефной мультипликации снимают мультфильмы с использованием сыпучих материалов – песка, бисера, мелкой гальки, семян, орехов, риса и т.д.

В комбинированной технике – перекладке с элементами рельефной мультипликации – детьми 8-9 лет под нашим руководством был создан коллективный мультфильм «Семья» по стихотворению Михаила Яснова. В качестве

фона был использован ватман, персонажей мультфильма дети вырезали из плотной бумаги, а потом создавали оригинальную внешность каждого из них с помощью цветных карандашей и фломастеров. В качестве объемных предметов в мультфильме использовались елочные игрушки и сосновая ветка, которая послужила композиционным центром мультфильма.

Возможности мульттерапии поистине безграничны – разнообразие видов и техник мультипликации, комбинирование этих техник, проникновение сказочного мира в реальную действительность и, наконец, возможность одушевления неодушевленных предметов помогают раскрепощению и реализации творческого потенциала юных художников, стимулируют мышление, развивают волевые качества и дают возможность избавиться от проблем, связанных с различными страхами в новой для ребенка школьной жизни.

### **Литература**

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко и др. – М. : Академия, 2001. 248 с.
2. Велинский, Д.В. Технология процесса производства мультфильмов в техниках перекладки : методическое пособие. / Д.В. Велинский. – Новосибирск : Детская киностудия «Поиск», 2010. – 41 с.
3. Медведева, Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 248 с.

*Зуйкова Анна Ивановна*

*E-mail: zhosanna@mail.ru*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования*

*«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов*

### **Особенности формирования навыков самообслуживания у слепых и слабовидящих дошкольников**

В статье приводятся данные констатирующего эксперимента по выявлению особенностей формирования навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста, имеющих тяжелую зрительную патологию, приведено перспективное планирование специальной экспериментальной деятельности по выявлению уровня развития навыков самообслуживания у дошкольников с нарушениями зрения, анализируются результаты этого обследования.

*Ключевые слова:* дошкольники с нарушениями зрения, навыки социально-бытовой ориентировки, гиперопека, специальная экспериментальная деятельность

*Zujkova Anna Ivanovna*  
*E-mail: zhosanna@mail.ru*  
*Federal public budgetary educational institution*  
*of the higher education "Saratov state university",*  
*Saratov*

### **Features of formation of self-help skills in the blind and visually impaired preschoolers**

The article presents data of ascertaining experiment on identifying the characteristics of the formation of self-help skills in preschool children with severe visual pathology, a perspective plan of special experimental efforts on identifying the level of self-help skills in preschool children with visual impairments is given, the results of the survey are analyzed.

*Keywords:* visually impaired preschoolers, self-help skills, overprotection, special experimental activity

В современном мире многие родители, воспитывающие ребенка с нарушением зрения, считают своим долгом дать ему хорошее образование, при этом полностью забывая про обучение навыкам самообслуживания. В итоге незрячий ребенок, погруженный в изучение иностранных языков и литературы, совершенно не умеет самостоятельно пить, есть, одеваться и умываться, что делает его совершенно беспомощным и неуверенным в себе.

Педагоги, работающие с незрячими дошкольниками, часто наблюдают противоречие в словах и действиях большинства родителей, которые понимают необходимость формирования навыков самообслуживания у ребенка раннего возраста, но не всегда знают, как это правильно сделать. Как правило, родители стараются всячески помогать своему малышу, выполняя часть действий за него, тем самым оказывая ему плохую услугу. Такая гиперопека вредит ознакомительной деятельности ребенка, подавляя в нем мотивацию к самостоятельному удовлетворению своих потребностей. В результате у таких детей страдает не только познавательная деятельность, но и эмоционально-волевая сфера [8, с. 14-15]. Постоянно присутствующее у ребенка чувство беспомощности делает его более замкнутым, нерешительным и малоактивным членом общества. Часто родители осознают, что чрезмерно помогая, они формируют зависимость, но изменить свою линию поведения не решаются, т.к. боятся, что, сталкиваясь с бытовыми ситуациями и пытаясь решить их самостоятельно, ребенок поранится или начнет нервничать.

В результате большинство дошкольников с нарушением зрения на момент поступления в специальный детский сад имеют низкий уровень развития навыков самообслуживания. Многие дети совершенно не готовы к самостоятельному приему пищи, смене одежды или походу в туалетную комнату. Педагогам и воспитателям приходится отводить большую часть учебного времени занятиям по социально бытовой ориентировке, где в иг-

ровой форме дети моделируют различные бытовые ситуации и пытаются запомнить алгоритм действий по их разрешению.

Чтобы подтвердить гипотезу о низком уровне развития социально-бытовых навыков у дошкольников с нарушением зрения, нами был проведен констатирующий эксперимент на базе специального детского сада при ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 3 г. Саратова» с группой из 10 человек: 3 девочки и 7 мальчиков. Возраст детей 5 лет. Состояние органа зрения испытуемых представлено в таблице.

### Состояние органа зрения испытуемых

Испытуемый	Дата рождения	Диагноз
1. Валентин П.	07.02.11	Субкомпенсированная вторичная глаукома ОУ. Оперированная тракционная воронкообразная отслойка сетчатки. F 06.827 ОНР 1
2. Валера Л.	05.06.11	Врожденная ретинопатия недоношенных. С-м внутричерепной гипертензии. ОНР 4
3. Вика А.	03.07.11	Ретинопатия недоношенных 5 ст. Афакия ОУ, вторичная гиперметропия
4. Вика Е.	04.08.11	Ретинопатия недоношенных 4, рубцовой ст., оперированная отслойка сетчатки. Афакия ОУ. F 06.827
5. Дима Н.	22.09.11	Оперированная тотальная отслойка сетчатой оболочки с витреоретинальной пролиферацией ОУ. Афакия ОУ. Ретинопатия недоношенных 5 ст., рубцовая стадия ОУ. F 06.827
6. Никита А.	27.09.11	Содружественное сходящееся косоглазие, частичная атрофия ДЗН, сложный гиперметропический астигматизм. F 06.827
7. Никита М.	12.01.11	Синдром Вильямса. Миопия высокой степени обоих глаз
8. Полина Г.	04.04.11	Ретинопатия недоношенных. F 06.827
9. Слава С.	13.05.11	Афакия обоих глаз
10. Степа Ф.	30.05.11	Тотальная отслойка сетчатки обоих глаз. Резидуально-органическое поражение головного мозга с интеллектуально-мнестическим снижением. F 06.38

**Целью** констатирующего эксперимента являлось выявление уровня развития социально-бытовых навыков у дошкольников с нарушением зрения.

В соответствии с целью перед исследованием были поставлены следующие задачи:

1. Выявить уровень развития навыков самообслуживания у дошкольников с нарушением зрения.

2. Разработать комплекс занятий по повышению уровня навыков самообслуживания у дошкольников с нарушением зрения.

3. Провести апробацию разработанной системы занятий в группе детей с нарушением зрения, выявить ее эффективность.

Для диагностики уровня сформированности навыков самообслуживания нами были разработаны и проведены 2 занятия, определяющие уровень сформированности этого навыка.

При проведении диагностики учитывались следующие условия: заинтересованность детей в исследовании, самостоятельность в выполнении заданий; оказание дозированной помощи нуждающимся детям.

Критериями оценок, выставляемых после каждого занятия, являлись:

- правильность выполнения задания;
- способ выполнения задания.

Перспективное планирование специальной экспериментальной деятельности по выявлению уровня развития навыков самообслуживания у дошкольников с нарушениями зрения.

### **1. Неделя обследования**

Тема занятия «Нам водичка добрый друг».

Задачи:

- поддерживать и поощрять стремление ребенка к самостоятельности как проявление относительной независимости от взрослого;
- определить, как ребенок владеет движениями собственного тела (осторожно брать предметы со стола, проходить между стоящими предметами и т.п.);
- определить, узнает и называет ли ребенок, используя вербальные и невербальные средства, предметы бытового назначения (посуда, гигиенические средства и т.п.), которыми постоянно пользуется или может наблюдать;
- узнать, сформировано ли представление о воде как важном средстве поддержания чистоты тела и жилища;
- определить уровень умения обращаться с предметами домашнего обихода, предметами гигиены и т.п., выполнять орудийные действия с предметами бытового назначения.

Примерный перечень дидактических игр: «Моем голышей», «Поможем кукле», «Перемешанные картинки», «Что нужно кукле?», «Чистоплотные дети».

### **2. Неделя обследования**

Тема занятия: «Собираемся на осеннюю прогулку».

Задачи:

- определить, могут ли дети выполнять простые хозяйственно-бытовые поручения в соответствии с заранее намеченным планом по образцу по словесной просьбе взрослого;
- определить, умеют ли дети раздеваться и одеваться самостоятельно, с частичной помощью взрослого;

- определить, умеют ли дети аккуратно складывать вещи в шкафчик и соблюдать в нем порядок;
- выявить, могут ли дети применять разнообразные предметы-орудия для выполнения хозяйственно-бытовых поручений;
- определить, сформированы ли у детей элементарные навыки уборки (протирать пыль, пользоваться пылесосом с помощью взрослого, расставлять игрушки на полках, складывать вещи в шкафчик и т.п.).

Примерный перечень дидактических игр: «Кукла идет на прогулку», «Какую одежду носят девочки?», «Какую одежду носят мальчики?».

По данным эксперимента после каждого проведенного занятия выставлялась оценка (балл) от 1 до 3, которая соответствовала уровню развития самостоятельности:

*3 балла* – ребенок активен, понимает инструкции, выполняет правильно соответствующие действия во время дидактической игры, не нуждается в помощи педагога;

*2 балла* – ребенок малоактивен, возникают затруднения при выполнении задания, нуждается в частичной помощи со стороны педагога;

*1 балл* – ребенок не активен, затрудняется выполнить задание, требуется постоянная помощь педагога.

Уровень сформированности навыков самообслуживания у дошкольников с нарушением зрения оказался следующий: у 1 ребенка (10 %) данный навык сформирован, у 20 % отмечаем уровень сформированности навыка ниже среднего, у 70 % уровень низкий. Многие нуждались в помощи педагога.

Таким образом, большая часть экспериментальной группы показала низкий уровень, что доказывает нашу гипотезу и подтверждает актуальность выбранной темы. Мы будем продолжать работу в этом направлении, разработаем и проведем комплекс мероприятий по повышению уровня навыков самообслуживания.

Но для получения желаемого результата требуется, чтобы полученная в процессе обучения информация подкреплялась правильной линией поведения всех членов семьи, в которой воспитывается ребенок [1, с. 161].

С этой целью воспитатели и педагоги должны проводить консультации для родителей незрячих детей, на которых познакомят с программой воспитания и обучения детей самообслуживанию, с работой, которая проводится в дошкольном учреждении. Родителям необходимо соблюдать рекомендации о том, как дети должны обслуживать себя дома.

Нужно помнить, что процесс формирования навыков самообслуживания у ребенка проходит постепенно и требует постоянной и систематической работы в этом направлении. Не нужно пытаться опередить природу и ориентироваться на других детей. Каждый ребенок развивается индивидуально, нужно только создать благоприятные условия для этого.

## Литература

1. Власова, Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М. Певзнер. – М. : Просвещение, 1967. – 189 с.
2. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: психол. и метод. аспекты реабилитации. – Л., 1982. – 80 с.
3. Воспитание детей раннего возраста / под ред. Г.М. Лялиной. – М. : Просвещение, 1976. – 239 с.
4. Воспитание и обучение слепого дошкольника / под ред. Л.И. Солнцевой. – М. : Просвещение, 1967. – 175 с.
5. Воспитание ребенка с нарушениями зрения в семье : сб. науч. тр. / под ред. Л.И. Солнцевой, В.П. Ермакова. – М., 1979. – 132 с.
6. Ерастова, Е.А. Воспитание слепых детей в семье / Е.А. Ерастова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 58 с.
7. Маркова, Т.А. Воспитание детей третьего года жизни / Т.А. Маркова, Л.А. Гиневская. – М. : Учпедгиз, 1962. – 78 с.
8. Менчинская, Н.А. Развитие психики ребенка: дневник матери / Н.А. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 184 с.
9. Мещеряков, А.И. Слепоглухонемые дети / А.И. Мещеряков. – М. : Педагогика, 1974. – 274 с.
10. Солнцева, Л.И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста / Л.И. Солнцева, С.М. Хорош. – 3-е издание. – М, 2003. – 78 с.
11. Социально-бытовая ориентировка дошкольников с нарушением зрения (перспективное планирование и конспекты специальных коррекционных занятий) / под ред. Е.Н. Подколзиной. – М. : Город Детства, 2007. – 256 с.

*Крошина Вера Алексеевна*

*E-mail: krowera@mail.ru*

*Балаковский инженерно-технологический институт –  
филиал Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения  
высшего профессионального образования  
«Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»,  
г. Балаково*

### **Изучение темы «Н.Г. Чернышевский и Саратов (по воспоминаниям современников)» на занятиях по литературному краеведению**

Рассматриваются особенности работы над изучением одного из периодов жизни Н.Г. Чернышевского по мемуарам современников в рамках занятий по литературному краеведению в общеобразовательных учебных учреждениях.

*Ключевые слова:* Н.Г. Чернышевский, воспоминания, мемуары, литературное краеведение

*Kroshina Vera Alexeevna*  
*E-mail: krowera@mail.ru*  
*Balakovo Institute of Engineering and Technology*  
*of the National Research Nuclear University MEPhI*  
*(Moscow Engineering Physics Institute),*  
*Balakovo*

**Studying of the subject “N.G. Chernyshevsky and Saratov  
(on memoirs of contemporaries)”  
on classes in literary study of local lore**

Discusses the features work on learning one of the life periods N.G. Chernyshevsky according to the memoirs of contemporaries in the framework of classes on literary study of local lore

*Keywords:* N.G. Chernyshevsky, memories, literary regional studies

В настоящее время литературному краеведению отведено должное внимание в общеобразовательных учебных учреждениях Саратовской области. Так, в классах I ступени предусмотрено изучение песен и сказок Саратовского края, II ступени – обращение к фольклору Саратовской области, III ступени – спецкурс по изучению творчества саратовских писателей и поэтов.

Необходимо отметить следующий факт. В Саратове традиционно проводится Областная научно-практическая конференция «Литературное краеведение глазами школьников», организаторами которой выступают министерством образования Саратовской области, государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Саратовский областной институт развития образования», ГУК «Государственный музей К.А. Федина», МУК «Музей-усадьба Н.Г. Чернышевского» [7]. В 2016 году конференция прошла в седьмой раз. Это свидетельствует о значимости литературно-краеведческой составляющей современной образовательной парадигмы.

Программой по литературе в 10 классе предусмотрено знакомство с творчеством Н.Г. Чернышевского. На занятиях по литературному краеведению целесообразно несколько уроков посвятить теме «Н.Г. Чернышевский и Саратов». При этом изучение предложенной темы можно провести на мемуарном материале.

Прежде всего учащимся необходимо дать понятие о мемуарах как жанре. Десятиклассники получают задание: в Словаре литературоведческих терминов [1] прочитать статью «Мемуарная литература». На самом же занятии учителю необходимо прокомментировать этот термин.

Из курса литературы школьникам известно, что с Саратовом тесно связаны три периода в биографии Н.Г. Чернышевского: детские и юношеские

годы до поступления в университет (1828-1846), годы преподавания в Саратовской гимназии (1851-1853) и последние четыре месяца жизни писателя (1859). Поэтому ребята, пользуясь изданием мемуаров (Н.Г. Чернышевский в воспоминаниях современников: в 2 т. / под ред. Ю.Г. Оксмана. – Саратов, 1958-1959; Н.Г. Чернышевский в воспоминаниях современников / сост. Е.И. Покусаев, А.А. Демченко. – М., 1982), могут самостоятельно определить, какие мемуары относятся ко всем саратовским периодам жизни Н.Г. Чернышевского и какой из этих периодов будет подробнее рассмотрен на занятии. В данном случае рекомендуем остановиться на 1851-1853 годах.

С этим периодом биографии Н.Г. Чернышевского связаны воспоминания А.Н. Пыпина, Ф.В. Духовникова, М.А. Воронова и И.А. Воронова, Г.Г. Шапошникова, Н.И. Костомарова, Е.А. Белова. Сведения о мемуаристах даны во вступительных статьях и примечаниях к сборникам мемуаров.

В мемуарах личность Н.Г. Чернышевского представлена многогранно: современники характеризовали Чернышевского-учителя, его духовную жизнь, останавливались на событиях личной жизни. На эти стороны и необходимо обратить внимание при изучении предложенной темы.

Характеризуя Н.Г. Чернышевского как преподавателя русской словесности в гимназии, А.Н. Пыпин отмечал, что Николай Гаврилович «чрезвычайно привлекал к себе своих учеников именно старших классов. Он объяснял им значение литературы; богатая память давала ему возможность иллюстрировать преподавание интересными отрывками русской поэзии» [5].

Интересные сведения об учителе Н.Г. Чернышевском учащиеся почерпнут из мемуаров Ф.В. Духовникова. Здесь учителю следует сделать оговорку, что записи Духовникова – свод воспоминаний бывших учеников Н.Г. Чернышевского и других лиц, знавших его в 1851-1853 гг., в этом одна из особенностей и ценностей этих мемуаров. По свидетельству мемуариста, уже первые уроки Николая Гавриловича поразили всех «своею новизною и необычностью», прекратилась бессмысленная зубрежка уроков словесности, учеников поражало уважение Чернышевского к их личности. Чернышевский «представлял противоположность всему строю тогдашнего воспитания и обучения» [4]. С этими словами Ф.В. Духовникова перекликаются строки воспоминаний М.А. Воронова, ученика Н.Г. Чернышевского: «глубоко была потрясена им старая система воспитания» [3]. Далее предстоит обсудить складывающееся после прочтения названных мемуаров представление современных школьников о Чернышевском – учителе гимназии.

Следуя за авторами мемуаров, учитель останавливается на духовной жизни Николая Гавриловича Чернышевского, его философских взглядах, литературных суждениях, круге общения. Современники видели в Черны-

шевском человека, «обладающего специальными и энциклопедическими познаниями» [3], отмечали «ум, обширное знание» [6].

По свидетельствам современников, Чернышевского интересовали лекции Фейербаха и естествознание. Интересными покажутся учащимся сведения о взаимоотношениях Н.Г. Чернышевского и Н.И. Костомарова.

Главное событие в личной биографии Н.Г. Чернышевского в этот период – это, как отмечают современники, его знакомство с О.С. Васильевой и последующая женитьба. Наиболее полно и ярко эти события переданы в записях Ф.В. Духовникова. Перед учащимися откроется новый Чернышевский: увлеченный, страстно влюбленный и настойчивый в своем выборе, поразившем многих...

Учитель должен помнить об обязательном критическом анализе материала, так как «нередки случаи, когда мемуарист, взявшись за описание прошедших событий много лет спустя, допускал существенные ошибки, всякого рода неточности» [2]. На некоторые ошибки указано в примечаниях к мемуарам, чем и могут воспользоваться учитель и учащиеся.

