



Дата выхода: 30 ноября 2020 г.

**Электронный
научно-образовательный журнал
«ГРАНИ ПОЗНАНИЯ»**

№ 5(70) 2020

Учредитель:

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»**

**Свидетельство о регистрации Эл № ФС77-31054 от 01 февраля 2008 года,
зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере массовых коммуникаций, связи
и охраны культурного наследия**

ISSN: 2588-0365

Редакционная коллегия:

Коротков А.М. – главный редактор

Штыров А.В. – заместитель главного редактора

Караваева А.С. – редактор

Стиридонова О.И. – дизайнер

**grani@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88**

СОДЕРЖАНИЕ

Международная научно-практическая онлайн-конференция «Условия и механизмы развития непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью»

АНДРЕЕВА О.С., БУЛАТОВА О.В. Инновационный формат дипломного проекта для студентов с ОВЗ как средство активизации академической мобильности	4
АРТЮХИНА А.И., ВЕЛИКАНОВА О.Ф., ВЕЛИКАНОВ В.В. Подготовка преподавателей университета к организации инклюзивной среды занятия	8
ВАЛЬКОВИЧ О.Ф. Организация коррекционно-педагогической работы по школьной адаптации учащихся с общим недоразвитием речи	12
ЖАДАН Е.А. Реализация технологий непрерывного образования воспитанников с ОВЗ в доме-интернате в процессе социально-педагогического и социально-культурного сопровождения	16
ЗАЙЦЕВ И.С. Социальное развитие детей с нарушениями речи в аспекте непрерывного образования	21
КИРИНА Т.А., САМСОНОВА Е.В. Роль тьютора в формировании учебной мотивации младших подростков с расстройствами аутистического спектра как одного из условий преемственности образования	28
ЛАДЕЙКО В.Д. Особенности пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с разными вариантами общего недоразвития речи	34
ЛЕМЕХ Е.А. Качество образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями как проблема организации их непрерывного образования	43
МАКАРЦЕВА М.Д. Профориентационная работа с лицами с нарушенным слухом: цели, задачи, направления и её развитие в России и за рубежом	48
ОВЧИННИКОВА А.А., ПОПОК П.В. Организационные и содержательные аспекты развития ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе плоскостного конструирования	53
СУДАКОВА Н.А., БЫКАДОРОВА Н.А., ЧЕРНИКОВА Н.А., ШУБИНА А.С. Мониторинг запросов родителей детей с ОВЗ и инвалидностью о содержании психолого-педагогического сопровождения	60
ЦОЙ А.И., БОНДАРЕНКО Т.А. Зарубежный опыт организации информационной поддержки родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья	72

Географические науки

- ВАСИЛЬЧЕНКО А.А., ВЫПРИЦКИЙ А.А. Методика идентификации антропогенных изменений аридных ландшафтов 75
- ВАСИЛЬЧЕНКО А.А. Анализ динамики основных посевных площадей орошаемого земледелия на территории Волго-Ахтубинской поймы 82



Методика преподавания учебных дисциплин

- ПУТИЛО А.О. Проблемы преподавания зарубежной литературы XX в. в старшей школе 89



Педагогические науки

- КОРОБЕНКО М.Ю., ЖИДОВ А.В. Школьный театр как форма социокультурной практики школьников 93



Филологические науки

- АЛЯЕВА Л.С. Анализ советской и современной школ перевода 97

**Международная научно-практическая онлайн-конференция
«УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ»**

УДК 376

О.С. АНДРЕЕВА, О.В. БУЛАТОВА
(Тюмень)

**ИННОВАЦИОННЫЙ ФОРМАТ ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТА ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ
КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ***

Рассматривается академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья в широком контексте – как смена локации для обучения и подготовки дипломного проекта на примере программы переподготовки «Менеджеры гетерогенных групп» Тюменского государственного университета. Предлагается описание практического опыта организации нового формата дипломного проекта для студентов с ОВЗ.

Ключевые слова: академическая мобильность, студенты с ограниченными возможностями здоровья, дипломный проект, инновационный формат, практический опыт.

OLGA ANDREEVA, OLGA BULATOVA
(Tyumen)

**INNOVATIVE FORMAT OF GRADUATION PAPERS FOR DISABLED STUDENTS
AS A MEANS OF ACADEMIC MOBILITY**

The article deals with the academic mobility of the disabled students in perspective – as the change of the location for teaching and preparing a graduation paper based on the retraining program “Managers of the heterogeneous groups” in University of Tyumen. There is suggested the description of the practical experience of the organization of the new format of the graduation paper for the disabled students.

Key words: academic mobility, disabled students, graduation paper, innovative format, practical experience.

Проблема организации академической мобильности студентов с ОВЗ является актуальной. В классическом понимании академическая мобильность рассматривается как «... перемещение студентов и преподавателей высших учебных заведений на определенный период времени в другое образовательное или научное заведение в пределах или за пределами своей страны с целью обучения или преподавания...» [3, с. 95]. Академическая мобильность привлекает значительное внимание из-за ее предполагаемой ценности для личности и общества. Участие в академической мобильности развивает гибкость, зрелость, способность к критическому мышлению и решению проблем. Что касается социальных преимуществ, то повышает культурную осведомленность участвующих студентов, учит справляться с разнообразием, повышает открытость, устраняет стереотипы и увеличивает позитивное отношение к принимающей стране. Учащиеся с ограниченными возможностями также сообщают об улучшении навыков решения проблем, навыков коммуникации, знаний иностранного языка и их способности управлять своими эмоциями. Академическая мобильность повышает их конкурентоспособность на рынке труда, что является особенно выгодным с учетом высокого уровня безработицы среди этой группы [2].

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научно-го проекта № 19-013-00373 А («Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования»).

Европейские коллеги обнаружили, что студенты с нарушениями обучаемости (LD) и дефицитом внимания (СДВГ) более активно участвуют в курсовой работе, это связано с повышенным интеллектуальным и социальным любопытством при участии в обучении за рубежом. Это особенно ценно для данных студентов, поскольку они часто сталкиваются с негативным опытом на протяжении всей их академической карьеры. Кроме того, данные студенты приобретают навыки взаимодействия с другими людьми и начинают ценить разные культуры и традиции. У них формируется адекватное восприятие самих себя после периода обучения за рубежом, повышается способность ориентироваться во времени и пространстве [4].

При этом необходимо подчеркнуть, что академическая мобильность в классическом понимании не всегда доступна студентам с ОВЗ в силу определенных обстоятельств. Данные показывают, что студенты с ограниченными возможностями практически не участвуют в программах международного обмена (академической мобильности). В 2012–2013 гг., только 0,15% всех студентов Erasmus составляли студенты с особыми потребностями. В то время как исследования показывают, что студенты с ограниченными возможностями составляли от 7 до 30% всех студентов высших учебных заведений в Европе [Там же]. В отечественных исследованиях информации о студентах с ОВЗ, участвующих в академической мобильности практически нет или представлена недостаточно.

Студенты с ОВЗ сталкиваются с множеством препятствий для участия в академической мобильности и как в России, так и за рубежом [1, Там же]. Поэтому возникает необходимость поиска новых мобильных технологий по организации и развитию академической мобильности в условиях образовательной инклюзии. В этой связи, современные условия заставляют расширять понятие мобильности. Для студентов с ОВЗ смена локации уже мини-мобильность и подготовка к «большой» мобильности.

Далее нами будет описан практический опыт реализации дипломного проекта, включающего смену локации работы над проектом, для студентов с ОВЗ на примере программы переподготовки «Менеджеры гетерогенных групп», которая была организована на базе Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Тюменского государственного университета.

На программе «Менеджеры гетерогенных групп» обучались активисты и члены тюменских общественных организаций по работе с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья; таким образом, группа состояла только из студентов с ОВЗ различных нозологических групп (15 человек): тотально незрячие, слабовидящие, с нарушениями слуха, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, другие нозологии.

В рамках программы переподготовки было принято решение реализовывать групповые дипломные проекты, объединяя студентов по группам с учетом имеющихся нозологий. Общая тема дипломных проектов была обозначена как «Представления о людях с ... (указывается нозология) в контексте инклюзивной социальной среды». Структура диплома предполагалась классическая – аналитическая теоретическая часть и исследование в практической части. В теоретической части каждой группе было необходимо рассмотреть социально-психологическую адаптацию и социальную инклюзию (реализованные задачи, проблемы, перспективы) применительно к своему ограничению здоровья. Практическая часть предполагала смену локации обучения. Остановимся на этом подробнее.

Необходимо отметить, что зачастую вузы, организуют обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, стремятся минимизировать их перемещение по корпусам кампуса и даже внутри одного корпуса из соображений удобства для студента и администрации: так, если в группе есть студент с нарушениями опорно-двигательного аппарата, то для такой группы может быть оборудована аудитория на первом этаже, чтобы не создавать сложностей с подъемом; то же может касаться групп с тотально незрячими студентами – часто их занятия стараются ставить в одну и ту же аудиторию, чтобы не «ломать» студенту привычный маршрут. Таким студентам часто подбирают места практики на базе университета, чтобы не создавать им и принимающим организациям дополнительных сложностей. Данные для выпускных квалификационных работ чаще всего собираются только в онлайн-

формате, даже по педагогическим и социальным направлениям подготовки. В результате такого подхода студенты с ОВЗ оказываются буквально закрыты внутри одного корпуса или даже одной аудитории, что, возможно, создает меньше сложностей, но не способствует их полному включению в социум вуза и общей социализации и тем более готовности к академической мобильности в ее классическом понимании.

С учетом вышеизложенного было решено организовать для студентов «тренировку» социального взаимодействия и мобильности – провести сбор данных для практической части диплома в крупном торговом центре в режиме живого контакта.