В целом изучение темы «Чернышевский и Саратов» по мемуарам современников способствует решению и воспитательной, и образовательной задач. Углубляется знание учащихся о биографии писателя, вводится новый литературоведческий термин – «мемуары». Тема занятия по литературному краеведению органично вписывается в программу и решает задачи общего литературного образования школьников.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Белокурова, С.П. Словарь литературоведческих терминов / С.П. Белокурова. – М. : Паритет, 2007.
2. Демченко, А.А. Научная биография писателя. Проблемы изучения / А.А. Демченко. – Саратов, 1994.
3. Воронов, М.А. Мое детство / М.А. Воронов // Н.Г. Чернышевский в воспоминаниях современников. В 2 т. Т. 1 – Саратов, 1958-1959.
4. Николай Гаврилович Чернышевский, его жизнь в Саратове (Рассказы современников в записи Ф.В. Духовникова) // Н.Г. Чернышевский в воспоминаниях современников. – М., 1982.
5. Пыпин, А.Н. Мои заметки / А.Н. Пыпин. – Саратов, 1996.
6. Шапошников, Г.Г. Воспоминания о Н.Г. Чернышевском / Г.Г. Шапошников // Н.Г. Чернышевский в воспоминаниях современников. В 2 т. Т. 1. – Саратов, 1958-1959.
7. VII Областная научно-практическая конференция «Литературное краеведение глазами школьников» : электронный ресурс. – Режим доступа: <http://soiro.ru/events/2016/02/vii-oblastnaya-nauchno-prakticheskaya-konferenciya-literaturnoe-kraevedenie-glazami>; <http://www.openclass.ru/node/495105>.

*Лапина Ольга Владимировна*  
*E-mail: kov\_7@mail.ru*  
*Федеральное государственное бюджетное образовательное*  
*учреждение высшего образования*  
*«Саратовский национальный исследовательский*  
*государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,*  
*г. Саратов*

**Автобиографическая проза о детстве поэта «Мой Пушкин»  
М.И. Цветаевой: методические рекомендации к изучению в вузе**

В статье предложены методические рекомендации по изучению в вузе автобиографической прозы М.И. Цветаевой о детстве поэта «Мой Пушкин». Особое внимание уделяется жанровому своеобразием прозы М.И. Цветаевой, раскрытию образа А.С. Пушкина как Вождя в становлении творческой личности ребенка-поэта.

*Ключевые слова:* Цветаева, Пушкин, автобиографическая проза, лирическая проза, проза поэта, тема детства, становление творческой личности, образ Вождя, миф, методика

*Lapshina Olga Vladimirovna*  
*E-mail: kov\_7@mail.ru*  
*Federal public budgetary educational institution*  
*of the higher education “Saratov state university”,*  
*Saratov*

**Autobiographical prose about the childhood of the poet “My Pushkin”  
Marina Tsvetaeva: guidelines to study in university**

In the article proposed methodical recommendations for study at the University of the autobiographical prose of M.I. Tsvetaeva's childhood the poet's “My Pushkin”. Special attention is paid to the genre originality of prose by Marina Tsvetaeva, from the crowd of Pushkin as a Leader in the development of creative personality of the child-poet.

*Keywords:* Tsvetaeva, Pushkin, autobiographical prose, lyric prose, prose of a poet, the theme of childhood, the formation of the creative personality, the image of the Leader, the myth, the method

Автобиографическая проза о детстве поэта «Мой Пушкин» может быть предложена студентам для изучения на факультативных занятиях по истории русской литературы [13], а также на занятиях по детской литературе. В данной статье мы предлагаем материал для преподавателей и студентов, который может варьироваться с учетом поставленных задач.

К автобиографической прозе о детстве М. Цветаева обращается в 1930-е годы: «Дом у Старого Пимена» (1933), «Башня в плюще» (1933), «Музей Александра III» (1933), «Лавровый венок» (1933), «Открытие музея» (1933),

«Мать и Музыка» (1934), «Сказка матери» (1934), «Черт» (1935), «Отец и его музей» (1936), «Мой Пушкин» (1937). Сочинения Цветаевой о детстве жанрово характеризуются различно – очерки, эссе, рассказы, повести, мемуары (А. Саакянц [19], В. Швейцер [26], Л. Фейлер, А. Смит [21], З. Мациевский, И. Шевеленко, М. Серова, Н. Вольская, С. Бунина и др.). Сама Цветаева не настаивала на строгой жанровой дифференциации своих воспоминаний о детстве. Это сложный жанрово-родовой синтез, характерный для литературы начала XX в., и, по определению Цветаевой, – «автобиографическая», «лирическая» проза, «проза поэта» [25, т. 5, с. 8; т. 7, с. 380]. Речь идет о типе повествования с «открыто обнаженной лирической основой и широкими полномочиями авторского начала», раскованной, эмоциональной манерой изложения, «перенесением в прозу „исповедности“ и экзатичности ее поэзии» [12, с. 172-173], о прозе с характерной для Цветаевой-поэта «языковой и метафорической спрессованностью» [2, с. 66].

Характеризуя свою лирическую сущность, Цветаева писала о себе как о «живущей только мечтой и памятью» [25, т. 4, с. 391]. Обе линии соотносимы с системой «факт – вымысел», во многом определявшей позицию Цветаевой-прозаика. «Я, конечно, многое, ВСЕ, по природе своей, иносказую, но думаю – и это жизнь. *Фактов* я не трогаю никогда, я их только толкую» [25, т. 7, с. 247]. Словами «иносказую», «толкую» Цветаева утверждала право на собственное поэтическое видение, прозревание факта. Фактическое наполнение, достоверность, точность необходимы, но «единственно полное и верное» познание через «я» происходит, по Цветаевой, «под веками», не глядя, «все внутри» [25, т. 7, с. 465]. Обратим особое внимание на то, что у Цветаевой «воссоздание истинной природы факта» осуществлялось через возведение образа к первообразу, к природным стихиям, к развеществлению вещи, к одушевлению природы, к мифу, «...то есть извлечение из человека основы и выведение ее на свет. Усиление основы за счет „условий“, сужденности за счет случайности, судьбы за счет жизни» [25, т. 4, с. 205]. О мифологизированности ее мироощущения писали исследователи С. Ельницкая [4], А. Саакянц, И. Кудрова, Н. Осипова, Е. Лаврова, Е. Фарыно, Ю. Малкова, К. Грельц, Г. Павловская [17] и др.

Обращение поэта к детству Цветаева связывала с лирикой, тоской по утраченному раю и мифотворчеством: воспоминания поэта о детстве «уже само по себе – чистая лирика», «детство – вечный вдохновляющий источник лирика, возвращение поэта назад» [25, т. 5, с. 423]. Цветаева осмысливает детские впечатления через опыт последующей жизни. Она не просто воскрешает свое прошлое, но преображает его, «ибо единственное знание поэта о предмете поэту дается через поэзию, очистительную работу поэзии» [25, т. 5, с. 519]. В детстве поэт видит «до-историю», первооснову, «божественный замысел» – ««Чудится мне»... так говорит народ. Так

говорит поэт» [25, т. 4, с. 80]. Детство, творящее миф, само под пером поэта становится мифом [25, т. 5, с. 423].

Первым семи годам Цветаева придавала решающее значение в формировании личности. В ее автобиографической прозе изображен процесс становления творческой личности: прорастание заложенного Богом «поэтического зерна» – пробуждение лирического строя души и путь к собственному поэтическому Слову, само-миропознание, мифотворчество в слове и через слово.

Цветаева различала детство как возраст и поэта как сущность. Творческая природа в ребенке-поэте, в отличие от обычных детей, проявляется, по Цветаевой, в даре слова и болевом отзыве [25, т. 5, с. 364]: взаимосвязанные образы «тайного жара» и «любви-тоски».

В автобиографической прозе Цветаевой ведущая роль в росте творческой личности отведена Вожатым, и встреча с каждым из них (Мать, Черт, Пушкин) знаменует новый этап творческого взросления поэта.

Вожатый – один из ключевых образов в творчестве Цветаевой. О двух типах образов – «Вожатый» и «ведомый» в фольклорных поэмах Цветаевой – писали Е. Фарыно, для которого в архетипе «вожатый» диапазон амбивалентности варьируется от ангела-хранителя до демона-губителя [22, с. 228], и Е. Коркина, увидевшая в Вожатом высшую демоническую силу, приводящую героя либо к смерти, либо к перерождению [10, с. 8-9]. Вожатый как архетипическая фигура «водителя души», в значении Просветленного Мастера, учителя, бессмертного духа, творца, приобщающего к идеальному миру ценой жертв и потерь, исследуется Г. Петковой на материале фольклорных поэм Цветаевой и творчества Данте [18, с. 201-206].

Мать – проявляющий первоимпульс творческого дара, стихия музыки, стихия лирики-тоски. Черт – стихия «тайного жара», преобразования, бунта, свободы и одиночества, творческого прорыва из материнского мира. Пушкин – «стихия стиха». Пушкинские тексты воспринимаются как опыт души, сотворческое прочтение ребенком предопределяет собственную судьбу поэта.

Встречи с Вожатыми в прозе «Мать и Музыка», «Черт», «Мой Пушкин» происходят по общей модели: чара (удар стихии) – инициация (слияние) – перерастание, вбирание, покорение творческой энергии в Слово. Этому соответствует и цветовая гамма: черно-белая, серая → многоцветная → голубая. Воплощение поэтического призвания усилено разрывом: смерть матери, «черт лопнул» [25, т. 5, с. 53], разочарование в реальном море. Поэтическое сознание прорастает, не порывая связи, из младенческого, мифологического мироощущения, которое переводится творческим даром и глубиной тоски выхода из детства-мифа, через разрыв мечты и действительности, на его словесно-образное воссоздание.

С Вожатым-Пушкиным, олицетворяющим для Цветаевой Поэта, Лирику-Поэзию, в формировании творческой личности связано прежде всего

Слово: опыт, мысль, осознание, духовный рост, воплощение собственного поэтического призвания («Мой Пушкин»). «Мой Пушкин» Цветаевой – не «присвоение». Это Пушкин выстрадавший, Пушкин ее души: «У всякого – свой, *это – мой*» [25, т. 7, с. 298].

Ее первый Пушкин – черно-белый, связанный с темой трагической судьбы поэта (негр, убили) и его бессмертия. Пушкина девочка видит больше со стороны, в застывшей жизни книги бытия: картина, памятник, Каменный гость. Судьба Пушкина, воплощенная и предсказанная им в творчестве, предопределяет выбор и будущий страшный век его приемницы. Обратите внимание на то, что картины Наумова, Иванова, упомянутые Цветаевой, выполнены в цвете. Почему поэт дает черно-белое изображение? Как обыгрывается памятник Пушкину на Тверском бульваре праторческим взглядом ребенка? На какие произведения Пушкина Цветаева опирается в этой части?

Когда ребенок научился читать (четыре – пять лет), Пушкин-Черт и собственная душа открывается ей через стихи. Черно-белая статика взрывно сменяется многоцветием жизни, вулканом чувств, динамикой слов. Ключевые словообразы – огненные, охваченные тайным жаром творчества: жизнь, тайна, жар, любовь-разлука, дебри добра и зла. Пушкин заразил словом. Познание себя, мира происходит теперь через слово, с которым ребенок борется, играет, пытается овладеть, вариативно соотнося слово – вещь – звучание – смысл: «называя – постигаю».

Курсив «*К морю*» А.С. Пушкина [25, т. 5, с. 83] обозначает новое звено в формировании творческой личности и росте поэтического сознания. Преобладают чувства, наблюдения, размышления самой повзрослевшей девочки. Главный образ-переживание: море – волны – стихия – стихи. Во всем сущем проявляется поэтом лирическая первооснова. В «Моем Пушкине» ей соответствует морская цветовая гамма – голубой, синий, синечерный, серебряный (как высшая степень духовности, дали, бессмертия, вознесения души [5, с. 132-133, 175-187], – объединенная в абстрактном *синева* – синева реки и тоски, синева моря, синева мира, «пушкинская грудь <...> всю синеву мира и моря вобравшую» [25, т. 5, с. 90], – символизируя бесконечность, вечность и динамику, одно из тех «роковых свойств», по которому вещь «размыкается» в мир и воплощается в Слово.

Внутренняя жизнь девочки переполнена тоской, мечтой о встрече с собственным и пушкинским «*К морю*». Убывает телесность, зрительность, наглядность, поглощаясь Слухом. Подобно Пророку, в «великий канун» жизни зрение и слух и другие физические органы переплавились «тайным жаром» мечты-тоски в органы поэтической души: «Я только раковина, где еще не умолк океан» [25, т. 1, с. 285]. Разочарование в реальном море побуждает воссоздать Море пушкинским Словом. В творческом законе Цветаевой ребенок-поэт *восстанавливает свое Море*, обломком

скалы на скале, тем самым осуществляется акт преемственности от поэта к поэту, покорение творческой энергии. «Свободная стихия» моря обернулась в детском омонимическом отождествлении стихии со стихами Лирикой, стихией творческой души, стихией стиха.

Предлагается следующий план практического занятия:

1. Жанровое своеобразие прозы М. Цветаевой о детстве. Проблемы классификации. Лирическая автобиографическая проза поэта. Лирическое преобразование факта, мифотворчество.

2. Концепция детства М.И. Цветаевой. Связь детства, лирики и мифотворчества.

При раскрытии вопросов 1 и 2 в теоретическом плане студентам могут помочь работы Н.А. Николиной [15], И.Г. Минераловой [14], Ю.Б. Орлицкого [16], С.А. Ахмадеевой [1], С. Ельницкой [4], И. Кудровой [11, 12], А. Цветаевой [24].

3. Авторская задача в прозе Цветаевой о детстве: художественное воспроизведение процесса становления, формирования в ребенке творческой личности, поэта. Образы Вожатых.

4. Смысл заглавия «Мой Пушкин». Пушкин-Вожатый в становлении творческой личности ребенка-поэта. Вожатый Пушкин – олицетворение Поэта, Поэзии, Слова.

5. Своеобразие лирического повествования в «Моем Пушкине». Разноразное изображение внутренней жизни героини, принцип «тогда знала, а сейчас научилась говорить» [25, т. 5, с. 71].

6. Композиция прозы «Мой Пушкин»:

1) «Черно-белый» Пушкин и тема трагической судьбы поэта. Цветовая символика, статичность, скульптурность образов (картина, портрет, памятник) и их перекодировка творческим взглядом ребенка в миф о судьбе поэта, в том числе и собственной. Раскрыть этот вопрос студентам помогут работы Н.Н. Козиной [8, 9].

2) Пушкин – слово и «главные страсти» ребенка-поэта: детское восприятие «Цыган», «Евгения Онегина»; восприятие Пушкина – хрестоматии («Вурдалак», «Бесы», «Зимняя дорога», «Няне»). Многоцветие красок «Тайный жар».

3) Лирика – «стихия стиха». Детское восприятие «К морю» Пушкина и воплощение поэтического призвания через разрыв мечты и действительности. Голубая цветовая гамма, Пушкин – поэт-Демидур, образы созревания творческого зерна, образы-символы моря и скалы.

7. Жизнь как текст и текст как жизнь в прозе «Мой Пушкин».

8. Изучение автобиографической прозы М. Цветаевой «Мой Пушкин» в школе.

Для более глубокого изучения вопроса студентам предлагаются следующие темы для докладов и рефератов:

- Образ Вожатого в творчестве М. Цветаевой.
- Детство поэта. Роль семейного окружения в формировании творческой личности М. Цветаевой. (*Здесь мы рекомендуем студентам книги А.А. Саакянц, В.А. Швейцер [26], Ю.М. Каган [6].*)
- «Мать – сама лирическая стихия». Образ матери в автобиографической прозе М. Цветаевой «Мать и Музыка». (*Рекомендуем монографию О.В. Калининой [7].*)
- Семья в мемуарах Анастасии Цветаевой. (*Реферирование книги «Воспоминания» А. Цветаевой [23].*)

### Литература

1. Ахмадеева, С.А. Аппликативная метафора в актуализирующей прозе («Мой Пушкин») М. Цветаевой / С.А. Ахмадеева // А.С. Пушкин – М.И. Цветаева : 7-я цветаевская межд. научно-практич. конф. : сб. докл. – М. : Дом-музей Марины Цветаевой, 2000. – С. 59-74.
2. Бродский о Цветаевой : интервью, эссе. – М., 1997. – С. 31.
3. Голицына, В.Н. Пушкин в мифе о доме М. Цветаевой / В.Н. Голицына // Проблемы современного пушкиноведения : межвуз. сб. науч. тр. – Псков, 1991. – С. 186-201.
4. Ельницкая, С. «Возвышающий обман». Миротворчество и мифотворчество Цветаевой / С. Ельницкая // Статьи о Марине Цветаевой. – М. : Дом-музей Марины Цветаевой, 2004. – С. 33-53.
5. Зубова, Л.В. Поэзия Марины Цветаевой: лингвистический аспект. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989.
6. Каган, Ю.М. Иван Владимирович Цветаев: жизнь, деятельность, личность / Ю.М. Каган. – М. : Наука, 1987.
7. Калинина, О.В. Автобиографическая проза М.И. Цветаевой о детстве поэта / О.В. Калинина. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – С. 3-33, 67-81, 132-142, 185-227.
8. Козина, Н.А. Антонимия в очерке М. Цветаевой «Мой Пушкин» / Н.А. Козина // Проблемы семантики : сб. науч. тр. Латвийского ун-та им. П. Стучки. – Рига, 1982.
9. Козина, Н.А. Стиль очерка М. Цветаевой «Мой Пушкин»: (Синтаксический уровень) / Н.А. Козина // Вопросы стилистики. Сб. статей. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1999. – Вып. 20. – С. 122-134.
10. Коркина, Е.Б. Лирический сюжет в фольклорных поэмах М. Цветаевой / Е.Б. Коркина // Архивный монастырь: археография, история, текстология. – М. : Дом-музей Марины Цветаевой, 2007. – С. 90-106.
11. Кудрова, И. Листья и корни / И. Кудрова // Звезда. – 1976. – № 4. – С. 78-87.
12. Кудрова, И. Лирическая проза Марины Цветаевой / И. Кудрова // Знамя. – 1982. – № 10. – С. 172-183.
13. Лапшина, О.В. М.И. Цветаева о Н.Н. Гончаровой и А.С. Пушкине : методические рекомендации к изучению в вузе / О.В. Лапшина // Теория и практика общественного развития. Научный журнал : педагогические науки и др. – Краснодар, 2012. – № 9. – С. 157-159.
14. Минералова, И. Русская литература Серебряного века (поэтика символизма) / И. Минералова. – М. : Изд-во Литер. ин-та им. А.М. Горького, 1999.
15. Николина, Н.А. Поэтика русской автобиографической прозы : учеб. пособ. – М. : Флинта : Наука, 2002.

16. Орлицкий, Ю.Б. Об особенностях ритма цветаевской прозы / Ю.Б. Орлицкий // Семья Цветаевых в истории и культуре России. XV Междун. науч.-тематич. конф. (Москва, 8-11 октября 2007 г.) Сб. докладов. – М., Дом-музей Марины Цветаевой, 2008. – С. 237-251.
17. Павловская, Г.Ч. А. Пушкин и его персонажи в контексте дионисийского мироощущения М. Цветаевой / Г.Ч. Павловская // А.С. Пушкин – М.И. Цветаева : 7-я цветаевская межд. научно-тематич. конф.: сб. докл. – М. : Дом-музей Марины Цветаевой, 2000. – С. 119-124.
18. Петкова, Г. Данте – Цветаева: архетипическая фигура «водителя души» / Г. Петкова // «...Всё в груди слилось и спелось» : 5-я цветаевская межд. науч.-тематич. конф. : сб. докл. – М. : Дом-музей Марины Цветаевой, 1998. – С. 201-206.
19. Саакянц, А. О правде «летописи» и правде поэта: заметки об автобиографической прозе М. Цветаевой / А. Саакянц // Вопросы литературы. – 1983. – № 11. – С. 208-214.
20. Саакянц, А. Марина Цветаева: жизнь и творчество. – М. : Эллис Лак, 1997.
21. Смит, А. Песнь пересемешника: Пушкин в творчестве Марины Цветаевой / А. Смит ; пер. с англ. – М. : Дом-музей Марины Цветаевой, 1998. – С. 127-179.
22. Фарыно, Е. Мифологизм и теологизм М. Цветаевой (Магдалина – Переулочки – Царь-Девица) / Е. Фарыно. – Вена, 1985.
23. Цветаева, А. Воспоминания. В 2 т. / А. Цветаева. – М. : Бослен, 2008.
24. Цветаева, А. Корни и плоды / А. Цветаева // Звезда. – 1979. – № 4. – С. 186-193.
25. Цветаева, М. Собр. соч. : в 7 т. / М. Цветаева. – М. : Эллис Лак, 1994.
26. Швейцер, В. Быт и бытие Марины Цветаевой / В. Швейцер. – М. : Молодая гвардия, 2002. – (ЖЗЛ).
27. Калинина, О.В. Формирование творческой личности в автобиографической прозе М.И. Цветаевой о детстве поэта : дис. ... канд. филол. наук / О.В. Калинина. – Саратов, 2003.

*Мясникова Людмила Владимировна*

*E-mail: [myasnikovalv@gmail.com](mailto:myasnikovalv@gmail.com)*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования*

*«Саратовский национальный исследовательский*

*государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,*

*г. Саратов*

### **Оказание ранней коррекционной помощи детям с тяжелой зрительной патологией на базе школы для детей с нарушениями зрения**

В статье раскрываются основы технологии ранней коррекционной помощи на дому детям с тяжелой зрительной патологией и их семьям силами специалистов школы, работы группы кратковременного пребывания детей с нарушениями зрения раннего возраста, приводятся методические основы, педагогические принципы такой работы.

*Ключевые слова:* система ранней коррекционной помощи, дети с нарушениями зрения раннего возраста, консультирование на дому, группа кратковременного пребывания

*Myasnikova Ludmila Vladimirovna*  
*E-mail: myasnikovalv@gmail.com*  
*Federal public budgetary educational institution*  
*of the higher education "Saratov state university",*  
*Saratov*

### **Providing early correctional aid to children with severe visual disorders on the basis of a school for children with visual impairments**

The article describes the basics of the technology of early correctional home care for children with severe visual disorders and their families by specialists of a special school for the blind and visually impaired children, preschool groups for babies with visual impairments, methodological foundations and pedagogical principles of such work are given.

*Keywords:* system of early intervention, visually impaired children of early age, home visits, group of short-term stay

Одной из главных задач современного этапа развития отечественной специальной педагогики и психологии является создание единой государственной системы ранней коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии. Сегодня разрабатываются и внедряются различные варианты интеграции детей с нарушениями в развитии, совершенствуется диагностическая и лечебно-коррекционная база, открываются детские дошкольные учреждения комбинированного вида, группы кратковременного пребывания, в которых дети с ограниченными возможностями здоровья могут получить квалифицированную помощь.

К сожалению, в Саратовской области дошкольники с глубокими нарушениями зрения всегда оказывались за рамками специального образования. Дети раннего возраста (от 0 до 3 лет) со зрительной патологией не были охвачены ни одной образовательной программой, в ДОУ компенсирующего вида для детей с нарушениями зрения даже слабовидящие дошкольники 4-6 лет попадали очень редко, слепые же дошкольники и дети с комплексными нарушениями не попадали вообще. Таким образом, грубо нарушалось право детей с тяжелой зрительной патологией на дошкольное образование. Это приводило к отставаниям в развитии, появлению вторичных отклонений. Вместе с тем доказано, что квалифицированное педагогическое вмешательство именно в раннем и дошкольном возрасте играет решающую роль в развитии любого ребенка, тем более ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

После стажировок в 2004, 2005, 2011 гг. в Центре помощи маленьким слепым детям (Blind Babies Foundation, г. Сан-Франциско, США) специалистами Саратовской региональной общественной организации «Центр реабилитации и помощи детям с нарушением зрения» была разработана и апробирована инновационная технология ранней коррекционной помо-

щи на дому детям с тяжелой зрительной патологией и их семьям. В 2012-2013 гг. разработанная технология была внедрена в практику работы ресурсного центра, действующего в рамках федеральной экспериментальной площадки на базе ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 3 г. Саратова». В настоящий момент на базе школы работает дошкольное отделение и отделение ранней коррекционной помощи детям с нарушениями зрения.

Работа по ранней коррекционной помощи детям с нарушением зрения проводится по двум направлениям: консультирование на дому и группа кратковременного пребывания.

Главной целью ранней коррекционной помощи на дому является психолого-педагогическая поддержка и сопровождение семьи, имеющей ребенка с нарушением зрения. Поскольку наиболее комфортно ребенок раннего возраста чувствует себя дома, в кругу родственников, основной формой работы являются домашние визиты тифлопедагога. Подобная работа осуществляется специалистами школы с детьми в возрасте от 0 до 3 лет.

Обычно домашний визит включает в себя:

- приветствие членов семьи;
- разговор или игру с братьями (сестрами) ребенка с нарушением зрения;
- обсуждение с родителями ребенка последней медицинской информации, касающейся состояния органа зрения и соматического здоровья малыша;
- совместное с родителями проведение занятия с ребенком, которое носит естественный игровой характер;
- обсуждение с родителями достигнутых ребенком успехов в ходе занятий;
- объяснение задания родителям, которое они должны выполнять в период между посещениями педагога.

Необходимо отметить, что при анализе проделанной родителями с ребенком работы педагог акцентирует внимание на успехах ребенка, на положительных моментах их взаимодействия с малышом. Ведь, только обретя веру в собственные силы, родители смогут развить свои педагогические способности, научиться жить по-новому со своим ребенком.

Для детей в возрасте от 1 года 10 месяцев до 3 лет, помимо консультаций на дому, два раза в неделю организуется группа кратковременного пребывания, где занятия проводятся малыми группами (3-4 человека) на базе Ресурсного центра школы. Мы посчитали целесообразным поместить таких маленьких детей в коллектив сверстников для развития у них коммуникативных, социально-адаптивных навыков. Как было отмечено выше, сделать это на базе дошкольных учреждений в Саратовской области было невозможно из-за отсутствия в ДОО компенсирующего вида для детей с нарушением зрения необходимой коррекционно-развивающей среды, специалистов, владеющих современными технологиями и методиками реабилитации детей указанной категории.

Работа в группе осуществляется специалистами школы-интерната: тифлопедагогом, логопедом, педагогом-психологом, инструктором по ЛФК, музыкальным работником. К работе привлекаются волонтеры, например, инструктор по детской йоге.

Дети приходят в группу два раза в неделю на три часа. Ребенок находится на занятиях вместе с мамой, что позволяет ему чувствовать себя комфортно.

При составлении плана будущих занятий учитывается мнение родителей, для этого с ними обсуждаются наиболее важные для них на данный момент проблемы, в дальнейшем полученная информация используется для построения с ними эффективного взаимодействия.

Командная работа специалистов позволяет объективно оценить реабилитационный потенциал каждого ребенка, составить индивидуальный образовательный маршрут. В ходе воспитательно-образовательного процесса реализуются следующие педагогические принципы:

- индивидуализации, обеспечивающей условия разновозрастной группы для удовлетворения потребностей детей и родителей;
- развивающего взаимодействия в разновозрастной группе и сотрудничества с детьми и родителями;
- развивающего эффекта разновозрастной группы в образовательном процессе, определяющем развитие потребностей и способностей воспитанников;
- комплексности формирования и гармонизации основных сфер деятельности детей и взрослых в разновозрастной группе: культурно-познавательных, эстетических, нравственных и коммуникативных, рефлексивных;
- в процессе формирования взаимоотношений ребенка с окружающей природой и людьми: культурологизации разновозрастной группы, выражающейся в усвоении общечеловеческих ценностей и гуманных способов общения, в содержании образования, формировании личностной культуры;
- мобильности и вариативности в условиях разновозрастной группы;
- взаимосвязи деятельности всех структурных компонентов группы кратковременного пребывания (внутренних и внешних).

К работе группы кратковременного пребывания в качестве волонтеров привлекаются студенты факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Будущие тифлопедагоги и психологи учатся разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты, проводят исследования познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы детей, разрабатывают конспекты занятий с дошкольниками, приобретают практические навыки работы со слепыми и слабовидящими детьми, в том числе с детьми с комплексными нарушениями.

Работа на дому и в группе ведется по двум направлениям:

1) помощь ребенку с нарушением зрения:

- развитие сохранных анализаторов, развитие осязания и мелкой моторики, предметной деятельности;
- развитие общей моторики;
- развитие пространственной ориентировки;
- развитие навыков самообслуживания;
- ознакомление с окружающим миром;
- развитие речи и навыков общения;
- формирование навыков социально-адаптивного поведения;
- помощь в преодолении имеющихся отклонений в развитии и предотвращение появления новых;
- подготовка к обучению в школе;

2) помощь родителям детей с нарушением зрения:

- психологическая помощь (помощь в принятии и понимании ребенка, его дефекта);
- методическая помощь (просвещение по вопросам компетентного взаимодействия, обучения и развития ребенка со зрительной патологией);
- коррекция детско-родительских отношений;
- посредничество между семьей и другими службами;
- помощь в дальнейшем устройстве жизни ребенка, в выборе образовательного учреждения.

Создание модели ранней коррекционной помощи детям с нарушением зрения раннего возраста на базе Ресурсного центра школы-интерната для детей с тяжелой зрительной патологией является одним из вариантов нового подхода в решении задач оказания квалифицированной психолого-педагогической помощи семьям, имеющим детей с проблемами в развитии. Такая работа способствует развитию детей с ограниченными возможностями здоровья, решению жизненных задач, что в конечном итоге облегчит успешную интеграцию детей с нарушением зрения в социальную и образовательную среду.

### **Литература**

1. Мясникова, Л.В. Содержание коррекционной работы в дошкольном отделении Ресурсного центра для детей с нарушением зрения на базе школы III-IV вида // Современные проблемы и перспективы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных и методических трудов / под научной ред. Ю.В. Селивановой, Е.Б. Щетининой, Н.В. Павловой, Л.В. Мясниковой. – Саратов: ИЦ «Наука», 2014. – С. 73-79.

2. Мясникова, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с тяжелой зрительной патологией раннего возраста и его семьи на дому как инновационная модель ранней коррекционной помощи (статья) // Современные подходы к социализации детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник материалов Международной научно-практической конференции. 28 марта 2014 года. – Курган: Изд-во гос. ун-та, 2014. – С. 98-101.

*Павлова Наталья Владимировна*  
*E-mail: natali\_61@list.ru*  
*Федеральное государственное бюджетное образовательное*  
*учреждение высшего образования*  
*«Саратовский национальный исследовательский*  
*государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,*  
*г. Саратов*

**Интеграция лингвистических и методических компетенций  
как условие качественного обучения дефектологов  
методике русского языка**

В статье рассматривается возможность объединения профессиональных компетенций, которые формируются при изучении дефектологами курсов «Русский язык с основами языкознания» и «Методика преподавания русского языка (специальная)». Приводятся некоторые приемы, развивающие творческий потенциал студентов и повышающие у них уровень готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* компетенции дефектолога; творческий потенциал студента; методика русского языка (специальная); обучение детей с ограниченными возможностями здоровья

*Pavlova Natalya Vladimirovna*  
*E-mail: natali\_61@list.ru*  
*Federal public budgetary educational institution*  
*of the higher education “Saratov state university”,*  
*Saratov*

**Integration of linguistic and methodical competences  
as a condition of high-quality Russian language teaching methodology  
in special teachers**

The possibility of association of professional competences which are formed in Special Needs Teachers while studying the courses “Russian language with Fundamentals of Linguistics” and “Methods of Teaching Russian language (Special)” is considered in the article. Some methods developing the creative potential in students and increasing their level of availability for working with impaired children are given.

*Keywords:* competences of the Special Needs Teacher; creative potential; methods (special) teaching Russian language; teaching impaired children

Вопрос о качественном образовании сегодня волнует всех. На самых разных уровнях обсуждается, что же такое качество современного образования. Несмотря на то, что разработаны разные виды компетенций, стандарты и программы, дискуссии не утихают. Педагоги, родители и школьники – будущие студенты – смотрят на способы оценки качества образования не одинаково.

Наш многолетний опыт преподавания специальной методики русского языка на факультете психолого-педагогического и специального образования, где обучаются студенты по профилям «Олигофренопедагогика» и «Логопедия», показывает, что качественное усвоение данного предмета невозможно без интеграции лингвистических и методических компетенций (умений и навыков), приобретаемых при изучении курсов «Русский язык с основами языкознания» и «Методика преподавания русского языка (специальная)». По нашему мнению, интеграция данных компетенций предполагает не формальное их объединение, но обязательные взаимосвязи лингвистических и методических умений, их пересечение и взаимопроникновение. Какое бы задание ни выполнялось студентами по методике русского языка и литературы, им приходится вспоминать, повторять и открывать заново (!) знания, умения из школьного и вузовского курсов по русскому языку и литературе, например, при обучении разным видам разбора по русскому языку и анализу текста.

Очень часто при попытке опереться на базовые знания по предметам у студентов обнаруживаются многочисленные пробелы, неполное понимание, например, процессов словообразования и формообразования, даже элементарные термины оказываются беспорядочно нанизанными на какую угодно условную нить... Студенты удивляются, что «в школе им не так рассказывали», «так не объясняли» ту или иную тему, логику того или иного разбора... Приходится возвращаться к школьной программе, иногда даже не открывая школьные учебники, а «выжимая» из них нужную информацию и представляя ее в неожиданном для студентов, новом оформлении, желательно компактном и занимательном.

Известно, что одним из самых трудных разделов специальной методики является «Изучение орфографии в коррекционной школе». Русская орфография трудна не только для наших студентов – представители самых разных профессий страдают безграмотностью! Сегодня это наша общая беда! В некоторых городах находятся нестандартные средства для повышения орфографической грамотности населения. Так, в городе Омске проходим раздают орфографические памятки, составленные студентами и школьниками. А в Санкт-Петербурге прямо в вагонах метро можно увидеть компактные таблички «Говорим как петербуржцы!», напоминающие об орфоэпической грамотности (как правильно ставить ударение и образовывать формы некоторых слов).

«Тотальный диктант» становится все более популярной и успешной акцией: родившись в 2004 году в стенах Новосибирского университета, она стала ежегодной; в 2016 году она будет проводиться уже в 13-й раз! Ее аудитория все растет: от 150 человек в первый год проведения до 90 тысяч человек во всем мире в 2015 году! Участники акции хотят, чтобы писать грамотно стало модным! Расширяется и география тотального диктанта –

благодаря Интернету, он стал безграничным! В 2015 году акция охватила 549 городов из 58 стран мира; в России было 84,3 тысячи участников в 79 регионах страны (*Саратовский университет* – одна из постоянных площадок проведения диктанта). Однако пока результаты диктанта, по данным интернет-ресурсов, показывают очень низкий уровень грамотности участников: всего 2 % участников написали его на пятерку, в 2012 году 60 % писавших получили «двойку», 28 % – «тройку», 10 % – «четверку», 1 % – «пятерку» (1 % работ не засчитали).

Полезность подобных акций, наверное, ни у кого не вызывает сомнений. Мы бы отметили еще одну сторону ее эффективности. Не обязательно приходить куда-то, чтобы стать участником такого «оздоровительного» для орфографической грамотности движения – в любое удобное время можно посмотреть тексты всех проведенных диктантов, написать диктант под диктовку или просто разобрать текст для себя, проанализировать свои ошибки, прочесть подробный комментарий к ним (если написанный текст обрабатывает компьютер), включая варианты написаний (орфограмм и пунктограмм), даже пройти предварительную краткосрочную подготовку к диктанту. Однако на такую работу нужно найти время, мобилизовать волю! Студентам нашим всегда некогда! Они хотят, чтобы в одно мгновение можно было увидеть материал, запомнить его, как-то зафиксировать на будущее, поэтому мы предлагаем студентам, например, некую шпаргалку – а к ней всегда возможны собственные варианты, с учетом набора своих «любимых» ошибок и т.д.

Примерная памятка-шпаргалка (составлена вместе со студентами) написана элементарно просто, буквально «школьным» языком, называется «Шпаргалка, или Работа над ошибками» и выглядит так (здесь унифицирован цвет):

\*\*\*

**Е е ≠ Ё ё**

**(все – всё, ее – её, МЕЛ – МЁЛ, СЕЛА – СЁЛА, МЕД – МЁД... – ЭТО НЕ ОДНО И ТО ЖЕ!)**

\*\*\*

**Тире = ДВА ДЕФИСА (чёрточки):  $\boxed{- = 2 -}$**

Тире – знак смысла в предложении (МОСТИК!)

Дефис – знак объединения в одно сложное слово двух равнозначных (независимых друг от друга) понятий (или корней), если это:

*школа-интернат* (это и школа, и интернат одновременно),

*учитель-дефектолог, психолого-педагогический,*

*коррекционно-развивающие задачи, научно-практический семинар, учебно-воспитательный процесс*

\*\*\*

## СОЮЗЫ, ЧАСТИЦЫ, ПРЕДЛОГИ и ИХ БЛИЗНЕЦЫ

*В ТО ЖЕ время = в то самое время*

*НО: Я ТОЖЕ умею играть в шахматы. =*

*И я умею играть в шахматы. (ТОЖЕ = И)*

*То же самое с ТАКЖЕ и ТАК ЖЕ! – придумайте свои примеры!*

Либо это союз (**также = И**), либо местоимённое наречие (является обстоятельством в предложении, отвечает на вопрос как?) с частицей ЖЕ.