Предварительно со студентами был проведен мозговой штурм по разработке анкеты для выявления представителей жителей г. Тюмени о людях с ограничениями возможностей здоровья. В результате анкета включала 11 блоков: доступная среда, образование, взаимодействие в трудовом коллективе, социальное взаимодействие, возможности, личная жизнь, социальные льготы, жизненные приоритеты, бюджет человека с ОВЗ, отношение общества, необходимая помощь; далее анкеты дорабатывались отдельно каждой группой с учетом конкретной нозологии. Примеры вопросов из итоговых версий анкет:

- «Как Вы считаете, как инвалиды относятся к помощи незнакомых людей на улице?».
- «Стоит ли человеку с особенностями здоровья говорить одноклассникам/одногруппникам о своих физических ограничениях (и о способах помощи)?».
- «Что Вы ответите и как отреагируете на вопрос своего ребенка “Мама, почему он так ходит?”» (или почему едет на коляске)?».
- «Как Вы относитесь к браку между слепым и зрячим человеком? Как бы Вы отнеслись, если Ваш ребенок захочет вступить в брак с незрячим человеком? Как бы отнеслись Ваши родители, если бы Вы вступили в такой брак?».
- «Нужно ли применять гибкий график работы для инвалида?».
- «Готовы ли лично Вы работать у незрячего работодателя? Под руководством незрячего руководителя?».
- «Как Вы считаете, может ли человек с нарушениями походки или передвигающийся на инвалидной коляске заниматься: парашютным спортом/танцами/скалолазанием/баскетболом?».
- «Бытует мнение, что в браке, в котором один из супругов имеет ту или иную степень инвалидности (нарушения слуха), рождаются дети с похожими ограничениями здоровья. Насколько Вы разделяете данное мнение и почему?».
- «Как Вы думаете, сколько может стоить: специальная обувь, компрессионное белье; костыли, трости; корсеты, стельки; инвалидные коляски?».
- «Что могло бы лично у Вас вызвать негатив по отношению к человеку с инвалидностью?».
- «Как Вы относитесь к тому, что в вузах и школах начали проводить тренинги для улучшения взаимодействия здоровых учеников и их сверстников, имеющих ограничения здоровья?».

Таким образом, вопросы предполагали содержательные ответы и беседу с респондентами.

Далее был организован выезд студентов в сопровождении руководителя преддипломной практики и волонтеров в торговый центр для опроса респондентов. Мероприятие проходило в выходной день для обеспечения достаточного количества опрашиваемых и предварительно согласовано с администрацией центра. Каждая группа студентов получила задание опросить не менее 30 респондентов; каждый студент индивидуально проводил опрос индивидуально (для сопровождения и фиксации информации групп тотально незрячих и слабовидящих студентов к ним прикреплялись волонтеры); таким образом, задачей каждого студента с ОВЗ было самостоятельно найти место для опроса, установить контакт с посетителем центра, провести опрос (среднее время – 15–20 минут) и зафиксировать информацию. В целом мероприятие заняло около 5 часов. Результаты анкетирования также самостоятельно обрабатывались и анализировались группами и включались в практическую часть дипломной работы.

Необходимо отметить, что само мероприятие вызвало огромный интерес как у самих студентов, так и у посетителей торгового центра. Студенты в обсуждении говорили о том, что для них было не-

обычно не просто выйти из университета с учебным заданием, но и стать «видимыми», сознательно привлекать к себе внимание, устанавливать контакт и обсуждать с незнакомыми людьми именно проблемы инвалидности и ограничений здоровья – такой опыт был новым для большинства из них. В анализе результатов одна из студенток указала, что она поняла: «только на практике, при общении и тесном контакте, психология и мнение здорового человека об инвалидах начнет изменяться. Из-за малограмотности у людей складывается двоякие чувства и мысли. Жалость не дает правильно взглянуть и понять человека с физическими ограничениями здоровья. Страх получить негатив за оказание помощи мешает проявлению благих намерений и поступков».

Фактически, для части студентов такой выход на «полевое» исследование стал первым опытом именно мобильности, пусть и в минимальном варианте, и дал возможность проверить свои силы и оценить потенциал смены локации – как для обучения, так и для личного развития.

Таким образом, академическая мобильность является неотъемлемой частью профессионального студентов с ОВЗ. В связи с чем, должна быть поддержана, т. к. участие в программах академической мобильности, имеет преимущества как на уровне личности, так и для современного российского общества. Университеты должны создать условия для участия студентов с ОВЗ в программах академической мобильности, в том числе активно применять мобильные технологии.

Литература

1. Богинская Ю.В. Современное состояние высшего образования студентов с инвалидностью в вузах Европы и США // Мир науки. 2016. Т. 4. № 4. С. 5. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN416.pdf> (дата обращения: 20.10.2020).
2. Братцева О.А., Миронов А.В., Миняйло К.О. [и др.] Развитие профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью на этапе подготовки в вузе // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 1. С. 109–122.
3. Проскура О.В., Герасимчук И.Ю. Понятие мобильности. Виды мобильности. Академическая мобильность // Вестник Челябин. гос. ун-та. 2014. № 13(342). С. 94–98.
4. Heirweg S. [and etc.] Study Abroad Programmes for All? Barriers to Participation in International Mobility Programmes Perceived by Students with Disabilities // International Journal of Disability, Development and Education. 2019. Vol. 67(1). PP. 73–91.

УДК 37

А.И. АРТЮХИНА, О.Ф. ВЕЛИКАНОВА, В.В. ВЕЛИКАНОВ
(Волгоград)

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА К ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ ЗАНЯТИЯ

Дано определение понятию «инклюзивная среда занятия». Обобщен опыт подготовки преподавателей университета к организации инклюзивной среды занятия на курсе педагогики и образовательных технологий дополнительного профессионального образования Волгоградского государственного медицинского университета.

Ключевые слова: подготовка преподавателей, инклюзивная среда занятия, повышение квалификации, инклюзивное обучение, студенты, высшее образование, обобщение опыта.

ALEKSANDRA ARTYUKHINA, OLGA VELIKANOVA, VASILY VELIKANOV
(Volgograd)

TRAINING OF UNIVERSITIES LECTURERS FOR THE ORGANIZATION OF THE INCLUSIVE ENVIRONMENT OF CLASSES

The article deals with the definition of the concept “inclusive environment of classes”. There is generalized the experience of the training of the universities’ teachers for the organization of the inclusive environment of classes at the course of Pedagogy and the educational technologies of the additional professional education in Volgograd State Medical University.

Key words: teachers’ training, inclusive environment of classes, further training, inclusive learning, students, higher education, best practice.

Тенденции развития инклюзивного образования в мире способствовали законодательному закреплению этого понятия в России в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.) [11], что потребовало существенных преобразований, в том числе и в высшей школе. Инклюзивное образование стало реальностью в высших учебных заведениях. В высшей школе наряду с решением практических вопросов создания безбарьерной среды, центров коллективного пользования по междисциплинарной подготовке, социально-бытовой адаптации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, разработке положений об их психолого-педагогическом сопровождении, о новых должностных обязанностях преподавателей-тьюторов стали уделять большое внимание научным подходам к инклюзивному обучению студентов [3, 5]. Для достижения высокого уровня качества и доступности высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья необходима серьёзная подготовка преподавателей к осуществлению образовательного процесса в условиях инклюзии. Научный обзор исследований по тематике инклюзивного образования свидетельствует, что основное внимание уделяется вопросам создания организационных условий инклюзии, причём образовательную среду рассматривают преимущественно на уровне образовательной организации [3, 6, 10, 12]. Нельзя не согласиться с Л.В. Горюновой, что внимание исследователей к проблеме подготовки педагогов высшей школы к реализации инклюзивного образования на уровне бакалавриата, магистратуры с учётом преподаваемых дисциплин не значительно [4]. Несмотря на имеющиеся работы, посвященные формированию готовности преподавателей высшей медицинской школы в процессе повышения квалификации к осуществлению инклюзии [2, 5], ряд актуальных вопросов не нашел в них отражения, в частности, не рассматривалось создание инклюзивной образовательной среды занятия.

Цель исследования. Обобщение опыта курса педагогики и образовательных технологий дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский

университет» Минздрава России по подготовке преподавателей к реализации инклюзивного обучения студентов в аспекте организации инклюзивной среды занятия стало целью нашего исследования.

Материалы и методы. Эмпирической базой исследования являлся Волгоградский государственный медицинский университет. В работе использованы методы теоретического познания наблюдения, системного анализа, сравнения, группировки данных, обобщения.

Результаты и обсуждение. Отправной точкой при работе над дополнительной профессиональной программой «Инклюзивное обучение и разработка адаптированных образовательных программ в вузе» и включении в неё вопроса проектирования и организации инклюзивной среды занятия стало решение вопросов, интегрирующих теоретическую и практическую составляющие. Первый вопрос касался определения понятия «инклюзивная среда занятия» и обосновании значимости среды занятия для личностно-профессионального развития студентов-инвалидов и студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья. Второй вопрос заключался в разработке основ создания инклюзивной среды занятия.

Образовательная среда как многогранный и многофакторный педагогический феномен изучалась исследователями с позиций средового, здоровьесберегающего, акмеологического, компетентностно-деятельностного, информационного, профессионального подходов [7]. Вариантом средового подхода считаем инклюзивный подход в обучении студентов, т. к. функция средового подхода заключается в использовании в педагогических целях факторов развития личности, влияние которых зависит от избирательности формирующейся личности студента и опосредовано педагогическим «управлением через среду». Соответственно инклюзивный подход ориентирован на создание образовательных условий для развития личностного потенциала всех субъектов образовательного процесса с учётом не только их потребностей, но и возможностей.

Образовательная среда современной высшей школы основывается на принципах поливариативности, культуросообразности, субъектности, нелинейности, системности, открытости и рассматривается как необходимый компонент целостного механизма профессиональной социализации, интегрирующий создаваемые и спонтанно возникающие условия взаимодействия мира высшей школы и развивающейся личности студента. Реализация принципа непрерывности образовательной среды заключается в том, что среда высшего учебного заведения (факультета, курса, кафедры) представляет как развивающийся пространственно-временной континуум. Согласно исследованию Г.А. Романовой, для инклюзивной образовательной среды вуза свойственны принципы: социально-педагогического партнерства, ценностного отношения ко всем участникам инклюзивного образовательного процесса, адресной направленности влияний, приоритета личностного развития на основе инклюзивных ценностей, стимулирования различных форм социально значимой инициативы и активности [9]. Данные характеристики можно экстраполировать для образовательной среды занятия. Причём представление, что инклюзивная образовательная среда высшего учебного заведения является ресурсом для развития самоактивации и жизнестойкости обучающихся-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья справедливо и для инклюзивной среды занятия [1].