Главное – понять, какое значение имеет это **ТАК(ЖЕ)**:

*как? так (же), как все, я по земле хожу...*

*Я так(же) посещал музыкальную школу,*

*успевал в шахматный кружок...*

*(кроме обычной школы, я ЕЩЁ И...;*

*выполнял И одно, И другое, И третье ...).*

*Мой брат то(же) стремился брать с меня пример.*

*(И мой брат ходил со мной.... = Мой брат ходил со мной – союз можно опустить! Это не член предложения!)*

*Также чаще используется в официальной речи (из отчёта:*

*«Я также посетил уроки по другим предметам, классные часы»);*

*так же, (как) – в разговорной речи, предполагая обычно сравнение*

*(«Я так же, как в детстве, радуюсь лучам солнышка, первым листочкам...»).*

\*\*\*

*В течени**Е** реки проникли опасные частицы.... (куда?, во что? – сущ., Вин. падеж)*

*В течени**И** реки обнаружили новые процессы... (где? В чѐм? – сущ., Пр. падеж)*

***НО!** В течени**Е** одной секунды, месяца, многих лет....*

*(И НИЧЕГО при этом НЕ ТЕЧѐТ!)*

\*\*\*

**Для различения НЕ и НИ думайте над смыслом:**

**НЕ отрицает, НИ усиливает отрицание!**

(Примеры опущены)

\*\*\*

**Корр**И**гировать ≠ корр**Е**ктировать!**

Это близкие по значению и происхождению слова, но непосредственно связаны с разными латинскими корнями.

Первое означает «вносить поправки» и соотносится с лат. *corrigere* – «исправлять» и проверяется им!

**КоррИгирование** – действие по глаголу **КоррИгировать**.

Ср.: **коррЕктировать, корректор, коррЕкция**

(орбиты, фигуры, речи) –

«исправление, совершенствование чего-либо»,

от лат. *correctus* – «выправленный».

(Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов)

\*\*\*

**Н и НН в прилагательных и причастиях**

*скоррИгироваНО, выполнеНа, изучеН, доставлеНЫ* –

краткие формы причастий

*НО! скоррИгироваННый, выполнеННый, изучеННые, доставлеННые...*

(полные формы тех же причастий с приставками)

Сколько Н в примерах ниже?

*признаки ДИФФЕРЕНЦИРОВА(?)Ы*

*и ДИФФЕРЕНЦИРОВА (?) БИЙ ПОДХОД*

и т. д.

Работая с подобными средствами и пособиями и создавая для школьников примерно такие же, но еще более упрощенные на занятиях по специальной методике, студенты-дефектологи усваивают лингвистические и методические компетенции. Как известно, объяснить другому можно лишь то, что сам понимаешь. С другой стороны, как утверждает давно известный афоризм, понять что-либо как следует, научиться чему-то можно, лишь обучая других. Чтобы осознать фразу типа «Грамотно писать помогает слаженная работа различных анализаторов: зрительного, речедвигательного, слухового и моторного», нужно действительно на собственных анализаторах проверить это. Использование разнообразных дополнительных приемов нетрадиционного характера (в том числе ассоциативных), активизирующих разные виды памяти, позволяет оптимизировать процесс запоминания трудных написаний и сделать его более увлекательным. Так, второклассники, еще не умея работать с проверочными словами, изучают слово *отец*, которое очень естественно соединяется с рядом понятных им «слов-родственников» (пропедевтическое понятие во 2-3 классах коррекционной школы VIII вида) – *отчество, отчий* (дом), вслушиваясь в которые, дети лучше запомнят гласную **О**.

Примеры специальных приемов работы и соответствующих им наглядных средств на уроках русского языка для детей с нарушением интеллекта указаны нами в методических пособиях [1, 2, 3, 5]. Приведем некоторые из них.

1. Изображение на предметных рисунках вещественного значения корня во всех родственных словах (если корень существует как самостоятель-

ное слово – конкретное существительное): миниатюрные рисунки помещаются внутри каждого из слов: *стол, стол-ик, стол-яр, стол-овая; гриб, гриб-очек, гриб-ник, гриб-ной, гриб-ница* и т.д.

2. Воплощение в рисунках (в том числе воображаемых) семантики некоторых других морфем как пропедевтический прием для усвоения в дальнейшем значений аффиксов (уменьшительно-ласкательных, увеличительных и др.).

Учитель обращается к детям:

а) – Как вы раскрасите (изобразите) кошек, собачек, рыбок, бабочек, для которых ребята придумали такие интересные клички: *Черноносик, Короткоушко, Кудрявчик, Лохматик, Златовласка, Радуга, Утренняя Фея?*

б) – Как бы вы нарисовали слова, о которых говорится в тексте (*дом и домишко, котик и котище*)?

Мысленно рисуя (или выбирая готовый рисунок из предложенных), дети со сложным дефектом учатся рассуждать, усваивают на практическом уровне понятие «корень слова», овладевают умением выделять его и формулировать словообразовательное значение производного слова, если оно достаточно «прозрачно».

Только почувствовав конкретную реальную пользу от пособий-раскладушек, студент понимает, как надо изготавливать пособия для школьников. Они действительно напоминают шпаргалки, но ведь свойства «правильных» шпаргалок – лаконичность и четкость, доступность и простота – непеременимые условия предъявления информации ученикам с дефектами развития, которые позволяют складывать и раскладывать элементы материала, разбирать на части и собирать свое «наборное полотно» в миниатюре. Это не что иное, как элементарная предметно-практическая деятельность! «Раскладушка» в формате закладки или сигнальной карточки то скрывает, то открывает ту или иную часть информации, актуальную для определенного этапа урока. Эти наглядные опоры могут быть предусмотрены как для индивидуальной, так и для коллективной, фронтальной работы [4].

И еще один из интегрированных приемов комплексной работы со студентами – на основе школьного учебника и дополнительного пособия к нему. Подготовленное нами в соавторстве с учителем *Г.В. Соколенко* учебное пособие – рабочая тетрадь «*Творческие работы по репродукциям картин*» [10] к учебнику «Русский язык» для 9 класса коррекционной школы VIII вида мы рассматриваем как *инновационный продукт* [9]. Особенность издания в том, что оно включает основную часть и приложение для учителя (прикреплено в середине тетради, и его легко отделить). Студентам предлагается два подхода к творческому анализу и использованию пособия: либо сначала они представляют собственные варианты некоторых его заданий, видов упражнений, а потом сравнивают с авторскими и делают определенные выводы, либо наоборот. В любом случае прораба-

тываются способы предъявления изобразительного материала и организации работы с ним на уроках развития связной письменной речи (работа над сочинением по картине и фотографии) для школьников с ОВЗ.

В некоторых наших пособиях и публикациях представлена система лингвометодической работы со студентами, способствующая формированию у них соответствующих профессиональных компетенций непосредственно перед выходом на педагогическую практику в начальные и старшие классы, а также после нее, когда возникает возможность обобщить свой первый опыт и соотнести его с материалом, изученным по источникам [1, 2, 3, 5]. Особое внимание в работе со студентами мы отводим творческому компоненту их практической деятельности [6, 7, 8], так как главной целью будущих дефектологов должно стать обучение детей с ограниченными возможностями здоровья связному высказыванию, формулированию собственных мыслей: только человек, сам владеющий текстовыми компетенциями, способен научить этому других. Успешной реализации этих сложных метапредметных, универсальных задач способствует интегрированный подход к обучению студентов-бакалавров, обеспечивая усвоение ими основных общепрофессиональных компетенций на материале предмета «Русский язык», а именно:

- готовностью к организации коррекционно-развивающей среды, ее методическому обеспечению и проведению коррекционно-компенсаторной работы;

- способностью к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях учреждений любого вида с целью реализации интегративных моделей образования;

- способностью к планированию, организации и совершенствованию собственной коррекционно-педагогической деятельности, а также готовностью к использованию знаний в области современного русского литературного языка в профессиональной деятельности, к лингвистическому анализу (относимых к области исследовательской деятельности) и др. [11].

Любая из компетенций формируется поэтапно, последовательно, не изолированно, а во взаимодействии с другими, при этом элементарные задания-инструкции для студента дополняют друг друга, подготавливая обучающегося ко все более сложным заданиям, к задачам комплексного характера. И это происходит ежедневно при изучении того или иного раздела или темы вузовской программы по конкретному предмету; подобная ступенчатость воспроизводится студентом при подготовке каждого урока во время педпрактики.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Павлова, Н.В. Дидактический материал по русскому языку для начальных классов общеобразов. и спец. (коррекц.) школ : методич. пособ. для учителей и студентов / Н.В. Павлова. – Саратов : ИЦ «Наука», 2015. – 75 с.

2. Павлова, Н.В. Методика преподавания русского языка и литературы // Горина, Е.Н. Методические основы коррекционного обучения детей с нарушениями развития : учебно-

методическое пособие / Е.Н. Горина, Н.В. Павлова, Ю.В. Селиванова, В.О. Скворцова, О.В. Соловьева, Е.Б. Щетинина. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2012. – С. 5-21.

3. Павлова, Н.В. Методика преподавания русского языка (специальная): краткий курс лекций : учебное пособие для самостоятельной работы студентов, обучающихся по специальности «Олигофренопедагогика» / Н.В. Павлова. – Саратов : Научная книга, 2009.

4. Павлова, Н.В. Мобильный дидактический материал как основа вариативных упражнений по русскому языку для учащихся коррекционных школ / Н.В. Павлова, О.В. Хмелькова // Современные проблемы и перспективы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / под ред. Ю.В. Селивановой и др. – Саратов : ИЦ «Наука», 2014. – С. 79-86.

5. Павлова, Н.В. Педагогическая практика в начальных классах коррекционной школы / Н.В. Павлова. – Саратов : ИЦ «Наука», 2009.

6. Павлова, Н.В. Творческие занятия и формула творчества [Электронный ресурс] / Н.В. Павлова // Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся : сборник материалов научно-практической конференции / под общ. ред. И.М. Ильковской. – Саратов, 2015. – С. 136-141. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24975380>.

7. Павлова, Н.В. Текстовое творчество студентов-дефектологов как способ формирования их лингвометодических компетенций / Н.В. Павлова // Образование в современном мире, 2014 / под ред. проф. Ю.Г. Голуба. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/node/41799/ix-internet-konferenciya-mart-2014-g>.

8. Павлова, Н.В. Экспериментальные формы работы со студентами при изучении методики русского языка [Электронный ресурс] / Н.В. Павлова // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2015. – № 7-10. – С. 112-114. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23067558>.

9. Павлова, Н.В. Электронные и печатные пособия как средство обучения студентов-дефектологов и школьников с ОВЗ / Н.В. Павлова, Г.В. Соколенко // Инклюзия в образовании. – 2016. – № 1 (1). – С. 118-123. – Казань : ИЦ «НОУ ВПО Университет управления «ГИСБИ». – С. 118-123.

10. Соколенко, Г.В. Творческие работы по репродукциям картин : рабочая тетрадь по русскому языку для 9 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Г.В. Соколенко, Н.В. Павлова. – Саратов : ИЦ «Наука», 2016.

11. Требования к результатам освоения основной образовательной программы // Примерная основная образовательная программа высшего профессионального образования. Направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование. ФГОС ВПО от 18 января 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://studopedia.ru/10\\_306008\\_trebovaniya-k-rezultatam-osvoeniya-osnovnoy-obrazovatelnoy-programmi.html](http://studopedia.ru/10_306008_trebovaniya-k-rezultatam-osvoeniya-osnovnoy-obrazovatelnoy-programmi.html).

*Полякова Екатерина Павловна*

*E-mail: reel92@mail.ru*

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Саратовской области «Школа-интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 2 г. Саратова»*

## **Сказкотерапия: понятие, формы, значение**

В статье рассказывается о современном методе развития и коррекции – «сказкотерапии». Данный метод широко используется различными специалистами в сфере образования. Актуальность данной темы подтверждается практической значимостью сказ-

котерапии для коррекции различных сторон психики детей, для передачи жизненного опыта от старшего поколения к младшему, для развития фантазии и творчества. В статье предлагаются формы работы над сказкой с детьми с нарушениями речи и психических процессов.

*Ключевые слова:* сказкотерапия, речь, логопедия, психология, дети с ограниченными возможностями здоровья

*Polyakova Ekaterina Pavlovna*

*E-mail: reel92@mail.ru*

*State budgetary educational institution of the Saratov region*

*“Boarding school for students*

*in adapted educational programmes No. 2 in Saratov”*

### **Fairytale therapy: concept, forms, value**

This article describes the development of modern methods and correction – “fairytale therapy”. This method is widely used by various experts in the field of education. The relevance of this topic is confirmed by practical significance fairytale therapy for the correction of various aspects of the psyche of children, for the transmission of life experience from the older generation to the younger, as a tool for the development of imagination and creativity. The article suggests ways of working on a fairy tale for children with speech disorders and psychological processes.

*Keywords:* fairytale therapy, speech, speech therapy, psychology, teaching impaired children

Понятие «сказкотерапия» в различных контекстах употребляется по-разному. Данный метод используют в обучении, воспитании, развитии детей и подростков, он применяется как инструмент психотерапии, тренингового воздействия. Например, сказку можно использовать как способ передачи опыта, тем самым воспитывать у ребенка определенную позицию по отношению к жизни, моральным нормам, правилам. Такая информация содержится в фольклорных сказках, притчах, былинах. Издавна, с помощью преданий и сказаний люди передавали накопленный опыт. Можно рассматривать сказку как древнейший способ социализации.

В психотерапии сказку используют для того, чтобы помочь ребенку излечиться от психологических проблем. Возникшие трудности легче увидеть и принять в интересной сказочной форме. Сказочный герой поможет найти решение для выхода из затруднительного положения. В дальнейшем можно использовать понравившиеся модели поведения героя в реальной жизни. Слушая сказки, ребенок встраивает их в свой жизненный сценарий и развивает его.

Во время прослушивания сказок, их обдумывания, разбора или придумывания новых происходит развитие творческих способностей детей, их фантазии, у них совершенствуются навыки общения с другими людьми.

По замечанию О.Ф. Васьковой, «научившись рассказывать, пересказывать, творчески мыслить, ребенок совершит огромный скачок в развитии, который будет способствовать развитию личности» [1].

По определению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, «сказкотерапия – это процесс поиска смысла, расшифровка знаний о мире и системе взаимоотношений в нем. Сказкотерапия – это и процесс переноса сказочных смыслов в реальность, процесс активизации ресурсов, потенциала личности» [2].

А. Менегетти говорит о том, что дети очень любят сказки, потому что в них – «естественное пространство их безграничного потенциала, потому что в них компенсируется недостаток действия в реальной жизни, потому что в них запрограммирована их взрослая жизнь». Из сказок дети узнают об отношениях людей, о возможных трудностях, с которыми может столкнуться человек. С помощью сказок ребенок может научиться преодолевать возникающие препятствия, находить выход из трудных ситуаций. Сказки воспитывают веру в силу добра, любви, честности и справедливости.

Нередко в специальной литературе рассматривается вопрос о том, нужно ли работать со сказкой. При анализе литературных источников нами было выявлено, что метод сказкотерапии активно исследуется, разрабатывается и применяется в отечественной педагогике, психологии, логопедии. В Санкт-Петербурге действует первый Институт сказкотерапии – научно-практический и исследовательский центр, где формируется концепция и ведется поиск методов комплексной работы со сказкой для детей с ограниченными возможностями здоровья. Ректор института, сказкотерапевт Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева создала авторскую психолого-педагогическую технологию «Комплексная сказкотерапия». Исследования в данной области сегодня ведутся М.А. Поваляевой, Д.Ю. Соколовым, О.В. Заширинской, С.А. Черняевой и другими учеными, а также многочисленными практиками, которые постоянно изобретают «свою, новую сказкотерапию», даже иногда не осознавая этого – просто следуя за ребенком, его трудностями и проблемами, когда его надо успокоить, отвлечь, увлечь и т.д.

Мы согласны с Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой [2], что психокоррекционные сказки необходимы, чтобы оказывать ненавязчивое, мягкое влияние на поведение ребенка; при этом под коррекцией она понимает замещение неэффективного стиля поведения более продуктивным, а также объяснение ребенку смысла происходящего. В психологических сказках все то, что происходит с героем, должно быть похоже или напоминать те события, которые происходят в жизни ребенка. С помощью сказки дети получают возможность понять собственные проблемы, переживания, увидеть сложившуюся ситуацию с разных сторон и тогда найти выход из затруднительного положения.

Психолог-сказкотерапевт, работая с детьми и предлагая различные интересные задания, может выявить скрытые качества, социальные установ-

ки, а также проследить становление и развитие личности. Все это психолог может увидеть в сюжете сказки, которую придумал ребенок. Каждый ребенок наполняет сказку своим, особым содержанием. Сказкотерапевт, расшифровывая замысел клиента, видит, как живет ребенок, какие у него переживания. Сформировав полное представление о ребенке, психолог принимает решение, на что следует обратить особое внимание, над чем работать в первую очередь, что будет наиболее полезно клиенту.

В практической деятельности сказкотерапевты активно используют три варианта кукол: куклы-марионетки (достаточно просты в изготовлении, могут быть без лица, что дает ребенку возможность для фантазирования); пальчиковые куклы; куклы теневого театра (активно используются для работы с детскими страхами).

Сказкотерапевты Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева и А.М. Михайлов говорят о том, что в работе над сказкой куклам отводится не последняя роль. Спектр их воздействия очень широк. Во-первых, с помощью кукол облегчается процесс постановки спектаклей. Снимается замкнутость, уходит стеснение, так как на сцене уже не сам ребенок, а его кукла. Во-вторых, страхи детей, воплощаясь в куклах, перестают быть для ребенка страшными, какими казались раньше. Ребенок учится чувствовать себя свободной творческой личностью, быть более уверенным в разных ситуациях, в практической деятельности и в дальнейшем сможет более продуктивно решать возникающие задачи.

Татьяна Михайловна Грабенко, известный сурдопедагог, дефектолог, логопед, игротерапевт, преподаватель Института специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребенка им. Р. Валленберга [2], долгое время и с большим интересом занималась изучением влияния сказкотерапии на различные стороны психики детей. Ею разработаны программы по игровой сказкотерапевтической фонетической ритмике. Она предлагает использовать сказкотерапевтические игры в психокоррекционной работе, а также при формировании социальных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Немало интересных сказок написано А.В. Гнездиловым – доктором медицинских наук, профессором НИПНИ имени В.М. Бехтерева и кафедры психиатрии МАПО, почетным доктором Эссекского университета в Англии, основателем хосписного движения в России.