Само понятие «образовательная среда занятия» в нормативных документах употребляется крайне редко. Например, среди умений, которыми должны владеть педагоги согласно профессиональному стандарту «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (утратил силу с 13 июня 2020 г.) указано «Создавать на занятиях проблемно ориентированную образовательную среду, обеспечивающую формирование у обучающихся компетенций, предусмотренных требованиями ФГОС ВО» [8]. В связи с тем, что нет общепринятого представления о понятии «образовательная среда занятия», тем более определения «инклюзивная среда занятия» в нашем исследовании будем использовать следующие определения. Образовательная среда занятия – совокупность участников образовательного процесса (академическая группа, проектная группа студентов и педагог) в межсубъектном взаимодействии и влиянии средовых факторов (управляемых и неуправляемых), образовательных технологий. Вектором такой совокупности становится личностно-ориентированная, развивающая образовательная среда занятия, учитывающая разные обра-

звательные интересы, потребности и возможности студентов. Инклюзивная среда занятия, по сути, образовательная среда, включающая ситуации-события и обеспечивающая для студентов с разными когнитивными, аффективно-волевыми, деятельностными, рефлексивными возможностями личностно-профессиональное развитие в комфортных условиях, что позволяет обучающимся нивелировать ограничения по здоровью при освоении требуемых универсальных и профессиональных компетенций.

Повышение квалификации преподавателей и их подготовка к инклюзивному обучению студентов в медицинских вузах имеет свою специфику. Так педагоги, получившие базовое образование в классических университетах и имеющие хорошую гуманитарную подготовку, испытывают трудности в организации инклюзивного обучения студентов из-за незнания физиологических особенностей ограничений возможностей здоровья студентов (нарушение зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, хронические заболевания). Преподаватели клинических кафедр по роду своей медицинской деятельности чаще встречаются с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья, умеют установить с ними хорошие коммуникативные связи, но при организации инклюзивного обучения порой затрудняются с выбором оптимальных педагогических технологий. Данная специфика кадрового состава преподавателей медицинского университета обуславливает дифференцированный подход при обучении педагогов клинических и неклинических кафедр. Слушателям предлагается единый лекционный блок, посвященный таким теоретическим вопросам инклюзивного обучения как нормативно-правовая база, материально-техническое и программное обеспечение инклюзивного образовательного процесса, модели обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и ряд других. Практические занятия проводим отдельно для педагогов, преподающих на младших курсах университета и педагогов-врачей. Однако проблема создания инклюзивной среды занятия актуальна для всех, поэтому при повышении педагогической квалификации этот материал рассматривается во всех группах преподавателей.

Преподаватели университета знакомятся с теоретическими основами проектирования организации инклюзивной среды занятия, а затем на практике закрепляют полученные знания и умения, выполняя образовательный проект. Организация инклюзивной среды занятия сочетает создание комфортной в психологическом и физиологическом плане среды для всех обучающихся с учётом особых образовательных потребностей, выбор характеристик среды и выбор образовательных технологий для осуществления учебного процесса.

Проектирование организации инклюзивной среды занятия включает подготовительный и основной этап. На подготовительном этапе в начале семестра педагог знакомится с особенностями потребностями студентов, имеющих инвалидность или ограниченные возможности здоровья в каждой группе, и, соответственно, при проектировании среды предусматривает условия для их удовлетворения. Причём в одной группе должны быть студенты со сходными отклонениями в здоровье. Педагог на вводном занятии, наряду с обсуждением особенностей изучения конкретной дисциплины, беседует со студентами и том, какие цели при изучении ставят себе студенты, какие трудности ожидают и как думают их преодолевать, какой видят поддержку товарищей в достижении лучших результатов, кто готов помогать одноклассникам. Студент с ограниченными возможностями здоровья может не только нуждаться в помощи, но порой и оказать её товарищу. Такая беседа не просто формирует толерантность, способствует сплочению группы в коллектив, но и служит основой для вовлечения студентов в создание инклюзивной среды занятия. Организация инклюзивной среды занятия будет зависеть от типа ограничений здоровья студентов, т. е. уже на основном этапе проектирования педагоги понимают, что среда занятия по одной дисциплине и одной теме в разных студенческих группах будет различна. Преподаватель при проектировании определяет характеристики среды занятия, факторы, влияющие позитивно и негативно. В медицинском университете среда на занятии не только инклюзивная, но с учётом ряда факторов может быть проблемно ориентированной либо средой личностно-профессионального развития.

На практических занятиях преподаватели, повышающие квалификацию, решают коммуникативные задачи, проходят психологический и педагогический тренинги, учатся проектировать инклю-

живные среды занятия с разными характеристиками, создавать ситуации успеха для всех обучаемых студентов. Образовательные проекты преподавателей посвящены организации инклюзивной среды занятия по преподаваемой дисциплине на уровне бакалавриата, магистратуры в группе студентов с учётом конкретного варианта ограниченных возможностей здоровья одного или нескольких обучающихся. Открытая защита образовательных проектов позволяет преподавателям обсудить особенности разных инклюзивных сред занятия. По сути, преподаватели на завершающем этапе повышения квалификации оказываются вооружёнными методологией и практикой разработки инклюзивной среды занятия. Результаты проведенного анкетирования 311 преподавателей, повышавших квалификацию в 2018–2019, 2019–2020 годах свидетельствуют, что подготовка к организации инклюзивной образовательной среды занятия полностью удовлетворяет 97%, частично 3% респондентов. Наиболее полезными для себя (ранжировали ответы по степени значимости) преподаватели считают банк методических разработок инклюзивных сред занятия, созданный ими в ходе обучения, методологию средообразования, коммуникативные приёмы для общения со здоровыми студентами и обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, анализ факторов среды, влияющих на создание инклюзии.

Таким образом, обобщая опыт курса педагогики и образовательных технологий дополнительного профессионального образования Волгоградского государственного медицинского университета можно констатировать, что в процессе повышения педагогической квалификации в сфере инклюзии преподаватели:

- получают новый профессиональный опыт проектирования инклюзивной среды занятия: создание комфортных условий для каждого обучающегося, удовлетворяющих его образовательным и психолого-физиологическим потребностям, выбор характеристик среды и выбор образовательных технологий;
- развивают новые и совершенствуют имеющиеся компетенции организации инклюзивной среды занятия, осваивают приёмы вовлечения студентов в процесс создания инклюзии на занятии.

Надеемся, наш опыт будет полезен коллегам.

Литература

1. Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А. Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 29–41.
2. Артюхина А.И., Чумаков В.И., Иванова Н.В. Формирование готовности преподавателей к инклюзивному обучению студентов // Журнал научных статей «Здоровье и образование в XXI веке». 2016. Т. 18. № 5. С. 85–87.
3. Алёхина С.В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России // Развитие современного образования: теория методика, практика. 2015. № 3(5). С. 10–15.
4. Горюнова Л.В. Организационно-педагогические условия подготовки педагогов высшей школы к реализации инклюзивного образования // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: мат. Всерос. образоват. форума с междунар. участием (г. Ростов-на-Дону, 7–9 нояб. 2019 г.). Ростов н/Д.: Изд-во Южного федерального университета, 2019. Т. 1. С. 47–51.
5. Жолудов А.Н., Полякова О.В. Готовность преподавателей медицинского вуза к инклюзивному образованию // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2019. Т. 7. № 2(25). С. 332–342.
6. Збировская Е.П., Тарасенко Е.А. Опыт российских университетов: создание инклюзивной образовательной среды для студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья // Вестник РГГУ. Сер.: Психология. Педагогика. Образование. 2016. № 4(6). С. 33–41.
7. Лешер О.В., Деменина Л.В. Инклюзивное обучение студентов университета: комплекс научных подходов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18603> (дата обращения: 21.11.2020).
8. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». 2018. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf> (дата обращения: 21.11.2020).
9. Романова Г.А. Определение готовности вуза к созданию среды развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-6. С. 175–184.
10. Симатова Е.Л. Вопросы организации инклюзивного обучения в высших учебных заведениях Краснодарского края // Научный вестник Южного института менеджмента. 2016. № 2. С. 88–91.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.11.2020).
12. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация: метод. пособие / под ред. В.Д. Парубиной. Казань: ИД «МедДоК», 2018.

УДК 376

О.Ф. ВАЛЬКОВИЧ
(Минск)

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Представлен подход к определению понятия «школьная адаптация», результаты исследования школьной адаптации учащихся с общим недоразвитием речи, а также методика коррекционно-педагогической работы по школьной адаптации учащихся с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: *школьная адаптация, учащиеся с общим недоразвитием речи, коррекционно-педагогическая работа, коррекционно-педагогическая помощь, методика.*

OLGA VALKOVICH
(Minsk)

ORGANIZATION OF CORRECTION AND PEDAGOGIC WORK OF SCHOOL ADAPTATION OF STUDENTS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article deals with the approach to the definition of the concept “school adaptation”, the results of the study of the school adaptation of the students with the general speech underdevelopment and the methodology of the correction and pedagogic work of school adaptation of the students with the general speech underdevelopment.

Key words: *school adaptation, students with general speech underdevelopment, correction and pedagogic work, correction and pedagogic support, methodology.*

Организация полноценного социального развития детей с общим недоразвитием речи (ОНР) является одной из важных задач коррекционно-педагогической помощи. Овладение нормами социального поведения – непереносимое условие развития человека, позволяющее функционировать в качестве полноправного члена общества и способствующее качественному изменению возможностей его жизни. Это приводит к состоянию полного включения в сложную систему общественных отношений – социальной адаптации, составляющей частью которой выступает школьная адаптация. Как приспособление к школьной деятельности, адаптация к школе обусловлена сменой ведущего вида деятельности и социального окружения и позволяет ребенку активно реализовать свои способности, познавательные и социальные потребности в изменяющихся условиях [1, 5, 6, 7, 8 и др.].

Школьная адаптация связана со становлением внутренней позиции школьника, которая является одним из центральных новообразований младшего школьного возраста, отражая изменение места ребенка в системе отношений и субъективное отражение новой ситуации в сознании. Данная позиция обусловлена эмоционально-положительным отношением к школе, уровнем личностного развития. Осознавая себя школьником, ребенок понимает необходимость учения, с удовольствием посещает школу, проявляет интерес к новому, школьному содержанию занятий, понимает и принимает предъявляемые ему требования и нормы поведения. Это детерминировано умением объективно оценивать свои способности и реальные возможности, запросы, ожидания, т.е. адекватностью самооценки и отсутствием повышенной обидчивости. Данные личностные качества определяют формирование дружеских отношений, включение ребенка в учебное взаимодействие. Вышесказанное позволяет выделить в качестве факторов, влияющих на школьную адаптацию, эмоциональное состояние ребенка, адекватность самооценки, отсутствие повышенной обидчивости, сформированность межличностного взаимодействия.

Начало обучения в школе, являясь одним из сложных периодов в жизни детей, требует мобилизации интеллектуальных и физических сил, выступая показателем для всех качеств, сформировавшихся к этому возрасту. Отклонение в развитии усугубляют трудности адаптации к новым социальным условиям. Для учащихся с ОНР этот процесс осложняется наличием у них трудностей коммуникации, т. к. речевой процесс реализует задачи не только общения, но и адаптивного поведения в целом [7, 8 и др.]. Общее недоразвитие речи, проявляясь в несформированности компонентов речевой системы, замедленном становлении личности ограничивает активность ребенка в социальной сфере, затормаживает процесс его социального развития [3, 4 и др.].

Изучение школьной адаптации учащихся показало, что для детей с ОНР свойственны недостаточно сформированное желание посещать школу, повышенная школьная тревожность, обидчивость, неадекватность самооценки, неготовность к учебному взаимодействию [2]. Так, дети с ОНР демонстрируют повышенную школьную тревожность при речевом высказывании, взаимодействии с одноклассниками, проверке знаний. Это находит отражение в пассивности, нежелании отвечать на уроке, вступать в диалог, участвовать в совместных играх, школьных мероприятиях. Большинство учащихся с ОНР проявляют завышенную самооценку, что обуславливает их желание стать лидером в коллективе при отсутствии соответствующих личностных характеристик, стремление добиваться успехов в учебе, не преодолевая трудностей, не прилагая усилий. Ожидание от окружающих высокой оценки своих способностей, поступков обуславливает повышенную обидчивость учащихся с ОНР, их частые жалобы учителю на одноклассников, агрессивность. Для детей с ОНР характерны ограниченность либо отсутствие дружеских контактов, нежелание работать в группе сверстников, пассивность в ходе учебной деятельности, неумение бесконфликтно выходить из проблемных ситуаций. Данные особенности личностного становления детей с ОНР обуславливают нарушение становления внутренней позиции школьника у учащихся, вызывая трудности адаптации к школе. Вышесказанное определяет необходимость проведения специальной коррекционно-педагогической работы по школьной адаптации, направленной на оптимизацию вхождения детей в школьную жизнь, предупреждение нарушения школьной адаптации.

Методика коррекционно-педагогической работы включает диагностический, организационно-процессуальный, содержательный и контрольно-оценочный компоненты. Диагностический компонент предполагает учет проявлений нарушения школьной адаптации детей с ОНР, организационно-процессуальный – определение условий организации и осуществления коррекционно-педагогической работы по школьной адаптации, содержательный – цель, этапы, содержание, приемы, средства коррекционно-педагогической работы, контрольно-оценочный – анализ результатов коррекционно-педагогического воздействия, оценка динамики сформированности ведущих факторов, влияющих на школьную адаптацию учащихся с ОНР.

Методика коррекционно-педагогической работы реализуется в условиях групповых занятий, что способствует укреплению межличностных отношений, развитию атмосферы сотрудничества в коллективе, включению детей в совместную деятельность. В результате дети начинают проявлять активность и самостоятельность в собственных действиях, демонстрируют осознание своих возможностей, способностей, ориентацию на других участников взаимодействия.

При осуществлении коррекционно-педагогической работы реализованы практические (игры, моделирование ситуаций), наглядные (картинный материал, рисунки, презентации), словесные методы (объяснения, беседы, обсуждения). Используются кроссворды, загадки, интерактивные игры, что способствует активизации деятельности детей, стимулирует эмоциональный отклик и интерес, вызывает желание работать.

Коррекционные занятия проходят в три этапа: подготовительный (3 занятия), основной (20 занятий), завершающий (3 занятия).

Подготовительный этап направлен на знакомство детей, создание атмосферы дружелюбия, доверия. Ввиду речевых возможностей учащихся с ОНР, их эмоциональных особенностей использованы

такие виды работы, которые вызывают незначительное эмоциональное напряжение и не требуют активной вербализации (игры «Прошепчи свое имя», «На реке», «Ходим кругом», «Путь доверия», «Гусеница», «Кто что любит» и др.). Так, в ходе игры «Путь доверия» дети делятся на пары. Одному ребенку завязывают на глаза повязку так, чтобы он ничего не видел. Второй выступает в роли ведущего. Он должен провести своего «слепого» партнера по помещению, чтобы тот чувствовал себя спокойно и уверенно. Через пять минут по звонку колокольчика дети меняются ролями. В ходе игры «Гусеница» дети становятся в ряд и зажимают шарики между животами задних и спинами передних игроков. Педагог предлагает учащимся пройти так по некоторому маршруту, например, до угла класса.

Основной этап, направленный на преодоление нарушения личностного развития, нормализацию межличностных отношений, реализуется с учетом эффективности поэтапного становления школьной адаптации, от стабилизации эмоционального состояния, снижения школьной тревожности к формированию адекватности самооценки, снижению повышенной обидчивости, нормализации межличностного взаимодействия. Определение данной последовательности детерминировано тем, что на фоне положительного эмоционального состояния возможна выработка таких личностных качеств, как адекватность самооценки, отсутствие повышенной обидчивости. Способствуя ориентации ребенка в ситуациях школьного проживания, пониманию потребностей и интересов других участников взаимодействия, а не только своих собственных, формируемые личностные качества обуславливают развитие дружеских контактов, учебного сотрудничества. Воспитание понимания сути дружеских отношений, осознание важности коллективных ценностей, общих школьных интересов способствуют формированию готовности учащихся к сотрудничеству.

В ходе реализации методики работа направлена на становление навыков учебного взаимодействия, что реализуется посредством включения детей в совместную деятельность. Этому способствует использование таких приемов, как работа «хором», по операциям, элементам материала и др. Так, в работе «хором» дети вместе называют название прочитанного текста, отгадку в загадках и т. д.; при работе по операциям один ученик называет слово, другой находит карточку, третий вывешивает слово на доску и др.; работа по элементам материала – поочередное выполнение задания.

Используемый в ходе проведения коррекционной работы метод создания воспитывающих ситуаций закрепляет навыки межличностного взаимодействия, предоставляя учащимся возможность занять свою собственную позицию. В ходе работы над рассказами педагог предлагает учащимся самостоятельно определить возможные сценарии развития событий. Так, на занятиях, направленных на формирование объективного отношения к собственным способностям, возможностям с использованием рассказов «Прогулял», «Заколдованная буква» и др. педагог прерывает чтение и предлагает учащимся самостоятельно продолжить повествование, исходя из своего жизненного опыта. Дети отвечают на вопросы: «Что у меня получается лучше всего?», «Какое мое любимое занятие? Почему?» Это помогает учащимся осознать важность объективного отношения к собственным способностям, понять свои слабые и сильные стороны.

В ходе реализации методики предусмотрена работа по формированию коммуникативных навыков, отработке их в социально значимых ситуациях общения, типичных для школьного возраста. Учитель, совместно с детьми определяя нормы взаимодействия, способы адекватного реагирования, подводит учащихся к пониманию того, как правильно обращаться к товарищу, взрослому, как помогать и просить о помощи. Этому способствует упражнение «Просьба», в ходе выполнения которого ученики «разбиваются» на пары. Педагог предлагает обратиться к однокласснику с просьбой поделиться книгой, помочь в выполнении домашнего задания и т. д. Просьбы учащихся оценивает педагог, постепенно вовлекая в процесс оценки самих детей, что способствует совершенствованию эмоциональной и экспрессивной лексики, отражающей умение выражать свои чувства, переживания. Оценивая друг друга, учащиеся выбирают необходимую лексику, обмениваются соответствующими высказываниями, закрепляя навыки осознанного и уместного использования слов в соответствии с контекстом высказывания.

Завершающий этап, целью которого является совершенствование умений вступать в разговор, устанавливать контакты с окружающими людьми, включает упражнения, предполагающие самостоятельную постановку вопросов, употребление развернутых видов речевого высказывания (упражнения «Просьба», «Забыл учебник», «В библиотеке», и т. д.). Так, в упражнении «В библиотеке» педагог предлагает учащимся, предварительно спросив разрешение у учителя, самостоятельно обратиться к библиотекарю и взять книгу. В ходе упражнения «Забыл учебник» дети обращаются к товарищу с просьбой воспользоваться его учебником на уроке.

Коррекционно-педагогическая работа по школьной адаптации предполагает тесное сотрудничество учителя-дефектолога и педагога. От учителя зависит, насколько ребенок будет чувствовать себя принятым в школьную семью, как быстро и успешно он сможет встать на позицию ученика. Консультации педагогов включают их информирование о содержании коррекционной работы с детьми, ее связи с успешностью освоения учащимися учебной программой, целесообразности организации обучения и воспитания детей с ОНР с учетом их эмоционально-волевых, коммуникативных особенностей. Совместная работа учителя-дефектолога и педагога повышает эффективность коррекционно-педагогической деятельности, способствует закреплению усвоенных на коррекционных занятиях умений и навыков.

Анализ результатов использования методики коррекционно-педагогической работы по школьной адаптации демонстрирует положительные изменения у учащихся с ОНР, что проявляется в их способности инициировать, поддерживать дружеское общение, бесконфликтно взаимодействовать с товарищами в ходе учебной деятельности. Дети демонстрируют понимание необходимости выполнять требования педагога, соблюдать правила и нормы поведения. Они более адекватно воспринимают неудачи, ошибки, проявляют возрастающую заинтересованность к событиям, происходящим в жизни коллектива. Обеспечивая становление внутренней позиции школьника, это определяет успешную школьную адаптацию учащихся.

Вышесказанное свидетельствует об эффективности использования данной методики. Способствуя оптимизации процесса вхождения учащихся с ОНР в школьную жизнь, коррекционно-педагогическая работа по школьной адаптации помогает преодолевать трудности начала школьной жизни, определяя успешность дальнейшего социального становления детей.