Одной из форм сказкотерапии в логопедической работе является рисование сказок, а также изготовление сказочных героев из подручных средств, лепка из пластилина или даже пошив элементарных сказочных героев. Специальные психолого-педагогические исследования, посвященные вопросам формирования речи детей, свидетельствуют о том, что овладение речью протекает тем более успешно, чем прочнее обучение языку связывается с различными видами деятельности. Целенаправленная практическая

деятельность детей, вызывая у них потребность в общении, стимулирует развитие самостоятельных высказываний, воспитывает речевую активность» [3]. Важно добиваться комментирования своих действий детьми при изготовлении рисунков, аппликаций, игрушек. Это будет способствовать развитию речевой активности, самоконтроля.

С помощью метода сказкотерапии можно проводить работу по развитию силы и тембра голоса, темпа речи. Могут быть предложены различные игровые задания, такие как: «поговори как медведь, мышка», «была тишина», «ступеньки», «еле-еле завертелись карусели», «реплики», «чистоговорки», «скороговорки» и т.д.

Материал сказок удобен для обучения детей сопровождению речи мимикой и жестами. Для этого можно выполнять различные упражнения, направленные на развитие артикуляционной и мимической мускулатуры, а также играть в игры, например, «изобрази эмоцию», «изобрази ситуацию». «В результате у детей вырабатываются интонационное чутье, сила голоса, дикция. Эти умения в дальнейшем служат опорой для развития таких важных качеств, как эмоциональность, выразительность, живость» [8].

Работая над конкретной сказкой, логопед должен выразительно, очень эмоционально ее рассказывать. Для лучшего понимания детьми смысла сказки свой рассказ учитель-логопед может сопровождать демонстрацией картин, кукол. После прочтения сказки важно вспомнить с учащимися и проговорить основные сцены, описать героев, оценить их поступки. Все это необходимо для того, чтобы довести до детей основную мысль, вызвать эмоциональный отклик, стимулировать речевую активность.

После тщательного разбора, просмотра фрагментов сказки можно предложить разыграть отдельные эпизоды сказки. Став главными героями сказки, учащиеся попадают в ситуации взаимодействия, и им необходимо решать различные коммуникативные задачи. Учащимся приходится участвовать в диалоге, самостоятельно излагать свои мысли, подбирать слова и выражения.

Пособия, разработанные Т. Сергеевой, включающие *логопедические сказки-помощницы*, активно применяются логопедами в речевых группах детских садов. Авторы Г.А. Быстрова, Э.А. Сизова, Т.А. Шуйская также подготовили интересные логосказки. В этих сказках есть определенная лексическая и грамматическая нагрузка. С помощью таких сказок дети учатся строить диалоги, у них развивается связная монологическая речь.

В работе над логопедическими сказками обогащается словарный запас, происходит усвоение процессов словоизменения и словообразования. Развитию коммуникативных способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья с помощью специальных речевых упражнений (включая сказку как удобный и доступный материал) в системе коррекционно-развивающей работы посвящены многие публикации Н.В. Павловой, в ко-

торых благодаря функционально-семантическому подходу прослеживается путь от лексико-грамматических единиц речи (на материале лексики с качественным значением) к предложению, диалогу и монологу – тексту (связной речи) [4, 5, 6]. Начинается эта элементарная текстовая, речемыслительная деятельность учащихся с нарушением интеллекта с 1 класса – на уровне рассказывания и чтения маленьких сказочек, диалогов, стихов, похожих на сказки (как самый доступный и добрый жанр текста), со 2 класса добавляется уровень письма. Так, в первом для умственно отсталых школьников учебнике по русскому языку (2 класс: Якубовская Э.В., Павлова Н.В., издания 2009-2015 гг.) [9] приводится множество сказочных ситуаций, узнаваемых сюжетов и т.п.

Для активизации речемыслительной деятельности учащихся можно использовать коллективное придумывание и рассказывание сказок, историй, представление и описание героев, их одежды, их характеров и т.д. Являясь стимулятором для творческих способностей ребенка, сказка, безусловно, обладает и бесценным воспитательным потенциалом. А творчество (творческое восприятие) начинается, когда учитель обращается к детям с таким, например, заданием (взрослый, конечно, поможет его выполнить, организуя коллективное творчество детей):

– Ребята, давайте попробуем вместе сочинить сказку! Каждая команда получит записочку и волшебную палочку!.. С их помощью вы станете волшебниками и обязательно сумеете помочь своему сказочному герою, который попал в беду. (Пример задания на специальной карточке: *Катился Колобок по лесной тропинке, песенки распевал. Но вдруг ни с того ни с сего пропал у него голос, и теперь любой встречный может мигом проглотить его. Придумайте, как спасти Колобка и вернуть ему голос... А у Карлсона сломался пропеллер, и он стал совершенно беспомощным, потому что не умеет самостоятельно двигаться... А принцесса потеряла свои чудесные волшебные волосы* и т.п.). Перед нами трудная задача – давайте попробуем придумать, как же помочь нашим любимым героям – переделаем сказки так, чтобы все кончилось хорошо! И чтобы наши герои стали по-прежнему сильными и все могли!

В подобных упражнениях [7, с. 96] решаются и творческие задачи, и речевые, и воспитательные – ребята учатся гуманности и толерантности, элементарной поддержке друг друга. Подобные задания, с одной стороны, повышают степень уверенности детей в собственных силах, а с другой стороны, учат их понимать других людей, в том числе не похожих на большинство окружающих, имеющих проблемы со здоровьем.

Таким образом, метод сказкотерапии активно применяется в образовательном процессе и показывает хорошие результаты в развитии речи и психических процессов, имеет огромные развивающие и воспитывающие возможности.

## Литература и интернет-ресурсы

1. Васькова, О.Ф. Сказкотерапия как средство развития речи детей дошкольного возраста / О.Ф. Васькова. – СПб. : Детство-пресс, 2012. – 112 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб. : Речь, 2001. – 400 с.
3. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие / А.Р. Маллер. – М. : АРКТИ, 2000. – 124 с.
4. Павлова, Н.В. Коммуникативные упражнения в системе коррекционно-развивающей работы по обогащению качественной лексики школьников с нарушениями речи / Н.В. Павлова, З.С. Патралова. // Педагогика, лингвистика и информационные технологии : материалы междунар. научно-практической конференции. – Елец: изд-во ЕГУ им. И.А. Бунина. – 2007. – Том 1. – С. 189-193.
5. Павлова, Н.В. Развитие коммуникативных способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья // Горина, Е.Н. Дефектология: современные проблемы и перспективы развития : монография / Е.Н. Горина, Ю.В. Селиванова, Н.А. Удовиченко и др. – С. 196-246 [Электронный ресурс 2015]. – Режим доступа: [http://elibrary.sgu.ru/uch\\_lit/1400.pdf](http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1400.pdf).
6. Павлова, Н.В. Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н.В. Павлова. – М., 2002.
7. Павлова, Н.В. Эксперимент как ресурс эффективности образовательного и воспитательного процесса / Н.В. Павлова, Е.А. Губанова // Научная дискуссия: инновации в современном мире: сб. ст. по материалам XLVII междунар. науч.-практ. конф. – № 3 (46). Часть II. – М. : Интернаука, 2016. – С. 93-97 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.internauka.org/archive2/inno/3%2846\\_2%29.pdf](http://www.internauka.org/archive2/inno/3%2846_2%29.pdf).
8. Шорохова, О.А. Играем в сказку: Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников / О.А. Шорохова. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 208 с.
9. Якубовская, Э.В. Русский язык. 2 класс : учебник для спец. (коррекц.) образовательных учреждений VIII вида / Э.В. Якубовская, Н.В. Павлова. – М. : Просвещение, 2015. – 175с.

*Селиванова Юлия Викторовна*

*E-mail: [juliaselivanovas@mail.ru](mailto:juliaselivanovas@mail.ru)*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования*

*«Саратовский национальный исследовательский*

*государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,*

*г. Саратов*

*Зарькова Екатерина Николаевна*

*E-mail: [zarckova.cat@yandex.ru](mailto:zarckova.cat@yandex.ru)*

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение*

*Саратовской области «Школа для обучающихся*

*по адаптированным образовательным программам № 2*

*г. Саратова»*

**Арт-терапевтические занятия с детьми  
с расстройствами аутистического спектра (РАС)  
в условиях школы для обучающихся  
по адаптивным образовательным программам**

В статье описываются виды арттерапии, излагаются данные профессиональной работы с детьми с аутизмом на уроках рисования в условиях коррекционной школы.

*Ключевые слова:* аутизм, РАС, ФГОС, уроки рисования, технические средства обучения, арт-терапия, изотерапия, музыкотерапия

*Selivanova Yuliya Viktorovna  
E-mail: juliaselivanovas@mail.ru  
Federal public budgetary educational institution  
of the higher education "Saratov state university",  
Saratov*

*Zarkova Ekaterina Nikolaevna  
E-mail: zarckova.cat@yandex.ru  
State budgetary educational institution of the Saratov region  
"Boarding school for students  
in adapted educational programmes No. 2 in Saratov"*

**Art therapy classes for children with autism spectrum disorders  
in the school for students on adaptive educational programs**

The article describes the types of art therapy, described these professional working with children with autism on the lessons in the conditions of a correctional school.

*Keywords:* autism, ASD, Federal state educational standard, drawing lessons, technical training, art therapy, isotherapy, music therapy

В последние годы проблеме аутизма уделяется все больше внимания. Количество аутичных детей растет, на десять тысяч новорожденных приходится около пятнадцати случаев. Частота аутизма не зависит от национального, расового, географического и других факторов. Л. Каннер, Г. Аспергер, С.С. Мнухин, О.С. Никольская и другие отечественные и зарубежные специалисты в разное время изучали проблему раннего детского аутизма (далее РДА). Причины аутизма до сих пор не выяснены. Несмотря на то, что данная проблема изучается всего 70 лет, уже накоплен достаточный практический опыт в решении задач коррекции детей с аутизмом [1, с. 17].

Психолого-педагогическое изучение аутичных детей представляет особую сложность из-за трудностей установления с ними взаимодействия. Процедура психолого-педагогического изучения аутичных детей состоит из следующих этапов: сбор психологического анамнеза, определение уровня нарушений эмоционально-волевой сферы, изучение особенностей познавательной сферы аутичных детей.

Основными признаками синдрома, связанного с расстройствами аутистического спектра (далее РАС), согласно Л. Каннеру, являются: аутизм; стереотипное, однообразное поведение с элементами одержимости; различные нарушения речевого развития (эхолалия, мутизм). Наиболее ярко аутизм проявляется в возрасте трех – пяти лет, и в этом возрасте можно назвать следующие характерные проявления:

- 1) аутичный ребенок не выносит прямого зрительного контакта, не фиксирует взгляд на другом человеке;
- 2) первая улыбка безадресна, не нацелена на конкретного человека;
- 3) к окружающим аутичный ребенок относится безразлично;
- 4) своих близких аутичный ребенок узнает, но при этом насыщенной эмоциональной реакции не проявляет;
- 5) к ласке ребенок с аутизмом относится необычно: равнодушно или неприязненно [2, с. 136].

Процесс обучения детей с аутизмом складывается неоднозначно: в зависимости от тяжести заболевания и особенностей его проявления кто-то из них попадает в обычную школу (но фактически не посещая школу и находясь на домашнем обучении), кто-то из учеников поступает в коррекционную школу, а кто-то оказывался в стороне от образовательного процесса. Хочется также отметить успехи, которых достигают в общении с аутистами аниматоры в различных детских развивающих центрах [3, с. 188-189].

Тем не менее можно констатировать, что именно коррекционные школы имеют хорошую методическую базу, подготовленные профессиональные кадры учителей-дефектологов с опытом работы с «особыми» школьниками и продолжают искать наиболее эффективные пути организации коррекционно-развивающей работы с ранним детским аутизмом.

В 2015/2016 учебном году на базе ГБОУ СО «Школа для обучающихся по АООП № 1 г. Саратова» был открыт класс для детей с РАС. Их обучение производится на основе федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования обучающихся с РАС. Для данной категории детей предусмотрена примерная адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП) начального общего образования. На данный момент существует четыре варианта образовательной программы, по которой могут обучаться ученики с РАС.

Вариант 8.3 предполагает, что обучающийся с РАС, осложненными легкой умственной отсталостью, получает образование к моменту завершения школьного образования, обучаясь по адаптированной основной общеобразовательной программе общего образования, несопоставимое по итоговым достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений здоровья, и в более пролонгированные календарные сроки, которые определяются стандартом.

В связи с особыми образовательными потребностями обучающихся с РАС и испытываемыми ими трудностями социального взаимодействия,

данный вариант АООП предполагает постепенное включение детей в образовательный процесс за счет организации пропедевтического обучения в двух первых дополнительных классах и увеличения общего срока обучения в условиях начальной школы до 6 лет.

Освоение обучающимися АООП, которая создана на основе ФГОС, ставит целью достижение ими двух видов результатов – личностных и предметных.

В структуре планируемых результатов ведущее место принадлежит личностным результатам, поскольку именно они обеспечивают овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций, необходимых для достижения основной цели современного образования – введения обучающихся с РАС в культуру, овладение ими социокультурным опытом.

Предметные результаты определяются АООП как два уровня овладения: минимальный и достаточный. Достаточный уровень освоения предметных результатов не является обязательным для всех обучающихся [4, с. 2].

Рисование как учебный предмет в первую очередь направлен на формирование у обучающихся с РАС знаний об основах изобразительного искусства, оказывает большое влияние на их эстетическое развитие.

Название учебного предмета «Рисование» является не случайным, поскольку именно рисунок считается основой живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства. В программу по рисованию включены беседы с обучающимися о содержании произведений изобразительного искусства.

Основная цель изучения данного предмета заключается в обучении школьников с РАС элементарным основам рисунка; формировании умений и навыков в рисовании с натуры, по памяти, по представлению; в развитии зрительного восприятия, умений различать форму, цвет предметов и их положение в пространстве; обучении умению видеть прекрасное в жизни и искусстве, а также в развитии умения пользоваться полученными практическими навыками в повседневной жизни [5, с. 39].

В современной педагогике по объективным причинам происходит трансформация места и роли различных источников знания и образования. Нельзя не отметить, что наряду с традиционной книгой – главным источником познания – на духовное и умственное развитие ребенка все сильнее влияют телевидение и, безусловно, Интернет. Благодаря техническому прогрессу современные школы оснащаются необходимым оборудованием. Так, например, в рамках программы «Доступная среда» в 2015 году в ГБОУ СО «Школа АОП № 1 г. Саратова» было поставлено учебное, компьютерное и реабилитационное оборудование. В кабинете рисования установили интерактивную доску NewLine и ноутбук; хотя учитель и сами дети могут рисовать на доске, на занятиях ежедневно используются презентации учебного материала, позволяющие ребятам с помощью алгорит-

мизации процесса обучения спланировать собственную учебную и творческую деятельность.

Сейчас невозможно представить образовательный процесс в школе без применения ТСО – совокупности технических устройств с дидактическим обеспечением, используемых в учебно-воспитательном процессе с целью его оптимизации для предъявления и обработки информации. Они объединяют два понятия: технические устройства (аппаратура) и дидактические средства обучения (носители информации), которые с помощью этих устройств воспроизводятся [6, с. 68].

ТСО также используются учителем рисования для проведения арт-терапевтических занятий с элементами музыкотерапии. В последние годы арт-терапия все больше включается в коррекционно-развивающий процесс в специальных образовательных учреждениях для детей с различными вариантами нарушений развития и дает положительные результаты.

О.С. Никольская, Р.К. Ульянова, С.А. Морозова в своих трудах, посвященных организации работы с ребенком, страдающим РАС, отмечали важность использования сказок, музыкальных произведений и стихов. Для преодоления коммуникативных нарушений, стереотипности в поведении, страхов может использоваться коррекционный театр, психодрама (особый вид драматизации), кукольный театр [7, с. 72].

#### **Виды арттерапии:**

1. Изотерапия.
2. Библиотерапия.
3. Музыкотерапия.
4. Танцевальная терапия.
5. Куклотерапия
6. Драматерапия

#### **Задачи арт-терапии:**

1. Развитие психических процессов.
2. Развитие эмоционально-волевой сферы.
3. Облегчение процесса лечения в качестве вспомогательного метода.
4. Развитие эстетических качеств, визуального восприятия произведений искусств.
5. Снижение напряжения путем обсуждения различных конфликтных ситуаций, гнетущих переживаний.
6. Развитие двигательной сферы (мелкой моторики).

#### **Функции арт-терапии:**

1. Воспитательная (эстетическое воспитание).
2. Образовательная (изучение на занятиях времен года, дней недели, цветов).

3. Коммуникативно-рефлексивная (работа в группах, общение со сверстниками).

4. Развивающая (развитие познавательных процессов).

*Изотерапия* – терапия изобразительным искусством (далее ИЗО), в первую очередь рисованием.

Умение детей хорошо рисовать – не главное в занятиях изотерапией. Важен сам творческий акт и его результат. Рисунки дети с РАС создают на основе шаблона. Такие дети перескакивают через стадию каракулей и переходят к стадии схематизации, характеризующейся относительно более сложными изображениями. Во время занятия аутичные дети часто выполняют какой-нибудь ритуал: например, красный карандаш должен лежать на краю стола, любимая игрушка сидит на соседнем стуле, сначала рисуют звездочки, а потом уже приступают к заданию и т.д. На занятиях дети с РАС без разрешения встают, бегают по классу, кричат, повторяют фразы, услышанные от родителей или из телевизионных программ [7, с. 135].

Проведение рисуночной терапии с младшими школьниками осуществляется дефектологом на уроках рисования, где детям предлагаются различные задания. Предпочтение отдается упражнениям, предполагающим несложную работу с материалом, включая использование песка, глины, наливание разных красок на лист бумаги. При этом необходимо предварительное знакомство с изобразительными средствами. Такого рода работа позволяет активизировать детей и развивать их сенсомоторные навыки. Для рисования подойдут цветные карандаши, восковые мелки, фломастеры, гуашь, акварель, пластилин (при рисовании пластилином). Во время занятий учитель включает негромкую классическую музыку. Занятия целесообразно проводить в кабинете изобразительного искусства или в сенсорной комнате с использованием ноутбука и интерактивной доски [8, с. 63].

Следует отметить, что изотерапия с элементами музыкотерапии оказывает положительное влияние на поведение ребенка, которое становится менее однообразным и стереотипным. Данная коррекционно-развивающая работа должна носить систематический целенаправленный характер.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

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

2. Левченко, И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная и др.; под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – 5-е изд., стер. – М. : ИЦ «Академия», 2008. – 320 с.

3. Алексеева, А.А. Актерское мастерство в профессии дефектолога / А.А. Алексеева, Н.В. Павлова // Инновации и педагогическое творчество в образовании детей с различными возможностями : сб. науч. и методич. трудов / под ред. Н.В. Павловой, Ю.В. Селивановой. – Саратов : ИЦ «Наука», 2015. – С. 188-191.

4. Протокол заседания Комиссии при Президенте Российской Федерации по делам инвалидов по вопросам совершенствования помощи больным с расстройствами аути-

стического спектра и организации медицинской помощи и обеспечения лекарственными препаратами граждан, страдающих редкими (орфанными) заболеваниями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.oooiva.ru/files/protokol\\_zasedaniya.pdf](http://www.oooiva.ru/files/protokol_zasedaniya.pdf).

5. Алексеева, В.В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы / В.В. Алексеева, А.А. Волков, Л.В. Шаргородская // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С.В. Алехина. – М. : МГППУ, 2013.

6. Копытин, А. Методы арттерапевтической помощи детям и подросткам. Отечественный и зарубежный опыт / А. Копытин. – М. : Когито-Центр, 2012.

7. Медведева, Е.А. Арт-педагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М. : ИЦ «Академия», 2008. – 248 с.

8. Неретина, Т.Г. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе : учеб. пособие / сост. Т.Г. Неретина, С.В. Клевесенкова и др. – 4 изд., стереотип. – М. : Флинта : Наука, 2014 – 276 с.

*Селиванова Юлия Викторовна  
E-mail: juliaselivanovas@mail.ru*

*Крючкова Евгения Владимировна  
E-mail: burlaka\_evgeniya@mail.ru*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,  
г. Саратов*

### **Технология изготовления тактильных книг для дошкольников с нарушением интеллекта**

В статье раскрывается значение тактильных книг, которые играют особую роль в жизни детей с ограниченными возможностями здоровья. Тактильная книга позволяет развивать восприятие, представление, мелкую моторику у детей с нарушением интеллекта. Приводится пошаговая инструкция по созданию тактильной книги в домашних условиях.

*Ключевые слова:* тактильная книга, дети с нарушением интеллекта, моторика, восприятие, изготовление тактильной книги

*Selivanova Yuliya Viktorovna  
E-mail: juliaselivanovas@mail.ru*

*Kryuchkova Evgeniya Vladimirovna  
E-mail: burlaka\_evgeniya@mail.ru*

*Federal public budgetary educational institution  
of the higher education “Saratov state university”,  
Saratov*

## **The technology of making tactile books for preschool children with impaired intellect**

The article reveals the importance of tactile books have a special role in the lives of children with disabilities. Tactile book allows you to develop the perception, representation, fine motor skills in children with intellectual disabilities. Provides step-by-step instructions for creating tactile books at home.

*Keywords:* tactile book, children with impaired intellect, motor skills, perception, production of tactile books

В дошкольном возрасте основой всей познавательной деятельности является чувственное познание – восприятие и наглядное мышление. Для детей с нарушениями интеллекта характерно большое отставание в сроках формирования всех психических процессов.

В специальных дошкольных учреждениях решаются специальные задачи, связанные с коррекцией и компенсацией имеющихся у умственно отсталых детей отклонений в развитии восприятия и наглядного мышления. Для общего развития и успешности дальнейшего школьного обучения у ребенка нужно с самого раннего детства формировать мелкую моторику рук, т.е. способствовать развитию произвольных действий, которые выполняют мелкие мышцы ладоней и пальцев рук. Надо отметить, что в норме мелкая моторика начинает развиваться уже с младенчества. Малыш учится управлять своими ручками, хватать предметы сначала всей ладонью, а затем и двумя пальчиками – формируется пинцетный захват. Затем ребенок учится правильно держать в руках ложку, а потом и карандаш. Мелкая моторика тесно связана со зрением, памятью, восприятием, вниманием ребенка. Чем лучше развита мелкая моторика, тем эффективнее работает нервная система малыша. От развития мелкой моторики зависит ловкость и гибкость движений рук, скорость реакции ребенка на внешние раздражители. У мелкой моторики есть очень важная особенность: она связана с нервной системой, зрением, вниманием, памятью и восприятием [2].

Одной из важных коррекционно-развивающих задач для педагога-дефектолога является обеспечение как можно более раннего начала развития восприятия. Для того чтобы развитие восприятия и представлений у детей с нарушениями интеллекта шло успешно, в их обучении необходимо применять специальные коррекционные методики. Важно методически грамотно сочетать словесные и наглядные методы обучения [1]. Также необходимо использовать совмещенные действия взрослого и ребенка, подражание, выбор по образцу.

Чтобы работа, проводимая педагогом-дефектологом, была более эффективной, необходимо ее продолжать и дома, в повседневной жизни. Важно и родителей научить основным коррекционно-развивающим приемам работы с детьми.

Заниматься развитием процессов восприятия, формировать представления об окружающем мире, развивать мелкую моторику у детей с нарушением интеллекта можно с помощью *тактильной книги*.

Термин «тактильная книга» появился не так давно и означает особую книгу для особого ребенка. Толковый словарь трактует слово «тактильный» как «осязательный». Тактильная книга – это разноцветная книга с рисунками, которые выполнены из различных материалов, максимально приближенных к оригиналу. При изготовлении тактильной книги используются различные виды рукоделия: вышивка, вязание крючком и спицами, мягкая игрушка, бисер, молнии и т.д. [3].

При желании, родители могут самостоятельно сделать тактильные книги в домашних условиях. Но, при этом *необходимо соблюдать определенные требования к их изготовлению*:

- материал тактильной книги должен соответствовать действительности (например, синего зайца и зеленого слона в книге не следует изображать, так как в жизни животных такого цвета нет);
- книга должна быть легкой по весу;
- при изготовлении должны использоваться материалы, которые не могут причинить вред ребенку (исключаются различные колющие, режущие предметы, химикаты и т.д.).

Приведем пример технологии изготовления тактильной книги «Веселый счет». Нам понадобятся:

- ткань размером 15 х 15 см – 11 шт.;
- пуговицы, бисер, мелкие и крупные бусины, прищепки, цветные карандаши, банты в виде цветов, машинки, мышь игрушечная, перчатка и т.п.;
- иголка, нитка, проволока;
- лента цветная (примерно 3 метра);
- резинка 7 см – 2 шт.;
- связанные цифры из шерстяных ниток;
- тонкий рулонный синтепон 15 х 15 см – 5 шт.;
- фетр.

*Изготовление первой страницы книги.* На проволоку натянуть бисер, загнуть концы проволоки так, чтобы бусины не скатывались вниз. Придать форму коромысла (это будет основание норы для мышки).

Из куска ткани сшить чехол. Сложить пополам и прошить длинную сторону. Шов переместить на середину, пришить посередине ленточку длиной 40 см. Прошить одну короткую сторону, вывернуть карман. Пришить основание норы к чехлу так, чтобы не было видно краев ткани. Пришить к основанию петлю. К задней части мыши пришить другой конец ленточки.

К основанию страницы примерно посередине пришить заднюю стенку норы. Приложить петлю к ткани и в этом месте пришить пуговицу. В верхнем левом углу пришить цифру 1 (см. рис. 1, 2).

Страница содержит дидактическую игру «Найди мышку». Ребенок учится застегивать и расстегивать пуговицы. Передвигает основание норы вперед и назад. Может достать из норы мышку, рассмотреть и потрогать ее. Взрослый сопровождает игру вопросами: «Где мышка? Где у мышки глазки (лапки, хвостик и т.д.)?»

*Изготовление второй страницы книги.* К основанию страницы попарно пришиваются бусины, пуговицы, различные фигуры и т.д. Каждая пара должна отличаться друг от друга формой, величиной, цветом. В левом верхнем углу пришить цифру 2 (см. рис. 3).

Страница содержит дидактическую игру «Найди пару». Взрослый сопровождает игру вопросами: «Где пара? Чем отличаются друг от друга все фигуры? Как называется эта фигура? Какого она цвета?» и т.п.

Первую и вторую страницу пришить друг к другу, между ними положить кусок синтепона (чтобы страница книги была мягкой). В дальнейшем прошивать следующие страницы таким же образом. Это будет первый лист нашей книги.

*Изготовление третьей страницы.* К основанию страницы пришить три цветка, различных по цвету, форме и величине. В левом верхнем углу пришить цифру 3 (см. рис. 4).

Страница содержит дидактическую игру «Посчитай цветы». Взрослый задает ребенку вопросы: «Сколько здесь цветов? Чем они отличаются?».

*Изготовление четвертой страницы.* Из фетра вырезать прямоугольник. Размер должен быть подобран так, чтобы в карман поместились четыре машинки. Машины лучше брать разного цвета, марки. К прямоугольнику пришить четыре ленты. К основанию страницы пришить прямоугольник по бокам и снизу. Вложить в карман машинку ближе к краю, прошить небольшими стежками с другой стороны, создавая небольшой «гараж» для машины. Таким же образом разместить на странице остальные машинки, чтобы получился «гараж» для четырех машин. В левом верхнем углу пришить цифру 4 (см. рис. 5).

Страница содержит дидактическую игру «Гараж». Ребенок учится доставать машины из карманов, может рассмотреть их, играть ими. Взрослый сопровождает игру вопросами: «Что общего у этих машин? Какие отличия? Сколько всего машин? Как едет машина» и т.п.

Вторую и третью страницы сшить между собой. Это второй лист книги.

*Изготовление пятой страницы.* К перчатке с одной стороны пришить одну часть липкой ленты и конец цветной атласной ленточки, к основанию страницы посередине пришить вторую часть липкой ленты и конец атласной ленточки. К основанию пальцев перчатки пришить косы, помпоны, банты, шапки и т.п. В левом верхнем углу пришить цифру 5 (см. рис. 6).

Страница содержит дидактическую игру «Перчаточный театр». Ребенок учится пользоваться липучкой, отстегивая и пристегивая перчатку. Взрослый

сопровождает игру вопросами: «Сколько жителей у этой перчатки? Как называются пальчики? Чем отличается каждый житель перчатки» и т.п.

*Изготовление шестой страницы.* К основанию страницы пришить три разноцветные молнии. Раскрыть их, в каждую из них пришить различные фигуры (по шесть штук), так, чтобы эти фигуры можно было перемещать вправо-влево. Например, с изнаночной стороны сделать узелок, на иглу с ниткой насадить бусины и через большое расстояние закрепить их. В левом верхнем углу пришить цифру 6 (рис. 7).

Страница содержит дидактическую игру «Найди...». Ребенок учится открывать молнии, сравнивать предметы. Взрослый задает вопросы: «Найди молнию ... цвета. Что за ней спрятано? Найди... За молнией какого цвета спрятано... Посчитай, сколько бусинок за молнией» и т.п.

Пятая и шестая страницы сшиваются между собой. Это третий лист книги.

*Изготовление седьмой страницы.* К основанию страницы посередине сверху и снизу пришивается резинка. Через каждые 5 мм необходимо сделать разделительные стежки. Таким образом, получается семь стяжек. В них вставить карандаши разного цвета в такой последовательности: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый. В левом верхнем углу пришить цифру 7 (рис. 8).

Страница содержит дидактическую игру «Радуга». Ребенок учится доставать и вставлять карандаши, изучает цвета радуги. Взрослый сопровождает игру вопросами: «Сколько цветов в радуге? Где синий карандаш? Какой цвет в радуге идет после зеленого» и т.п.

*Изготовление восьмой страницы.* Сшить круг желтого цвета. Это будет основанием солнца. Чтобы солнце держало форму, нужно внутрь ткани вшить синтепон.

К основанию страницы посередине пришить основание солнца. К нему присоединить 8 прищепок желтого цвета. В левом верхнем углу пришить цифру 8 (рис. 9).

Страница содержит дидактическую игру «Солнышко». Ребенок учится работать с прищепками. Взрослый задает ребенку вопросы: «Что это? Где у солнца лучики? Сколько лучиков у солнца?».

Седьмая и восьмая страницы сшиваются между собой. Это четвертый лист книги.

*Изготовление девятой страницы.* К основанию страницы пришивается георгиевская ленточка в виде цифры 9. Данная страница является познавательной для ребенка. Взрослый рассказывает ребенку о том, что значит для нашей страны праздник День Победы, что он празднуется 9 мая и т.п.

В левом верхнем углу пришить цифру 9 (рис. 10).

*Изготовление десятой страницы.* Из зеленых ниток вяжется карман, который закрывается на пуговицы. Внутри кармана на одну нить пришить

10 «горошин» таким образом, чтобы их можно было передвигать: закрепить узел, насадить бусину или пуговку, сделать стежок, немного вытянуть нитку и снова насадить «горошину». Сбоку пришить ленточку и веревочку зеленого цвета, формируя стручок гороха. В левом верхнем углу пришить цифру 10. (рис. 11)

Страница содержит дидактическую игру «Горох». Ребенок учится застегивать и расстегивать пуговицы, может достать каждую в отдельности горошинку, перетягивая их за нить. Взрослый сопровождает игру вопросами: «Сколько горошин в стручке? Какого цвета горох» и т.п.

Подводя итоги, еще раз отметим, что изготовить тактильную книгу можно самостоятельно в домашних условиях. Ее полезно использовать не только в работе с детьми с нарушением интеллекта, она подходит как для детей с ограниченными возможностями здоровья, так и для нормально развивающихся малышей. Так как книга красочная и содержит множество игрушек, ребенок дошкольного возраста с удовольствием будет обучаться счету и овладевать основными навыками самообслуживания (застегивать пуговицы, молнии, пользоваться прищепками и т.п.).



Рисунок 1. Изготовление первой страницы



Рисунок 2. Найди мышку



Рисунок 3. Вторая страница



Рисунок 4. Третья страница



Рисунок 5. Гараж



Рисунок 6. Перчаточный театр



Рисунок 7. Шестая страница



Рисунок 8. Радуга



Рисунок 9. Солнышко



Рисунок 10. День Победы



Рисунок 11. Горох

## **Литература и интернет-ресурсы**

1. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М. : Владос, 2005. – 208 с
2. Вязкова, Е.В. Развитие мелкой моторики и графических навыков с целью подготовки руки ребенка к письму [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/obuchenie-gramote/2014/11/25/statya-razvitie-melkoj-motoriki-i-graficheskikh-navykov-s>.
3. Тактильная книга: требования, методика, работа [Электронный ресурс] // Клуб любителей книги. – Режим доступа: [http://www.tagilib.ru/bibliofeels\\_club/club\\_promgram/a\\_special\\_children\\_special\\_books/tactile\\_book\\_the\\_requirements\\_methodology\\_work.php](http://www.tagilib.ru/bibliofeels_club/club_promgram/a_special_children_special_books/tactile_book_the_requirements_methodology_work.php).

*Филимонова Анна Владимировна*

*E-mail: [filimonovaanna@bk.ru](mailto:filimonovaanna@bk.ru)*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов*

## **Восприятие незрячими детьми иллюстративного материала тактильной книги**

В статье рассказывается, что такое тактильная книга, какие должны быть требования к ее изготовлению и как воспринимают ее люди с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* тактильная книга, слепые и слабовидящие, восприятие, требования к тактильной книге

*Filimonova Anna Vladimirovna*

*E-mail: [filimonovaanna@bk.ru](mailto:filimonovaanna@bk.ru)*

*Federal public budgetary educational institution of the higher education “Saratov state university”, Saratov*

## **The perception by blind children illustrative material tactile books**

This article describes what is a tactile book, what should be the requirements during their production and perceive it as people with disabilities.

*Keywords:* tactile book for blind and visually impaired, perception, requirements for the tactile book

Книга является одним из главных источников знаний, она помогает не только понять и открыть тайны нашего мира, расширить кругозор, но

и получить эстетическое удовольствие. К сожалению, не все по биологическим причинам имеют возможность полноценно видеть окружающий мир, а тем более узнавать его через напечатанные страницы.

Для таких людей и были созданы тактильные книги. Что же это такое? Тактильная книга – это разноцветная книга с рисунками, которые можно осязать на ощупь. Она предназначена для слепых и слабовидящих детей. Кроме рисунков, в книге содержится брайлевский, крупнопечатный или обычный плоскочечатный текст. С книгой может быть связана кассета с шумовыми эффектами или с записанным либо положенным на музыку текстом [1].

Еще на первом курсе нас очень заинтересовала проблема обучения и развития незрячих детей, поэтому мы решили сами создать тактильную книгу, сейчас она находится в школе для детей с нарушением зрения.

Чтобы работа с книгой решала специальные коррекционно-развивающие задачи, при ее создании важно помнить о том, что книга должна содержать максимальное количество объемных изображений, материал должен быть приятным на ощупь и максимально похожим на натуральные объекты, возможно присутствие реальных материалов – дерева, шерсти, камней и т.д. Книга должна нести какую-либо информацию, но главная задача – это расширить кругозор людей, имеющих нарушения зрения, путем тактильных ощущений.

Может возникнуть вопрос, для чего нужны яркие элементы в книге: для слепых или слабовидящих людей? Ответ прост: у таких лиц может быть остаточное зрение, яркие фрагменты привлекут их внимание, может даже наблюдаться положительная динамика после просмотра этих книг.

Как известно, тактильные ощущения у лиц с ОВЗ развиты намного лучше, чем у людей в норме, поэтому им необходимы тактильные книги, которые помогают детям с нарушениями зрения не только познать мир, но и развить словарный запас. После «прочтения» книги, как правило, дети обсуждают ее с педагогами либо с родителями. Хотелось бы отметить, что в тактильных книгах часто присутствует текст со шрифтом Брайля, что не только дополняет и расширяет имеющиеся иллюстрации, но и развивает у человека способности к изучению карт и учебников, выполненных в формате тифлографики. В книге могут быть различные крючки, веревочки, пуговицы, липучки, что способствует развитию мелкой моторики.

Условно можно выделить три вида тактильных книг (по степени сложности их восприятия детьми с нарушением зрения).

*Книги первой ступени сложности* – для самых маленьких – предназначены, для того, чтобы малыши учились сами себя обслуживать (умыться, одеваться, причесываться и т.д.). Эти книги помогают раскрыть значение предметов, пояснить, как ими пользоваться и для чего. Книги для детей до одного года без текста, с использованием шумовых эффектов, запахов, иг-

ровых моментов; для детей от двух до четырех лет книги могут быть с текстом. Цель книг первой ступени сложности – способствовать формированию запаса элементарных представлений о предметах и явлениях окружающего мира и умению соотносить контур и рельеф с объемом.

*Книги второй ступени сложности* – для детей, у которых сформировалось представление о предметах, они могут соотносить контур и рельеф с объемом. Иллюстрации в книге более подробные, возможно использование сюжета (например, мультфильм или сказка). Здесь рельефное изображение уже выглядит как наглядное пособие и источник знаний. Цели книг второй ступени сложности – дать подробное представление о предметах и явлениях окружающего мира; углубить навыки соотнесения контура и рельефа с объемом; развить когнитивные (т.е. познавательные) процессы мышления ребенка.

*Книги третьей ступени сложности* предназначены для старших дошкольников и младших школьников. Возможен сюжет, где акцент ставится на персонаже. Героя рассматривают более подробно и детально. Цель книг третьей ступени – углубление развития познавательных процессов мышления у ребенка.

По мнению доктора педагогических наук В.П. Ермакова, широкое использование тактильной книги в учебно-воспитательном процессе «позволяет детям с нарушением зрения приобщиться к научному познанию, расширить свой художественный и социальный опыт» [3].