Литература

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2004.
2. Валькович О.Ф. Особенности социальной адаптации к школе детей с тяжелыми нарушениями речи // Педагогическая наука и образование. 2018. № 3(24). С. 88–96.
3. Гаркуша Ю.Ф., Кувшинова Г.Н. Социальная адаптация и интеграция детей с особыми образовательными потребностями. М.: В. Секачев, 2008.
4. Зайцев И.С. Воспитание и социализация детей с нарушениями речи. Минск: АПО, 2015.
5. Колеминский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. 2-е изд. Минск: Універсітэцкае, 1999.
6. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: Perse, 2002.
7. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
8. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 15–29.

УДК 37

Е.А. ЖАДАН
(г. Петров Вал)

**РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОСПИТАННИКОВ
С ОВЗ В ДОМЕ-ИНТЕРНАТЕ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Рассматриваются основные технологии непрерывного образования воспитанников с ОВЗ в Государственном казенном специализированном стационарном учреждении социального обслуживания «Петроввальский дом-интернат для умственно отсталых детей», их реализация в процессе социально-педагогического и социально-культурного сопровождения.

Ключевые слова: воспитанники с особыми образовательными потребностями, реабилитация, технология, непрерывное образование, социально-педагогическое сопровождение, социальное развитие ребенка, социум.

ELENA ZHADAN
(Petrov Val)

**IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGIES OF CONTINUOUS EDUCATION OF STUDENTS
WITH SPECIAL NEEDS IN THE RESIDENTIAL ESTABLISHMENT IN THE PROCESS OF SOCIAL
AND PEDAGOGICAL AND SOCIAL AND CULTURAL SUPPORT**

The article deals with the basic technologies of the continuous education of the students with special needs in the Petrov Val residential establishment and their implementation in the process of the social and pedagogic and social and cultural support.

Key words: students with special educational needs, rehabilitation, technology, continuous education, social and pedagogic support, social development of children, society.

Социализация и реабилитация воспитанников с ограниченными умственными возможностями является важнейшей функцией каждого социального учреждения. Непрерывное образование – актуальная модель социально-реабилитационной работы с воспитанниками с особыми образовательными потребностями в рамках их социально-педагогического и социально-культурного сопровождения. Реализация непрерывного образования для воспитанников дома-интерната с особыми образовательными потребностями – одно из важных направлений инновационной образовательной деятельности. Это целостный процесс, состоящий из последовательно следующих друг за другом ступеней специально организованной учебной деятельности, создающих ребенку с ОВЗ благоприятные условия для жизни.

Первая технологическая ступень – это организация и получение воспитанниками дошкольного образования. В Государственном казенном специализированном стационарном учреждении социального обслуживания «Петроввальский дом-интернат для умственно отсталых детей» проживают дети от 4 до 18 лет. 15 воспитанников – это дети дошкольного возраста. Дошкольный возраст – период становления ребенка, в том числе и детей с ограниченными умственными возможностями, является основой для дальнейшего развития, когда закладываются основы умений, знаний, навыков, формируется социальное поведение, подготавливая подрастающее поколение к дальнейшей жизни в социуме. Развитие детей с ограниченными умственными возможностями подчиняется основным закономерностям психического развития детей в норме. В то же время отмечается наличие специфических закономерностей развития психики, обусловленных органическим поражением головного мозга: замедленный темп развития, опережение физического развития, более позднее становление высших психических функций.

С 7 июня 2016 г. дом-интернат оказывает образовательные услуги по реализации образовательных программ по общему образованию по уровню образования – дошкольное образование. Есть

три дошкольные группы, с которыми работают воспитатели, логопед, педагог-психолог, занятия также проводятся музыкальным руководителем и педагогом дополнительного образования. Все педагоги имеют соответствующее профессиональное образование, а также стаж работы, необходимый для оказания образовательных услуг по дошкольному образованию. Данные ставки предусмотрены штатным расписанием дома-интерната. Воспитание и образование детей дошкольного возраста в доме-интернате осуществляется посредством занятий, игр, прогулок, индивидуальной работы, развлечений, праздников, взаимодействия с родителями и опекунами, руководствуясь при этом программой воспитания и образования дошкольного обучения, методикой дошкольного воспитания. Обучение детей дошкольного возраста в доме-интернате – это совокупность методик физического, умственного, эстетического, трудового воспитания. Все эти направления педагогической работы осуществляются комплексно и планомерно, происходит внедрение в практику работы с детьми-дошкольниками с ОВЗ альтернативных педагогических программ и технологий, реализующих различные подходы к вопросам развития ребенка дошкольного возраста. Основной целью программы является коррекция психофизических дефектов, подготовка детей к адекватному включению в окружающую социальную среду. Задачи программы: развивать собственную активность детей, их познавательный интерес к окружающему; формировать навыки адекватного поведения и общения с окружающими, элементарную предметную деятельность, навыки культуры общения и поведения в социуме; развивать активность, самостоятельность, аккуратность. Социальное развитие ребёнка проявляется в способах его познания. Приобретаемые навыки межличностных взаимоотношений помогают ему овладевать культурой поведения. С возрастом ребёнок расширяет для себя предметный, природный и социальный мир. По мере расширения представлений об окружающем повышается интеллектуальное и нравственное развитие ребёнка, формируются простейшие формы логического мышления, развивается самосознание и самооценка, социальные чувства. Следовательно, приоритетной задачей в обучении детей дошкольного возраста с ОВЗ становится их социальное развитие в целом через ознакомление с окружающим, развитие речи, рисование, предметно-практическую деятельность, обучение игре и сказку, участие их в кружковой работе, природных лабораториях, с выступлениями на утренниках и концертах дома-интерната. Будучи помещёнными в специальное детское учреждение в раннем возрасте, дети активно участвуют в проводимых коррекционно-развивающих занятиях. Психолого-педагогическая диагностика развития воспитанников дошкольного возраста показывает, что эти дети достигают больших успехов в развитии речи и познавательных процессов.

Кроме этого, ряд наших воспитанников получает дошкольное образование на базе детских садов города Петров Вал. На базе МКДОУ ДС «Колосок» городского поселения Петров Вал Камышинского муниципального района Волгоградской области получает дошкольное образование 7 человека, 3 человека на базе МКДОУ «Детский сад № 23» городского поселения Петров Вал Камышинского муниципального района Волгоградской области. Педагоги дома-интерната в это время организуют социально-педагогическое сопровождение.

Дом-интернат тесно взаимодействует с Государственным бюджетным учреждением для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Волгоградский областной центр психолого-медико-социального сопровождения». Ежегодно в доме-интернате проводятся заседания Центральной психолого-медико-педагогической комиссии Волгоградской области. Результатом работы педколлектива является реализация потенциала ребенка с особыми образовательными потребностями, динамика развития воспитанников дома-интерната и возможность их дальнейшей социализации.

В учебно-воспитательной работе детей используется система дифференцированного подхода. Руководствуясь Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [5], Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ [6], Законом Волгоградской области от 11.08.2006 г. № 1276-ОД «Об образовании в Волгоградской области» были подписаны договора с образовательными учреждениями.

150 воспитанников дома-интерната получают образование в школах. Из них 10 человек обучается в МКОУ «Средняя школа № 31 г. Петров Вал Камышинского муниципального района Волгоградской области», 15 человек обучается в МКОУ «Средняя школа № 7 г. Петров Вал Камышинского муниципального района Волгоградской области». 125 воспитанников получают образование в ГКОУ «Котовская школа-интернат» на базе дома-интерната. Воспитанники обучаются с 1 по 11 классы приходящими учителями (8 человек).

Школа закладывает фундамент при формировании основ профессиональных компетенций у воспитанников. С 01.09.2018 г., в рамках учебного плана ГКОУ «Котовская школа-интернат» включены часы предпрофильного трудового обучения для обучающихся в 10-м классе. Количество обучающихся, получающих углубленную трудовую подготовку составило 10 воспитанников дома-интерната. 1 воспитанник получил профессиональное образование в ГБПОУ «Камышинский индустриально-педагогический колледж имени Героя Советского Союза А.П. Маресьева», 2 воспитанников в настоящее время получают в этом же колледже профессиональное образование.

С помощью различных мероприятий учащимся с ОВЗ в школе предоставляется уникальная возможность для самореализации, развития уверенности в себе и социальной значимости.

Таким образом, третья технологическая ступень – это предпрофессиональное образование. Петроввальским домом-интернатом разработан ряд направлений взаимодействия волонтеров с воспитанниками. Одно из них – профориентация и формирование профкомпетенций детей с ОВЗ, через экскурсии на производства, социальную инфраструктуру, участие в различных конкурсах. Активную работу по профориентации воспитанников ведут городское казачье общество «Петроввальское» юртового казачьего общества «Камышинский юрт», ТОС «Березка-06», Узловой Совет ветеранов Волгоградского региона, Православный центр помощи «Второе Дыхание», Совет молодежи Приволжской железной дороги.

Основоположник коррекционной педагогики В.П. Кащенко говорил: «Дело воспитания ребенка есть дело величайшей сложности и трудности. Воспитывает не учитель, а все общество в целом, вся атмосфера и вся обстановка нашей культуры и быта, вся живая повседневность, в которой нет мелочей..., который мы называем жизнью ребенка, формированием личности» [3, с. 24]. Так, разработка организационно-методических основ профессиональных компетенций воспитанников с ОВЗ в контексте сопровождаемого проживания является важным звеном деятельности дома-интерната.

Позиция Петроввальского дома-интерната при организации социально-педагогического и социально-культурного сопровождения заключается в том, что любой ребенок с ограниченными возможностями не должен быть, прежде всего, социальным инвалидом и потенциальным балластом для социума, а должен стать оптимально развитой личностью, по мере его возможностей, способной на адекватное вхождение в общественную среду. Таким образом, четвертая ступень – технология «Учебная квартира». Это промежуточная ступень между домом-интернатом и самостоятельной жизнью, которая необходима, чтобы предупредить ошибки, закрепить успехи в социализации подростков во взрослой, самостоятельной жизни. В ходе реализации данной технологии у молодых инвалидов формируются необходимые социальные и жизненные навыки. В доме-интернате функционирует учебно-тренировочная квартира, где 8 воспитанников получают навыки самостоятельного и сопровождаемого проживания, за 2018–2019 учебный год прошли обучение 10 воспитанниц.

Технология состоит из 7 разделов – курсов, изучая которые воспитанники приобретают трудовые навыки и умения по планированию своей деятельности (режим, трудовые поручения, досуг, занятия спортом); формируется готовность трудиться; приобретаются социально-бытовые навыки нормы поведения и общения с окружающими; умение организовывать жилое пространство (бытовая деятельность, организация досуговой деятельности).

Теоретическое обоснование трудового воспитания молодежи с выходом на практические рекомендации освещены в работах П.Р. Атутова, А.А. Ахматова, С.Я. Батышева, К.Н. Катханова, В.А. Полякова и др. [1, 2, 4]. В процессе трудовой реабилитации происходит абилитация, при которой дети овладе-

вают элементарными трудовыми навыками и профессиональными начальными умениями. П.Р. Атутон указывал, что «высокая трудовая способность, привычка и умение трудиться самостоятельно не приходят – их надо воспитывать. Любовь к труду, уважение к профессиям материального производства и сферы обслуживания надо воспитывать с самого раннего детства. Нельзя воспитать любовь к труду с помощью одних разговоров по этому поводу. Научиться работать можно, только работая. Привычка трудиться формируется лишь в процессе практической деятельности, притом длительной, систематической. Необходимо на основе максимальной активности развивать у учащихся самостоятельность в работе, воспитывать привычку и умение трудиться» [1].

В доме-интернате практическая трудовая реабилитация включает такие виды лечебно-трудовой деятельности, как:

- обучение профессии в лечебно-производственных мастерских;
- занятия в кабинете СБО;
- занятия по гарденотерапии (уход за комнатными растениями, работа в теплице, работа на приусадебном участке, огородничество, уход за садом, газонами и цветоводством);
- занятия по интересам в кружках;
- уроки труда;
- занятия по профорientации;
- благоустройство дома-интерната, охране природы;
- занятия по бытовому труду;
- занятия по домоводству.

Основы трудового воспитания закладываются у детей с особыми образовательными потребностями и при проведении кружковой работы. В доме-интернате функционирует более 25 кружков по различным направлениям: танцевальный, художественное слово, хор, ниткография, пластилинография, аппликация (из ткани, бумаги), оригами, поделки из папье-маше, бросового и природного материала и т. д. Например, дошкольники участвуют в танцевальном ансамбле «Малышок», в шумовом оркестре. Вместе с воспитателями они представляют свое творчество, участвуя в выставках, утренниках, концертах.

Творчество – это преобразующая деятельность, в результате которой создается нечто новое. Работа кружков способствует воспитанию эстетической культуры, трудолюбию воспитанников, расширению их кругозора, развитию способности воспринимать прекрасное. У ребят проявляется самостоятельность, устойчивый интерес к творческой работе. В процессе занятий накапливается практический опыт, дети учатся доводить дело до конца, убирать за собой рабочее место. Кружковая работа является успешной деятельностью по формированию социальной компетенции, она охватывает широкий диапазон различных видов деятельности.

Воспитанники Петроввальского дома-интерната принимают участие в творческо-интеллектуальных конкурсах и фестивалях разного уровня и содержания: в международных, всероссийских, районных, городских, а педагоги организуют их социально-культурное сопровождение. Это способствует раскрытию интересов и способностей детей, развитию творческой активности, а главное социализации детей с ОВЗ в общество.

Все эти мероприятия проводятся в рамках следующей технологической ступени – дополнительного образования. ГКССУ СО «Петроввальский ДИ для УОД» с 7 июня 2016 г. оказывает услуги по дополнительному образованию по подвиду – дополнительное образование для детей и взрослых, согласно Лицензии на осуществление образовательной деятельности № 477 от 07.06.2016 г. Организованы занятия в соответствии с утвержденным расписанием по дополнительному образованию для всех воспитанников (165 человек).

Также было заключено соглашение с районным отделом культуры на посещение трех кружков воспитанниками дома-интерната в его филиале МКУК «Центр культуры и досуга городского поселе-

ния Петров Вал». В соответствии с этим соглашением воспитанники в количестве 40 человек 2 раза в неделю посещают кружки: «Волшебный клубочек», «Умелые ручки», «Страна сказочных героев».

Таким образом, осуществляется реализация основных технологий непрерывного образования воспитанников с ОВЗ в Петроввальском доме-интернате, их реализация в процессе социально-педагогического и социально-культурного сопровождения через раскрытие потенциальных возможностей каждого воспитанника при помощи создания оптимальных условий для его социального становления, обеспечивающей активное усвоение детьми социального опыта, норм и образцов поведения в социуме.

Литература

1. Атуттов П.Р., Кожина О.А., Овечкин В.П. [и др.] Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе // Школа и производство 1999. № 1. С. 5–12.
2. Батышев С.Я. Трудовая подготовка школьников: Вопросы теории и методики. М.: Педагогика, 1981.
3. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. М.: Академия, 2000.
4. Производительный труд школьников / под ред. В.А. Полякова. М.: Педагогика, 1986.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // СПС КонсультантПлюс: Законодательство: Версия Проф. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.07.2017).
6. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ (последняя редакция) // СПС КонсультантПлюс: Законодательство: Версия Проф. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 24.04.2020).

УДК 376

И.С. ЗАЙЦЕВ
(Минск)

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В АСПЕКТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается проблема социального развития детей с нарушениями речи с позиции непрерывного образования. Отмечены наиболее значимые моменты этого процесса в соответствии с возрастом детей, их психофизическими характеристиками. Представлены примерные фрагменты занятий со школьниками означенной категории по совершенствованию некоторых составляющих процесса развития в условиях социума.

Ключевые слова: непрерывное образование, социальное развитие, индивидуальный подход, общение, школьное обучение, профессиональное самоопределение.

IGOR ZAYTSEV
(Minsk)

SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDER IN THE ASPECT OF CONTINUOUS EDUCATION

The article deals with the issue of the social development of the children with speech disorder from the perspective of the continuous education. There are emphasized the most significant moments of the process in accordance with the age of the children, their psychophysical characteristics. There are considered the suggested fragments of the classes with the school children of this category aimed at the improvement of some components of the developmental process in the context of the society.

Key words: continuous education, social development, individual approach, communication, school education, professional self-determination.

Непрерывное образование нацелено на устранение автономности его отдельных звеньев, т. е. предполагает максимальную ориентированность на процесс дальнейшего продолжения получения детьми образовательных услуг. Это есть, в первую очередь, такая подготовка, которая бы явилась непосредственной основой для приобретения новой знаниевой базы в более совершенных учебных условиях. В связи с тем, что социальное развитие есть не менее важная задача, чем приобретение общеобразовательного багажа, то означенный вопрос также следует решать в аспекте организации непрерывного образовательного процесса.

При рассмотрении проблемы социального развития детей с нарушениями речи с позиции «вхождения» в общественную жизнь важно осветить такой аспект, как адаптация в дошкольном учреждении, т. к. именно дошкольное учреждение есть первая в жизни ребенка модель социума. Дальнейшая коллективная жизнь в большой степени будет определяться опытом организации взаимодействия в самой первой для ребенка модели общественного проживания. Под адаптацией в дошкольном учреждении следует понимать изменения, связанные с резкой сменой среды в силу социального перемещения (семья – дошкольное учреждение). Основным показателем успешности адаптации в дошкольном учреждении – удовлетворенность своим положением в группе и совместной деятельностью, каковой по преимуществу является игровая.

Неадаптированные в дошкольном учреждении дети требуют комплексной помощи психологического, медицинского, педагогического характера с обязательным участием родителей. Преодоление у таких дошкольников явления дезадаптации носит характер перманентного ежедневного процесса. Для достижения желаемого результата не существует какого-либо унифицированного рецепта. Наде-

жды возлагаются на профессиональное мастерство специалистов различного профиля, на помощь родителей и их готовность к сотрудничеству.

Адаптация в учебно-воспитательном учреждении предполагает включение детей дошкольного возраста в образовательный процесс, способствующий их психическому развитию и повышению потенциала развития. Дошкольники крайне разнородны с позиции готовности к восприятию учебных программ учреждения. Такое положение определяет необходимость эффективного индивидуально-воздействия через доступное для каждого содержание. Направленность индивидуального подхода определяется индивидуально-типологическими свойствами каждого ребенка. Через соблюдение этого условия будет решаться и проблема адаптации в дошкольном заведении.

Сущность индивидуального подхода в работе с дошкольниками в условиях нарушений речи заключается в конкретизации общих целей педагогического процесса в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями. Специфика индивидуального подхода прослеживается в том, что педагог сталкивается не только с надобностью формирования новых положительных качеств ребенка, но и с возможной необходимостью преодоления имеющихся отрицательных.

Индивидуальный подход в педагогической работе также должен учитывать то обстоятельство, что способы и время правильного решения той или иной задачи, характерные для конкретного ребенка, не всегда совпадают с арсеналом и порядком действий других дошкольников. Это указывает на необходимость принятия во внимание и условия индивидуализации деятельности, т. е. понимание, что для каждого характерен свой неповторимый вариант способов и приемов в типичной для него деятельностной обстановке. Прежде всего, приступая к работе с конкретным воспитанником дошкольного учреждения, педагогу следует ориентироваться на создание оптимальных условий для одновременного развития речи, мышления, памяти и других познавательных процессов именно данного дошкольника. Из этого следует – для организации эффективной работы необходимы: выбор адекватных требований к ритму и темпу деятельности с учетом типа подвижности нервной системы; дифференциация подхода в организации и оценке деятельности конкретного ребенка.

Приоритетным в реализации индивидуального подхода остается проведение индивидуальной работы (индивидуальные занятия). Коррекционная программа для таких занятий разрабатывается на основании данных о вербальном и невербальном развитии дошкольника для уточнения заключения о речевом статусе. Однако показателем педагогического мастерства в реализации индивидуального подхода в работе с дошкольниками является способность педагога учесть неповторимые особенности каждого и их проявления в совместных видах продуктивной деятельности детей.