Согласно другой классификации, различают два вида тактильных книг:

1. Ассоциативная книга – сказки, рассказы и т.д., т.е. альтернативный вариант плоскочечатной детской книги с цветными изображениями.
2. Дидактическая книга (развивающая). Обязательно изготавливается тифлоспециалистами. Книга помогает разобраться в вопросах, связанных с окружающим миром.

К тактильным книгам предъявляется ряд требований. Книга должна быть прочной, без острых и колющих предметов, не должна содержать опасные и ядовитые вещества, в ней не может быть отдельных мелких предметов, которые ребенок способен взять в рот. Книга не должна быть слишком тяжелой, чтобы ребенок мог самостоятельно переворачивать страницы. На странице не должно быть много объектов, так как ребенку будет тяжело сконцентрироваться на чем-то одном и выделить главное из общего; предметы должны быть узнаваемы, чтобы на ощупь малыш понимал, что именно там изображено. Для узнавания верха и низа книги в нижней части каждой страницы пришивается выпуклая тесьма, шнурок. Чтобы максимально задействовать все органы чувств, к страницам прикрепляют предметы, издающие запахи или звуки.

Существуют методические рекомендации по использованию тактильных (рельефно-контурных) книг.

1. К восприятию рельефной картинке ребенка надо специально готовить. Если ему дать рельефную картинку, он не поймет ее содержания и смысла, этому нужно учить, ведь понять рельефный рисунок только с помощью осязания очень сложно. Если ребенок научится «читать» рельефные рисунки в дошкольный период, то в школе ему гораздо легче будет понимать иллюстрации в учебниках. Чтобы понять изображенную на рисунке ситуацию, необходимо сначала осмыслить изображение отдельных объектов, из которых составлен сюжетный рисунок. При «просмотре» (обследовании) рельефных картинок кожа на подушечках пальцев должна быть в хорошем состоянии – сухая, без порезов, ожогов и не истонченная, что бывает, например, при заживании ран. В противном случае картинка будут вызывать у ребенка неприятные ощущения, а руки – плохо скользить. Перед обследованием картинок руки следует хорошо вымыть теплой водой [3].

2. Процессом восприятия незрячими детьми иллюстративного материала тактильной книги следует управлять. Даже зрячих детей учат осознавать и понимать иллюстрацию. Незрячие дети для восприятия иллюстраций используют осязание и остаточное зрение, если оно имеется, и надо научить их делать это правильно. При этом, естественно, надо применять специальные методические приемы и способы. Например, надо обязательно учить ребенка активно использовать для осязания обе руки (активное бимануальное обследование), причем следует приучать детей в ходе первичного общего знакомства с иллюстрацией симметричным движением обеих рук сориентироваться в ней, чтобы затем выделить контур, форму и детали для более тщательного обследования. У детей, имеющих форменное остаточное зрение, слабовидение или страдающих косоглазием и амблиопией, с помощью тактильных рукодельных книг формируется единая система взаимодействия «глаз – рука». При этом осязательная чувствительность дополняет неполноценную зрительную информацию [3].

3. С чего начать осязательное обследование картинок книги? На первом этапе осуществляется общее ознакомительное беглое обследование предмета (изображения) в целом. При этом руки детей движутся от начального пункта, указанного педагогом. На втором этапе сразу же следует уточняющее восприятие с выделением существенных (главных) признаков изучаемого объекта. Обследование любого предмета или изображения проводится двумя руками. При этом обе руки действуют не синхронно, функции их разделяются: правая рука обычно бывает поисковой, а левая – контролирующей. Однако обследование строго симметричных фигур (предметов, рисунков) проводится обеими руками, которые одновременно движутся сверху вниз от верхней срединной точки [4].

4. Тактильная книжка должна прививать навыки чтения у ребенка с нарушенным зрением. Процесс этот применительно к незрячему малышу состоит в том, что тактильная книга позволяет ему ориентироваться на

страницах в соответствии с текстом и пересказывать содержание самостоятельно, опираясь на иллюстрации, в которых ребенок ориентируется с помощью осязания и с которыми его, естественно, надо предварительно знакомить. Под иллюстрациями расположено шеститочное рельефно-точечного шрифта по системе Брайля, детям в непринужденной игровой атмосфере даются первичные сведения об этом совершенно новом для них способе чтения и письма. Подготовка к чтению по системе Брайля позволяет расширить сферу применения книг, поскольку такую книгу может читать незрячий, слабовидящий и зрячий родитель как незрячему, так и нормально видящему ребенку. Варианты одной и той же книги могут быть выполнены с использованием различных изобразительных техник.

С помощью тактильных книг и пособий формируется единая система взаимодействия «глаз – рука», при этом осязательная чувствительность дополняет зрительную информацию.

5. Нужно не забывать применять игровые методики: прослушав сказку, ребенок может пересказать ее при помощи имеющихся объемных или съемных предметов. Для детей это интересная игра, где они могут пофантазировать: малыши берут иллюстрации, с которыми они работали раньше, и начинают придумывать свои собственные новые сказки. Это помогает в развитии устной речи.

6. Необходимо предварительно познакомить ребенка с некоторыми инструкциями по чтению книги:

*Читать книгу всегда вместе со взрослыми.*

*Читать чистыми руками, не читать за едой.*

*Не дотрагиваться до книги ртом.*

*Обращаться с книгой осторожно.*

*Не рисовать на книге [4].*

Уже стало доброй традицией ежегодное проведение выставок тактильных книг в Зональной научной библиотеке СГУ им. Н.Г. Чернышевского. На этих выставках не только студенты, но и все желающие могут познакомиться с необычными книгами, увидеть, как соблюдаются все требования по изготовлению этих экземпляров. Благодаря таким выставкам к работе по изготовлению тактильных книг подключаются и волонтеры, которые добровольно и безвозмездно создают подобные книги. Но этого все равно пока недостаточно, ведь детей с ограниченными возможностями много и тактильные книги для них бесценны. Особым детям нужны особые книги.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Анищенко, Н.И. Изготовление тактильной книжки-игрушки для маленьких слепых и слабовидящих детей : метод. пособие / Н.И. Анищенко. – Великий Новгород : Новгород. обл. спец. б-ка для слепых, 2009. – 26 с.

2. Тактильная книга: требования, методика, работа [Электронный ресурс] // Клуб любителей книги. – Режим доступа: [http://www.tagilib.ru/bibliofeels\\_club/club\\_program/a\\_special\\_children\\_special\\_books/tactile\\_book\\_the\\_requirements\\_methodology\\_work.php](http://www.tagilib.ru/bibliofeels_club/club_program/a_special_children_special_books/tactile_book_the_requirements_methodology_work.php).

3. Денискина, В.З. Подготовка незрячего ребенка к пониманию рельефных картинок / В.З. Денискина // Материалы научно-практического семинара. – М., 2004.

4. Денискина, В.З. Тактильная рукодельная книга в абилитации незрячих и слабовидящих детей / В.З. Денискина // Тактильные рукодельные издания в специальных библиотеках для слепых: использование, терминология, учет и отражение в справочном аппарате : материалы межрегион. семинара. – М., 2007.

*Шитикова Екатерина Юрьевна*

*E-mail: ekashitikova@yandex.ru*

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Саратовской области «Школа для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 4 г. Саратова»*

### **Психолого-медико-педагогическая характеристика детей с аутизмом**

Статья посвящена систематизации аутистических расстройств по клинико-педагогическим параметрам. Описаны сензитивные периоды развития ребенка. Указываются общие признаки и свойства, определяющие у детей аутизм.

*Ключевые слова:* аутизм, этиология дефекта, С.М. Мнухин, О.С. Никольская, подтипы детей-аутистов

*Shitikova Ekaterina Yurievna*

*E-mail: ekashitikova@yandex.ru*

*State budgetary educational institution of the Saratov region  
“School for students in adapted educational programs № 4 Saratov”*

### **Psychological-medical-pedagogical characteristics of children with autism**

This article deals with the systematization of autistic spectrum disorders in clinical and educational settings. Described sensitive periods of child development. Specifies the General characteristics and properties that determine in children with autism.

*Keywords:* autism, etiology of the defect, M.S. Mnukhin, O.S. Nikolskaya, subtypes in autistic children

Аутизм – неврологическое расстройство, характеризующееся качественными нарушениями в социальном взаимодействии и коммуникации, а также ограниченными, повторяющимися и стереотипными интересами и поведением.

В 1956 году Лео Каннер так обозначает отличительное многообразие признаков детей с аутизмом: одиночество, обсессивное желание постоянства, нарушение языкового общения [1].

В 1968 году Джеймс Патрик Чаплин (J.P. Chaplin), видный американский ученый в области невропатологии и психиатрии, описывает аутичного ребенка следующим образом: «У детей, страдающих аутизмом, обнаруживаются признаки своих недостатков с рождения. Это симптомы: крайняя изоляция и страх перемен. Им присуще неприятие действительности и склонность предаваться повторяющейся деятельности [стереотипии]» [2, с. 125].

В 1978 году Майкл Раттер немного переформулировал и дополнил положения Каннера, указав на следующие приметы аутизма: разрыв всяких социальных связей; запаздывание речевого развития вне зависимости от интеллектуального уровня; стереотипное поведение и отвержение любых изменений; патологическое пристрастие к некоему объекту/субъекту окружающей действительности; обнаружение отклонений от нормы в период до 48-месячного возраста [3, с. 237].

Таким образом, существенными затруднениями в становлении и развитии психических процессов аутичного ребенка являются дефицитарные нарушения психической активности, нарушения аффективной сферы, работы сенсорной системы, а также отклонения от речевой нормы, принятой в данной языковой среде.

Общеизвестно, что критическими для развития ребенка являются первые три года жизни. На этот временной период приходится ряд общих медицинских осмотров, обследований и вакцинаций. Но даже несмотря на столь обширный скрининг, диагностировать аутизм в раннем детстве для современных врачей отечественной медицины не представляется возможным, и дело здесь далеко не всегда в их компетенции или отсутствии таковой. Трудности заключаются в разграничении индивидуальных особенностей развития детей и специфических признаков аутизма. Препятствием также служит тот факт, что в РФ аутизм относится к разряду психических расстройств, а они, в свою очередь, официально ставятся лишь после четырех лет, и это, конечно, влияет на успех в лечении и восстановлении нарушенных функций. Весь груз ответственности за ребенка ложится на плечи родителей, и часто именно они первыми замечают поведенческие отклонения детей. В некоторых случаях это может произойти уже на 11-м месяце жизни [1]: родители могут отмечать отсутствие комплекса оживления, дисфункцию сенсорно-манипулятивных действий [4, с. 73]. У детей с аутизмом и их типично развивающихся сверстников отмечается существенная разница относительно визуального внимания на социальные стимулы: улыбку, шум, объект взаимодействия, выражение лица, жесты. Общими для них являются нарушения адекватных аффективных и коммуникативных контактов с людьми. Но в лице всякого отдельно взятого аутичного ребенка недуг меняет свои черты, сохраняя основную специфику – нарушение развития средств коммуникации и социальных навыков. Категория детей с расстройством аутистического спектра крайне неодно-

родна по своему составу. Дети с аутизмом могут демонстрировать полное равнодушие к окружающим или же пребывать в состоянии маниакальной привязанности к кому-то из близких; могут вовсе не пользоваться речью или изредка употреблять речевые штампы, а могут иметь не соответствующий возрасту богатый словарный запас и развернутую фразовую речь; могут иметь осложненный дефект с выраженной и глубокой умственной отсталостью, а могут обладать сохранным интеллектуальным развитием и даже проявлять избирательную одаренность. Вследствие разноликости аутизма, ведущими специалистами по этой проблеме были предприняты попытки описания и разграничения детей-аутистов на подтипы в соответствии с совокупностью их отличительных свойств и качеств. Так, *Самуилом Семёновичем Мнухиным*, одним из основоположников отечественной детской психиатрии, в соответствии с клиническим подходом была разработана следующая систематизация аутистических расстройств [5, с. 74].

*I группа – аутистические психопатии.* Дети этой группы, как правило, обладают высоким интеллектом, причем вербальный интеллект частично преобладает над невербальным. Речь часто развивается раньше ходьбы. Словарный запас богатый, но в общении оказываются неспособными к установлению и поддержанию контакта, оттого и производят впечатление замкнутых и надменных. Отмечается общее двигательное недоразвитие.

*II группа – органические аутистические психопатии* – наиболее сложна при отграничении от первой группы. Детей второй группы отличает более выраженная моторная неловкость, проявляющаяся неповоротливостью, угловатостью и чудаковатой манерой общения с окружающими. Интеллект этих детей чаще на уровне средней нормы. От первой группы отличает более резкое снижение невербального интеллекта. Отмечается скудность пространственно-временных представлений. Дети неспособны к глубоким эмоциональным контактам с окружающими, но часто обнаруживается сильная привязанность к близким.

*III группа – аутистический синдром при олигофрении.* Этиология дефекта кроется в пренатальных поражениях (эмбриопатии и интранатальные патогенные факторы) и нарушениях раннего постнатального периода (менингит, менингоэнцефалит, осложнения вакцинаций и др.). У этой группы детей значительно снижен невербальный интеллект, относительно сохранен вербальный. Обращает на себя внимание их поведение – со странностями и самобытностью. Дети отмечены чертами полевого поведения (термин ввел германо-американский психолог первой половины XX века Курт Цадек Левин (Kurt Zadek Lewin) для обозначения импульсного ответа на внешние стимулы окружающей среды). Имеется сенсомоторная раскоординированность со склонностью к двигательным стереотипиям по типу заикленности.

*IV группа – аутизм детей с эпилептическими припадками.* Эпиприпадки становятся пусковым механизмом к снижению интеллекта этой группы

детей, но в то же время у них отмечается способность к запоминанию длинных текстов и точной информации. Последствия органического аутизма проявляются в присущих этим детям ярко выраженных аутистических проявлениях (отчужденность от внешнего мира, расстройство коммуникации, поведения и психоречевого развития в их вариантах).

*V группа – аутистические реакции и патологическое развитие личности по аутистическому типу.* У этой группы детей отмечаются аутистические черты и реакции на воздействие окружающей среды. Патогенез может быть обусловлен несколькими факторами, в соответствии с которыми можно выделить три формы аутизма: психогенную, соматогенную и нарушение личностного развития по аутистическому типу. В рамках аутистического реагирования часто встречается единый патогенез всех трех форм. Примером может служить развитие аутистического реагирования разной степени выраженности у слепых и слабовидящих детей вследствие сенсорной депривации.

В 1985-1987 годах *Ольгой Сергеевной Никольской* – доктором психологических наук, ныне заведующей лабораторией содержания и методов обучения детей с эмоциональными нарушениями Института коррекционной педагогики РАО – в соответствии с характером и степенью нарушения взаимодействия с внешней средой были выделены и описаны четыре основные группы детей с синдромом раннего детского аутизма [6, с. 220].

*I группа – дети с отрешенностью от внешней среды (глубокое погружение в себя) / уровень полевой реактивности (аффективной пластичности).* Дети этой группы имеют особенно сложные расстройства, как то: тяжелые формы психического дизонтогенеза, нарушения произвольной регуляции высших психических функций. В структуре аутизма они проявляются в отсутствии потребности общения, и, как следствие, невозможности овладения социальными навыками. Их характерной чертой является полевое поведение. Этот тип поведения дает о себе знать заинтересованностью ребенка буквально во всем, но в то же время – невозможностью ни на чем сосредоточиться. Дети этой группы индифферентны и к чужим, и к близким людям, не откликаются на собственное имя, но одновременно с этим могут реагировать на неречевые звуки, преимущественно музыкальные. У них отмечается мутизм – нарушение речевой коммуникации, проявляющееся отсутствием ответной и спонтанной речи.

*II группа – дети с отвержением внешней среды (стереотипные действия и заглушение неприятных впечатлений извне) / уровень аффективных стереотипов.* Эти дети более активны, чем дети первой группы. Им доступно общение с внешней средой, хотя они и избирательны в контактах. Яркое отличие детей этой группы – сильные страхи перед внешним

миром. Изменение привычной обстановки порой может спровоцировать явления аффекта и ажитации (мощное эмоциональное волнение сопровождается смятением, испугом и страхом, а впоследствии перерастает в неконтролируемое двигательное беспокойство и/или речевую тревожность). Их игра однообразна и представляет собой непрерывное чередование каких-либо бесхитростных манипуляций, также им присущи запаздывание формирования навыков самообслуживания, симбиотические отношения с матерью, стереотипии (бесцельное повторение слов, фраз, движений) и самостимуляции (стимуляция собственных психических процессов через стереотипии и физические действия в виде криков, прыжков, нанесения себе ударов и т.п.). Речь этой группы детей эхολалична (неконтролируемо автоматически повторяют слова, услышанные в чужой речи), типичны монотонность, скандированность, речевые штампы.

*III группа – дети с замещением внешней среды (стереотипные монологи у детей с развитой речью с фиксацией на пережитых страхах) / уровень аффективной экспансии.* Их поведение отмечено психопатоподобными синдромами, патологическими влечениями, фантазиями компенсаторного характера. Первые слова у детей этой группы зачастую появляются до года, словарный запас расширяется и обогащается едва ли не с опережением, относительно легко и быстро развивается фразовая и монологическая речь, но вопреки этому к диалогу они не способны, обсудить что-либо с ними не удастся: речь оторвана от конкретной ситуации. В речи дети используют штампы и цитаты, также отмечаются эхολалии и речевые стереотипы (это показатель нарушения мышления и выражается он в патологической тенденции к повторам прежде сказанных слов, фраз или выражений). Моторное развитие своеобразно: отмечается моторная неловкость, нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений. Но моторных стереотипий, по сравнению со второй группой, меньше. Отличительной особенностью третьей группы являются стереотипии речевые.

Детям недоступны чувства сопереживания, участливости, эмоциональной связи с близкими. Относительно предыдущего уровня дети третьей группы лучше адаптированы в быту, поскольку не испытывают серьезных трудностей и преград при овладении навыками самообслуживания. Часто у детей этой группы обнаруживаются варианты парциальной одаренности.

*IV группа – дети со сверхтормозимостью окружающей средой (застенчивость, сверххранимость) / уровень аффективного (эмоционального) контроля.* Детей этой группы отличают менее выраженные аутистические признаки и нарушения аффективной и сенсорной сфер. Характерны невротоподобные (невротические) расстройства: пугливость, нерешительность, ощущение несостоятельности, инертность, бездеятельность, тормозимость. Дети

исключительно ранимы и чувствительны к критическому отношению взрослых. Их эмоционально-волевая регуляция поведения подчинена и зависима от чувств и настроений близких людей. В то же время они не в состоянии понять ощущения и переживания другого человека, встать на его место, отчего часто в ситуациях общения проявляют неадекватность. Для них характерна излишняя критичность, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, однако они скорее будут ориентироваться не на результат своей деятельности, а на оценку взрослого.

Детям этой группы свойственна вялость, скованность, нередко брадилалия (замедленный темп речи), полтерн (спотыкание в речи несудорожного характера), редко – заикание (нарушение темпоритмической организации речи судорожного характера), имеются проблемы просодической стороны речи (в частности, интонационной выразительности). Контакт «глаза в глаза» чрезвычайно кратковременный или же отсутствует вовсе. В стрессовых ситуациях у ребенка могут возникнуть двигательные стереотипии (преимущественно руками), реже – речевые стереотипии (усиливаются в напряженные моменты волнения и неуверенности). Дети этой группы, так же как и третьей, часто демонстрируют парциальную одаренность.

Обозначив индивидуальные характеристики каждой из групп, укажем общие признаки и свойства, определяющие у детей аутизм, а именно: отсутствие фиксированного взгляда на глазах взрослого (нет зрительного контакта), бедные эмоциональные реакции, отсутствие невербальных коммуникативных жестов, фобии, непереносимость перемен, сенсорные и двигательные стереотипии, специфическое интеллектуальное развитие, патологии сенсорной и двигательной сферы, специфические речевые расстройства (в том числе мутизм и эхолалии). Основными в структуре дефекта являются нарушения социального взаимодействия и коммуникативного поведения. Они являются ключевыми в структуре дефекта аутизма и требуют более пристального рассмотрения.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Early Intervention of Autism: A Case for Floor Time Approach [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.intechopen.com/books/recent-advances-in-autism-spectrum-disorders-volume-i/early-intervention-of-autism-a-case-for-floor-time-approach>.
2. Chaplin, J.P. Dictionary of psychology / J.P. Chaplin. – New York : Dell, 1968.
3. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений / под ред. Л.В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002.
4. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992.
5. Детский аутизм : хрестоматия / сост. Л.М. Шипицына. – СПб. : Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, – 1997.
6. Дети и подростки с аутизмом: психол. сопровождение / О.С. Никольская и др. – М. : Теревинф, 2005.

*Щетинина Елена Борисовна*

*E-mail: ebp1976@mail.ru*

*Копылова Мария Андреевна*

*E-mail: mascha.kopylova.95@list.ru*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования*

*«Саратовский национальный исследовательский*

*государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,*

*г. Саратов*

### **Выявление особенностей формирования межличностных отношений в инклюзивных группах вуза**

В статье описываются особенности межличностных отношений в инклюзивных группах вуза. Говорится о социометрической методике Д.Л. Морено, методике Р. Лири «Диагностика межличностных отношений».

*Ключевые слова:* студенты с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивные группы, межличностные взаимоотношения, социально-психологическая адаптация, куратор

*Shchetinina Elena Borisovna*

*E-mail: ebp1976@mail.ru*

*Kopylova Mariya Andreyevna*

*E-mail: mascha.kopylova.95@list.ru*

*Federal public budgetary educational institution*

*of the higher education "Saratov state university",*

*Saratov*

### **Identifying features of the formation of interpersonal relations in inclusive groups of high school**

This article describes the features of interpersonal relations in the inclusive university groups. It is a question of sociometric techniques D.L Moreno, on the methodology R. Liri "Diagnosis of interpersonal relationships".

*Keywords:* students with disabilities, inclusive groups, interpersonal relationships, social and psychological adaptation, curator

В настоящее время в России приоритетным направлением является развитие системы инклюзивного образования, цель которой – реализация прав человека на получение образования, необходимого для успешной адаптации в обществе и получения профессии.

Инклюзивное образование – это включение человека с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс вместе с другими для овладения социальным опытом и освоения общественных отноше-

ний. Межличностные отношения можно рассматривать как фактор психологического климата группы.

Эмоции в межличностных отношениях говорят о том, что отношения между людьми появляются на основе чувств, которые люди переживают по отношению к другим людям [11]. Главная роль в формировании отношений принадлежит определенным условиям, в которых люди общаются. В первую очередь это связано с видами совместной деятельности, в ходе которых устанавливаются контакты.

Множество современных исследований указывают на необходимость изучения взаимоотношений и их влияния на формирование важных психических характеристик, состояний и свойств.

Особенности формирования межличностных отношений представлены в работах ученых – психологов и педагогов: А.Г. Грецова, А.В. Микляева, Е.Г. Злобиной, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, И.С. Кона, Л.К. Шияна, И.И. Диденко, К.А. Кисина, Н.Ю. Попиковой, М.В. Тарасова, И.В. Хитровой, М.С. Кагана, В.С. Агеева, Б.Г. Ананьева, А.С. Чернышева, А.В. Петровского. По мнению А.В. Петровского, межличностные отношения – это «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения; это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга» [2, с. 206]. По мнению исследователей А.Г. Грецов, А.В. Микляева, А.Г. Лидерс, для положительного развития межличностных отношений студентов и совместного достижения результатов взаимодействия необходимо создавать результативные условия во внеучебной деятельности (например, организация социально-культурной деятельности) [1]. А.С. Чернышев считает, что обучение и воспитание студентов должно реализовываться через активное включение их в жизнь группы, то есть в ее систему отношений и совместную деятельность. Основу межличностных отношений составляют чувства людей и их отношение к другому человеку.

Межличностные отношения – это важный компонент процесса социальной адаптации студентов в вузе. Они включают в себя: восприятие и понимание людьми друг друга; межличностную привлекательность взаимодействия и поведение. Качество общения студентов во многом определяется уровнем развития студенческой группы. Взаимодействия в инклюзивных группах достаточно разносторонние, отношения между студентами носят предпочтительный характер и определяются интересами, потребностями. Для студентов с ОВЗ характерны существенные проблемы в построении взаимосвязей. Неадекватность самовосприятия, самопознания, восприятия окружающих формирует у студентов с особыми образовательными потребностями неудовлетворенность отношениями с миром, окружающими людьми и нарушение социально-психологической адаптации в целом.

Проблема взаимоотношений в студенческом возрасте приобретает особую актуальность. Студенчество считается краткосрочным периодом. Продуктивность влияния студенческого коллектива на личность во многом зависит от позиции, которую займет педагог-куратор. Куратор должен создавать атмосферу доброжелательных отношений между преподавателями и студентами, поддерживать студентов в трудную минуту. При составлении рабочего плана куратор учитывает индивидуальные особенности каждого студента [5, с. 55-57], обсуждает воспитательную и учебно-методическую работу с группой. На характер развития личности непосредственно оказывает влияние уровень развития группы, в которой студент интегрируется. В группе может сложиться атмосфера, максимально благоприятная для формирования у студентов положительных качеств личности и обретения определенной социальной позиции, а может и не сложиться. Студенческая группа – сложное социальное явление, в котором обнаруживается многообразное проявление каждой отдельной личности, хотя группа как социум развивается по объективно существующим законам общения. Студенческий возраст, события этого периода – именно то время, которое лучше всего запоминается на всю жизнь, и нужно не упустить этот период для достижения самых грандиозных целей, накопления золотого запаса знаний, умений, для обретения новой социальной позиции [9, с. 1].

Межличностные отношения в коллективе достаточно разносторонние, взаимоотношения между первокурсниками носят избирательный характер и определяются потребностями, интересами. Современные законодательные инициативы и социальные условия определяют новые социальные реалии. Студенты с ОВЗ нуждаются в организации специальных образовательных условий. Это необходимо учитывать при создании условий доступной образовательной среды, разработке программ психолого-педагогического сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение – это целостный процесс, направленный на изучение, формирование, развитие и коррекцию профессионального становления личности [3, с. 332]. Психолого-педагогическое сопровождение создает условия, которые способствуют психологическому здоровью, успешности в овладении знаниями и умениями, развитию навыков общения студентов с ОВЗ.

Взаимодействие студентов в условиях инклюзивного образования – многообразная и относительно устойчивая система переживаемых связей друг с другом, определяющихся совместной деятельностью и ценностными ориентациями. Они проявляются в стремлении к совместной деятельности, в положительно направленном эмоциональном отношении к другим. Адаптация студентов к обучению представляет собой многоуровневый процесс, который включает составные элементы социально-психологической адаптации и способствует развитию интеллектуальных и личностных возможностей студентов.

Студенты с ОВЗ, поступая в высшее учебное заведение, сталкиваются с комплексом проблем, затрудняющих процессы социально-психологической адаптации к социально-бытовой среде вуза и овладения учебной программой. Для них характерны существенные проблемы в построении взаимоотношений. Особенно важно, чтобы студенты активно включались в процесс овладения знаниями и способами их освоения с начальных этапов обучения, осознавали, что результаты учебно-профессиональной деятельности становятся подлинным достоянием личности [2, с. 256-257].

Профессиональная подготовка в вузе проходит на основе вовлечения будущего специалиста в такие виды работ, как учебная, научно-исследовательская и общественная деятельность. Обучение выступает основным видом деятельности студента и занимает наибольший объем времени во всем процессе подготовки будущих специалистов. Научно-исследовательская деятельность исполняется в процессе участия в работе различных научных обществ и объединений. Общественная работа позволяет значительно обогатить социальный опыт студентов в сфере построения межличностных взаимодействий, сформировать у них позитивные личностные черты. В период обучения они проявляют себя в эстетической и досуговой деятельности, которая оказывает положительное влияние на личностно-профессиональное развитие молодых людей, позволяя значительно обогатить содержание их межличностного взаимодействия [4, с. 93-96].

Также в процессе обучения студентов с ОВЗ нужно проводить социально-психологические тренинги для развития коммуникативных и творческих навыков и умений, так как они имеют свои специфические особенности восприятия, переработки материала. Важно оказывать психологическую помощь в виде индивидуальных и групповых консультаций. Преподаватели вуза должны знать, что студенты с ограниченными возможностями здоровья имеют ряд особенностей, которые связаны с их психофизическим статусом. В зависимости от состояния здоровья некоторые из них медленнее усваивают учебный материал. Также таким студентам может потребоваться повторение учебного материала, дополнительное пояснение и разъяснение.

Создание необходимых условий для успешной интеграции молодежи с ограниченными возможностями здоровья в образовательную систему вузов требует научной обоснованности, учета характера различных групп инвалидности, системности подхода при выявлении и постановке проблем [2, с. 187]. Для студентов с ограниченными возможностями здоровья получение профессионального образования не только открывает большие возможности в дальнейшей деятельности, но и является социальной практикой.

Существует множество методик, направленных на изучение межличностных отношений.

*Социометрическая методика Д.Л. Морено* (основоположник социометрии, известный американский психиатр и социальный психолог). Со-

циометрия используется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. Методика включает: измерение, изучение, метод описательного анализа межличностных отношений в малых группах. Целью социометрического теста является диагностика эмоциональных связей. Методика позволяет сделать моментальный срез с динамики внутригрупповых отношений с тем, чтобы потом использовать полученные результаты для переструктурирования групп.

*Диагностика межличностных отношений Т. Лири.* Методика создана Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком в 1954 г. и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке. Методика используется для оценки наблюдаемого поведения людей, т.е. поведения в оценке окружающих, для самооценки, оценки близких людей, описания идеального «я».

Таким образом, межличностные отношения оказывают сильное влияние на личность отдельного студента, успешность его учебной деятельности, его поведение. Благоприятное отношение студента к окружающей его среде способствует нормальному развитию личности. Успешность обучения зависит от внешних и внутренних условий, в которых протекает учебная деятельность.

#### **Литература и интернет-ресурсы**

1. Андреева, Л.М. Межличностные отношения в студенческом коллективе [Электронный ресурс] / Л.М. Андреева, С.А. Спешилов. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2012/03/30/mezhlichnostnye-otnosheniya-v-studencheskom> (дата обращения: 02.02.2016).
2. Бодалев, А.А. Психология отношений / А.А. Бодалев. – М. : Институт практической психологии, 1995. – 356 с.
3. Васильева, С.А. Психологическая идентичность как условие успешной адаптации студентов к учебному коллективу / С.А. Васильева, Н.С. Копейна // Современные проблемы прикладной социологии и социальной психологии в трудовых коллективах. Тезисы докладов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 332 с.
4. Гончарова, В.Г. Организация учебно-воспитательного процесса и психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в профессиональном образовании / В.Г. Гончарова, О.А. Автушко // Сибирский вестник специального образования. – 2009.
5. Данилова, Е.Л. Особенности межличностных отношений в студенческой группе / Е.Л. Данилова // Актуальные вопросы современной психологии : материалы II Международной научной конференции, 2013 г. – Челябинск : Два комсомольца, 2013.
6. Коновалова, М.Д. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья / М.Д. Коновалова, Е.Б. Щетинина. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2013.
7. Копылова, С.К. О необходимости психолого-педагогического и реабилитационного сопровождения студентов вуза с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Бурятского Государственного Университета. – 2010. – № 1.

8. Красило, Д.А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья на факультете / Д.А. Красило // Информационные технологии МГППУ, М., 2006.

9. Лисовина, Д.А. Особенности формирования межличностных отношений в студенческой среде / Д.А. Лисовина. – Красноярск : Сибирский федеральный университет.

10. Павлова, Ю.А. О перспективах инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Ю.А. Павлова. – Режим доступа: [http://www.confcontact.com/2013-specproekt/pe3\\_pavlova.htm](http://www.confcontact.com/2013-specproekt/pe3_pavlova.htm) (дата обращения: 02.02.2016).

11. Семенова, Е.Ю. Психологические особенности межличностных отношений в студенческом коллективе [Электронный ресурс] / Е.Ю. Семенова. – Режим доступа: <http://sibac.info/studconf/hum/xvi/36144> (дата обращения: 03.02.2016).

СОМРО

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Беляевская Татьяна Яновна**, учитель начальных классов МОУ «СОШ № 12 ЗАТО Шиханы Саратовской области»

**Бочкарёва Татьяна Анатольевна**, доцент кафедры логопедии и психолингвистики ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», канд. филол. наук

**Григина Елена Сергеевна**, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», канд. психол. наук

**Губанова Елена Александровна**, магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

**Гулманова Светлана Владимировна**, педагог-психолог ГБОУ СО «Школа-интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 2 г. Саратова»

**Гурьянова Марина Александровна**, студентка факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

**Дубас Светлана Павловна**, учитель физики МОУ «СОШ № 12 ЗАТО Шиханы Саратовской области»

**Евдокимова Елена Гершечевна**, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», канд. психол. наук

**Зарькова Екатерина Николаевна**, учитель ГБОУ СО «Школа для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 1 г. Саратова»

**Зуйкова Анна Ивановна**, магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

**Колганова Татьяна Андреевна**, ст. научный сотрудник ГАУ ДПО «СОИРО», канд. ист. наук

**Колесниченко Ольга Юрьевна**, учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 33» г. Энгельса Саратовской области

**Колесниченко Юлия Юрьевна**, доцент кафедры методологии образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

**Колчина Алина Геннадиевна**, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», канд. филос. наук

**Кондратьева Инга Петровна**, ст. преподаватель ГУО «Минский областной институт развития образования», Республика Беларусь

**Коник Ольга Юрьевна**, доцент кафедры математического образования ГАУ ДПО «СОИРО», канд. филос. наук

**Коновалова Марина Дмитриевна**, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского» канд. психол. наук

**Копылова Мария Андреевна**, студентка факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

**Крошина Вера Алексеевна**, ассистент кафедры социальных и гуманитарных наук Балаковского инженерно-технологического института – филиала ФГАОУ ВПО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»

**Крючкова Евгения Владимировна**, студентка факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

**Кузьмина Нина Владимировна**, доцент кафедры технологического образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», канд. мед. наук

**Куприянчук Елена Викторовна**, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», канд. социол. наук

**Лапшина Ольга Владимировна**, доцент кафедры русской филологии и медиаобразования Института филологии и журналистики ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», канд. филол. наук

**Макеенко Елена Павловна**, ст. преподаватель кафедры дошкольного и начального образования ГУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

**Мельничук Юрий Викторович**, зав. отделом физической культуры и спортивно-массовой работы ГУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

**Митина Наталья Ивановна**, учитель-логопед МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 74 г. Энгельса»

**Мясникова Людмила Владимировна**, доцент кафедры коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», канд. пед. наук

**Несмеянова Ирина Анатольевна**, учитель начальных классов МОУ «СОШ № 12 ЗАТО Шиханы Саратовской области»

**Николаева Ирина Викторовна**, студентка факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

**Павлова Марина Игоревна**, методист факультета повышения квалификации педагогических кадров, переподготовки и специализации ГУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

**Павлова Наталья Владимировна**, доцент кафедры коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», канд. пед. наук

**Петрова Лариса Юрьевна**, ст. научный сотрудник отдела сопровождения инновационных проектов ГАУ ДПО «СОИРО», канд. социол. наук, доцент

**Петряева Людмила Николаевна**, социальный педагог ГБУ СО «Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей»

**Полякова Екатерина Павловна**, учитель-логопед ГБОУ СО «Школа-интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 2 г. Саратова»

**Рудзинская Танзиля Фаатовна**, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», канд. психол. наук

**Рязанцева Елена Андреевна**, начальник отдела сопровождения инновационных проектов ГАУ ДПО «СОИРО», канд. ист. наук

**Селиванова Юлия Викторовна**, профессор ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», д-р социол. наук

**Сипачёва Елена Владимировна**, зав. кафедрой дошкольного и начального образования ГУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

**Солдунова Людмила Юрьевна**, доцент кафедры управления развитием образования ГАУ ДПО «СОИРО», канд. пед. наук

**Стрилка Анна Анатольевна**, студентка факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

**Суслова Ольга Ивановна**, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», канд. пед. наук

**Титова Юлия Александровна**, магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

**Федяй Денис Сергеевич**, ст. научный сотрудник Саратовского социально-экономического института ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова», канд. филос. наук, доцент

**Филимонова Анна Владимировна**, студентка факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

**Хмелькова Ольга Владимировна**, ассистент кафедры коррекционной педагогики факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

**Хрип Константин Викторович**, методист отдела физической культуры и спортивно-массовой работы ГУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

**Шипова Алина Валерьевна**, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии ФГАОУ ДПО АПКиППРО, канд. пед. наук, г. Москва

**Шипова Лариса Валентиновна**, зав. кафедрой специальной психологии ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», канд. психол. наук, доцент

**Шитикова Екатерина Юрьевна**, учитель ГБОУ СО «Школа для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 4 г. Саратова»

**Щетинина Елена Борисовна**, доцент кафедры коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», канд. социол. наук

СОМРО

*Научное издание*

КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ОПЫТ, ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Сборник материалов межрегиональной  
научно-практической конференции  
с международным участием  
Саратов, 18 февраля 2016 г.

Часть 2

Редактор *Г.В. Дятлева*

Оригинал-макет подготовила *Т.Г. Петровец*

---

Подписано в печать 24.08.2016. Печать Riso. Бумага Maestro special.

Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16.

Усл. печ. л. 14,18 (15,25). Усл. изд. л. 12,9. Тираж 100. Заказ № 250.

---

Отпечатано в типографии

ГАУ ДПО «СОИРО»

410031, г. Саратов, ул. Б. Горная, 1