Организация индивидуальной работы с конкретным дошкольником осуществляется на основе учета состояния психических процессов. Некоторым детям с нарушениями речи необходимы ежедневные занятия с логопедом, другим достаточно незначительной поддержки индивидуального характера на подгрупповых занятиях. Имеется категория дошкольников, нуждающихся в ежедневных занятиях, но не готовых к интенсивному индивидуальному воздействию в силу быстрой утомляемости, повышенной истощаемости. С такими детьми необходимо первоначально проводить строго дозированные по времени занятия, постепенно увеличивая их продолжительность, что поспособствует повышению работоспособности дошкольников. Индивидуальные занятия следует проводить, играя с ребенком. Яркая, каждый раз новая наглядность, использование сказочных персонажей (следует знать, какие сказки и их герои наиболее интересны дошкольнику) и эмоциональное общение не позволят быстро иссякнуть детскому интересу. Также следует обратить внимание на личностные проявления, которые иногда носят диаметрально противоположный характер: одни дети слишком импульсивны и расторможены, другие характеризуются неуверенностью, безынициативностью, застенчивостью, замкнутостью. У первых в процессе индивидуального педагогического воздействия следует воспитывать выдержку, спокойствие, а у вторых – контактность, инициативность, смелость. Соблюдение данного условия поможет не только обеспечить подбор адекватных средств воздействия и его эффективность, но и поддержит в деле социального становления маленького человека.

Профессионализм педагога предполагает способность создать психологически комфортную обстановку на занятиях для дошкольника, вызвать у него заинтересованность в материале, организовать активную деятельность ребенка, обеспечив тем самым процесс его общего развития. При создании комфортной для ребенка обстановки важно учитывать, что нарушения речи существенное влияние оказывают на формирование эмоционально-волевой сферы. Характерные для дошкольников с речевыми расстройствами недостатки в эмоционально-волевой сфере, проявляющиеся в широком и противоречивом спектре (раздражительность, безынициативность, вялость, апатия, обидчивость, агрессивность, негативизм и т. п.), значительно снижают работоспособность в целом и приводят к проявлению элементов, затрудняющих социальное развитие. Это – неумение вступать в общение с окружающими, отсутствие навыков межличностного взаимодействия и др.

Большое значение в педагогической работе с дошкольниками имеет правильно организованное речевое общение, т. к. функция общения есть регулятор поведения человека. Если же не соблюдается данное положение, то дети отказываются от речевых контактов, возводя тем самым искусственное препятствие для успешной адаптации в коллективе сверстников. Положительный эффект в организации общения может дать совместная бытовая деятельность дошкольников под руководством педагога, в процессе которой оречевляются действия каждого как самим исполнителем, так и другими участниками общего процесса. Этой же цели послужит и организация сюжетно-ролевых игр. Дошкольники, объединившись в ходе игры в группу, закладывают основы межличностных отношений.

Также следует обратить внимание на тот факт, что по своему психическому развитию дошкольники с речевыми расстройствами в основном не отстают от нормально развивающихся сверстников. Отставание начинает проявляться в начале школьного обучения при усложнении требований к ребенку. Наибольшие трудности проявляются при обучении грамоте. В качестве облегчения процесса перехода к школьному обучению детей с нарушениями речи в дошкольных учреждениях следует широко использовать работу по обогащению знаниями о природе и обществе, формировать практические и интеллектуальные навыки будущей учебной деятельности, что позволит более удачно адаптироваться в окружающем. Эффективность такой работы во многом определяется созданием естественной речевой среды [5–7].

Успешность адаптации во многом определяется качеством развития познавательных (интеллектуальных) и творческих возможностей ребенка. Следует при реализации коррекционно-воспитательного воздействия в группах дошкольников принять во внимание, что 3–7 лет – самый благоприятный возраст для развития всей психической деятельности и личностных образований индивида.

Одним из факторов, определяющих успешность социального развития, является готовность к школьному обучению. Анализируя проблему перехода к школьному обучению необходимо учесть, что, если в дошкольном возрасте все дети относительно равны по психическому развитию, то в период школьного обучения у них выявляется неравномерность в развитии мыслительных процессов. Такое положение обусловлено изменением требований к детям со стороны педагогов и родителей, переходом от одного ведущего вида деятельности (игровая) к другому (учебная), усложнением общеобразовательного материала.

В данном контексте значима роль продолжения начатого в дошкольном детстве предметно-практического обучения. Такое обучение способствует и приобретению определенных умений и навыков, и социальному развитию ребенка. Ведущим направлением предметно-практического обучения является формирование правильной структуры продуктивной деятельности в процессе коллективных занятий, что способствует возникновению личностных мотивов общения в классе. Через предметно-практическое обучение актуализируется развитие познавательных способностей и социальной активности.

Годы школьного обучения – решающий этап в решении вопроса социального развития, поскольку именно в этот период формируются упорядоченные отношения между индивидами, группами, что готовит школьников к интеграции в общество, как наиболее важному моменту жизненного самоопределения.

В школьные годы способность адекватно реагировать и отвечать на информацию из внешнего мира, выработанная прошлым социальным опытом, и определяет суть социального развития через появление адаптивных механизмов на основе памяти индивида о предшествующих событиях [4]. Этим можно объяснить возможность адекватных социальных реакций ребенка при достижении школьного возраста, а, следовательно, попадании в новые социальные условия. В этот период сущность и направленность социального развития зависят от природы коллектива и взаимоотношений коллектива и ребенка.

При переходе ребенка из одного вида детского учреждения в другой (из дошкольного в школьное) отмечаются эмоциональные, психические и функциональные сдвиги. Это свидетельствует о необходимости проведения мероприятий для облегчения адаптационного периода, в первую очередь для предотвращения тяжелой социально-средовой адаптации, именно адаптации в новом коллективе с новыми усложнившимися требованиями.

Процесс социально-средовой адаптации школьника подразумевает выработку новых форм социального поведения, что предполагает разрушение ранее сформировавшихся динамических стереотипов и формирование новых. Для адаптации при поступлении в школу большое значение имеет прошлый опыт ребенка. Накопление социального опыта детьми с нарушениями речи возможно при условии тесного взаимодействия специалистов детских учреждений и родителей. Для облегчения периода адаптации детей при поступлении в школу необходимо установление единства системы воспитания в семье и учебном учреждении. Следует, в пределах возрастных возможностей, ставить ребенка в разные условия, тренировать его механизмы социального приспособления посредством организации новых социальных связей.

Все мероприятия, облегчающие процесс адаптации в школе, следует разделить на мероприятия по подготовке к поступлению в учебное учреждение и организацию работы со вновь поступившими в период их привыкания к новым социальным условиям. Учитывая тот факт, что не все дети, в силу реально сложившихся в настоящее время условий воспитания, в основном субъективных (домашние репетиторы, воспитатели), до периода поступления в учебное заведение посещали дошкольные учреждения, важным представляется решение проблемы «введения» ребенка в коллектив сверстников. Здесь полезным, на наш взгляд, является сотрудничество учителя и родителей не просто в форме организации факультативного консультирования педагогом родительского состава, но и разработка, и проведение совместных мероприятий по модели **«учитель, родители – ребенок»**, предполагающей равнодолевое участие педагогического и родительского коллективов в образовательном процессе.

Приведенная модель может быть реализована через организацию совместного общения детей и взрослых и в решении школьных задач, и в организации досуга. Правильно организованное общение способствует нормальному протеканию процесса адаптации к школьному учреждению. В связи с тем, что свои поступки дети оценивают в русле отношения со стороны взрослых к действиям, интересам, пристрастиям; свои желания пытаются оценить с точки зрения принятия или отвержения их учителем и родителями, необходимо согласование предъявляемых требований. Эффективным представляется совместное моделирование педагогом и близкими ребенка предполагаемых житейских ситуаций, согласованность в оценке тех или иных действий и поступков. Это позволяет создать те проблемные моменты, решение которых формирует адаптивные механизмы индивида, помогающие его социализации через усвоение новой системы знаний, норм и ценностей, способствующих дальнейшему функционированию в качестве полноправного члена школьного коллектива.

Ценным, на наш взгляд, на начальных этапах школьного обучения является организация классных мероприятий с участием родителей по «обыгрыванию» возможных повседневных ситуаций на бытовую тематику с едиными требованиями со стороны старших к поведенческим реакциям ребенка. Цель таких смоделированных ситуаций – научить ребенка ориентироваться не только в условиях семейного окружения, но и адекватно действовать в различных житейских обстоятельствах.

Организация подобных мероприятий способствует и формированию положительных межличностных отношений в коллективе, определяющий фактор становления которых – социальное общение, являющееся условием формирования как общества в целом, так и каждой отдельной личности [1, 2]. Такой интерес к данному вопросу обусловлен тем, что именно в процессе общения с окружающими, человек развивает и удовлетворяет определенные социальные потребности.

Формирование навыков социального общения – один из важных моментов создания эмоционального благополучия, что способствует становлению групповой среды, благоприятствующей овладению системой знаний, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе. Нормализация атмосферы социального общения помогает раскрыться человеку как личности, принять на себя определенную роль, а через нее занять свое место в системе общественных отношений. Правильно организованный процесс социального общения нормализует эмоциональное состояние индивида, а это способствует становлению адекватного общественного поведения и развитию положительных личностных взаимоотношений, являющихся личностной системой адаптации человека.

Для формирования положительного взаимодействия в коллективе можно предложить следующее мероприятие:

Цель: совершенствование межличностных отношений в коллективе.

Ход занятия:

1. «Мой класс»

Детям предлагают рассказать о своем классе, рассматривая его как группу друзей. Учитель весь ход рассказа сопровождает вопросами, помогающими школьникам составить целостную характеристику класса.

Каждый излагает свой вариант характеристики класса. Одноклассники задают вопросы и дают индивидуальную, а после коллективного обсуждения выводят и общую оценку услышанного. Учитель непосредственно руководит данным процессом в форме вопросов к каждому школьнику во время его выступления.

2. «Пожелания»

Каждый высказывает свои пожелания классу, как единому целому, начиная словами: «Мне нравится учиться вместе с вами. В будущем я хочу, чтобы мы ...».

3. Итоги

Педагог задает вопросы по материалу занятия.

Немаловажным в процессе социального развития школьника является преодоление позиции безразличия и пассивности по отношению к активному творческому труду и общественной деятельности через активизацию человеческого фактора посредством выбора соответствующего вида деятельности. Помогая школьникам проанализировать свои потребности, как фактор, объединяющий их в группу, коллектив, педагог формирует интерес к деятельности, через которую, в свою очередь, и удовлетворяются потребности. Участие учителя в становлении жизненных интересов учеников класса как коллектива должно основываться на демократическом стиле общения, предполагающем интерес к личности ребенка и допускающем методы дисциплинарного воздействия лишь в крайних случаях. Такой стиль способствует формированию детских коллективов, характеризующихся активностью, сплоченностью, доброжелательностью, благоприятным психологическим климатом. В данном ракурсе может быть рекомендовано занятие:

Цель: нормализация психологического климата в коллективе.

Ход занятия:

1. Обсуждение материала предыдущих занятий по вопросам педагога.

2. Упражнение «Общее между нами».

Учащиеся создают команды по 3–4 человека. Каждая команда обсуждает и сообщает, что у них есть общее. Побеждает та команда, которая найдет и «озвучит» наибольшее количество общих черт, присущих классу как единому целому.

3. «Мои друзья»

Установка: «Весь класс – мои друзья». Учащимся следует объяснить, что это значит, употребляя понятие «класс», как субъект и объект действий и событий. Анализ и обсуждение.

4. *Воспитание доверительного общения*

Учитель рассказывает классу, что у каждого из нас возникают ситуации, когда мы затрудняемся, как следует себя вести. Это может касаться семейных отношений, школьных и классных мероприятий, поведения в общественных местах, выполнения каких-либо поручений и т. п. Неумение верно принять решение в определенных случаях вызывает внутренние переживания, что приводит к раздражительности, нерешительности, угнетенности настроения. В подобных обстоятельствах следует искать помощь у близких и друзей, для чего надо поделиться с ними своими трудностями.

Далее педагог «рисует» ситуацию, в которой выступает объектом события, например: «Когда мне нужна помощь, я стесняюсь попросить окружающих оказать ее, чтобы не вызвать у них затруднений (или, чтобы они не узнали о моей беспомощности)». Учащиеся по очереди предлагают свои варианты разрешения проблемы, учитель вопросами и дополнениями подводит их к мысли, что друг всегда поможет.

Школьники рассказывают о своих недостатках (педагог помогает, воссоздавая возможные ситуации), которые обсуждает коллектив и предлагает свои варианты их преодоления.

5. *Подведение итогов*

Представленные фрагменты рекомендованы для проведения классными руководителями как факультативные занятия.

В организации взаимоотношений участников коллектива велико значение таких социально-психологических условий, как прежний опыт общения человека в различных формах коллективистской деятельности и его психологические особенности. Цели и задачи коллектива определяются наиболее целесообразным характером взаимоотношений его членов. Потребность детей в развитии личных взаимоотношений должна лечь в основу одного из положений организации учебно-воспитательного процесса. Управление становлением межличностных отношений способствует формированию конкретного ребенка как составляющей коллектива, в дальнейшем – общества [3]. Для нормализации межличностных отношений рекомендуется постоянное воспитание нравственных качеств, обеспечивающих адекватную реакцию на происходящие в коллективе события. Здесь, на наш взгляд, интересным представляется еженедельное проведение классного мероприятия на тему «Прошедшая неделя».

Учитель предлагает тому или иному ученику рассказать о наиболее значимых для него событиях прошедшей недели, поделиться своими успехами, отметить неудачи, высказать свое мнение о причинах постигших неудач. Учитывая возраст ребенка, можно надеяться, что разговор в основном пойдет о событиях, происходящих в рамках школьного коллектива; параллельно интерес представляют и значимые для конкретного школьника общественные явления вне рамок класса, что явится аналитическим материалом для лучшего понимания внутреннего мира ученика педагогом. После такого индивидуального выступления слово предоставляется одноклассникам для оценочной характеристики прожитой конкретным ребенком недели. Подобная организация работы требует проявления педагогического мастерства наставником, который должен в случаях появления резких суждений у детей в адрес выступившего тактично перевести обсуждение в спокойное русло.

Эффективность данного мероприятия – в формировании личностной самооценки индивида в соответствии с оценкой его деятельности коллективом. Постоянно участвуя в подобных мероприятиях, ребенок постепенно научается анализировать свои повседневные поступки и действия с точки зрения их общественной значимости. Это – путь к личностному самоопределению при переходе в подростковый возраст.

В школьные годы актуальным аспектом в процессе социального развития является профессиональное самоопределение, являющееся ресурсом повышения качества образования учащихся. С позиции успешного социального развития повышение качества образования следует рассматривать

как приобретение способности к эффективной организации личной и общественной жизни. В данном ракурсе актуальна проблема включения детей в профессиональную деятельность. Для успешности этого процесса необходимо при подготовке к правильному выбору профессии соотносить развитие знаний и умений в определенных областях деятельности, т. е. профессиональные возможности учащихся с требованиями различных профессий.

Важность приобретает задача соотнесения оценки учащимися собственных профессиональных возможностей с их реальным развитием. Осознание себя как человека с определенным статусом, наделенного правами и обязанностями, исполняющего различные социальные роли, связано с осознанием собственной индивидуальности, своих интеллектуальных, эмоционально-волевых качеств, способностей. Таким образом, в структуре самопознания, в том числе и профессионального, одним из основных компонентов является самооценка – суждение о себе, о своих качествах. Состояние самооценки учащихся с речевой патологией значимо в их профессиональном самоопределении.

Одной из основных задач образовательного процесса является изучение индивидуальных особенностей учеников для оказания помощи в выборе будущей профессии на основе учета собственных психофизиологических характеристик. Выявлена связь между успеваемостью учащихся в школе и повышением ими в дальнейшем уровня образования. Так, отстающие учащиеся не стремятся к продолжению своего образования. Мало выпускников работает по специальностям, соответствующим профилю их подготовки в школе. Часты случаи неудачной специализации выпускников, что указывает на необходимость обоснованной профориентации, которую следует начинать уже в первом классе с ознакомления с миром профессий.

В целом социальное развитие детей с нарушениями речи следует представлять как перманентный процесс, требующий специально организованной помощи ребенку начиная с дошкольного периода и продолжающийся на всех этапах получения образовательных услуг. Именно такое понимание способствует полноценному становлению детей как действенных участников жизни социума.

Литература

1. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 17–26.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004.
3. Зайцев И.С. Воспитание и социализация детей с нарушениями речи. Минск: АПО, 2015.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986.
5. Морозова Е.И. Проблемные дети и дети-сироты: советы воспитателям и опекунам. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2002.
6. Печора К.Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста. Актуальные проблемы и их решение в условиях ДОУ и семьи. М.: Издательство Скрипторий 2003, 2006.
7. Oller D.K. The emergence of the speech capacity. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum ass., 2000.

УДК 37

Т.А. КИРИНА, Е.В. САМСОНОВА
(Москва)

РОЛЬ ТЬЮТОРА В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА КАК ОДНОГО ИЗ УСЛОВИЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается роль тьюторской деятельности в развитии учебной мотивации младших подростков с расстройствами аутистического спектра. Описываются особенности развития когнитивной, социальной и эмоциональной сфер и их влияние на учебную мотивацию. Акцентируется внимание на остающихся к подростковому возрасту нарушениях, присущих общему типу психического развития детей с аутизмом. Отмечается важность тьюторского сопровождения в подростковом периоде для развития учебной мотивации. Представлены подходы по расширению познавательной сферы и формированию смыслообразующего компонента учения через сверхувлечения учащегося.

Ключевые слова: подростки с расстройствами аутистического спектра, учебная мотивация, тьютор, тьюторское сопровождение, преемственность в образовании, учебная мотивация.

TATIANA KIRINA, ELENA SAMSONOVA
(Moscow)

ROLE OF A TUTOR IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF YOUNGER ADOLESCENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS AS ONE OF THE CONDITIONS OF THE CONTINUITY OF EDUCATION

The article deals with the role of tutoring in the development of educational motivation in younger adolescents with autism spectrum disorders. There are described the features of the development of the cognitive, social and emotional spheres and their influence on learning motivation. There is paid attention to the disorders remaining by adolescence inherent in the general type of mental development of children with autism. The importance of tutor support in adolescence for the development of educational motivation is noted. The authors describe the approaches to expanding the cognitive sphere and the formation of the meaning-forming component of learning through the superpassion of the student.

Key words: adolescents with autism spectrum disorders, educational motivation, tutor, tutor support, continuity in education, educational motivation.

Формирование учебной мотивации у учащихся является одной из ключевых проблем для педагогов в современной школе. Особую группу учащихся составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). С каждым годом увеличивается число детей данной категории, а следовательно, возрастает потребность в их адекватном обучении. Расстройства аутистического спектра относятся к первичным нарушениям, поэтому построение учебного процесса для данных учащихся требует учета ряда взаимосвязанных факторов, которые определяются их особенностями. Практический опыт исследователей данной проблемы показывает, что у подростков с РАС сохраняются все те же стойкие, присущие им общему психическому развитию нарушения, которые напрямую влияют на развитие учебной мотивации. В связи с чем учащимся рассматриваемой категории будет по-прежнему необходимо тьюторское сопровождение, предусматривающее индивидуализированный подход на всех этапах школьного обучения, что, в свою очередь, должно обеспечить непрерывность и преемственность образовательного процесса.

Многочисленные исследования доказывают, что с переходом ребенка в подростковый возраст учебная мотивация ослабевает даже у нормативно развивающихся детей, не говоря уже о подростках с РАС. Таким образом, крайне важно сохранить и поддерживать у учащихся данной категории достаточно высокий уровень учебной мотивации на протяжении всего школьного обучения. Понимание

потребностей и сущности учебных мотивов младших подростков с аутизмом, а также особенностей их развития является залогом успешной профессиональной деятельности тьютора. В психолого-педагогической литературе на данный момент не разработан комплексный подход к развитию учебной мотивации подростков с РАС, в связи с чем в статье предпринята попытка раскрыть ее основные моменты, влияющие не только на успешность обучения, но и на личностное развитие рассматриваемой категории обучающихся.

Целью исследования, представленного в статье, является описание особенностей учебной мотивации младших подростков с РАС и специфики тьюторской деятельности для ее формирования. На основе анализа отечественных исследований (Л.И. Божович, И.А. Костина, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Н.Г. Морозовой, О.С. Никольской [1, 2, 3, 4, 5, 7]) выявлена специфика учебной мотивации подростков с РАС. На основе методических рекомендаций под редакцией Е.В. Самсоновой, определены основные подходы для разработки методов и приемов тьюторского сопровождения, направленного на формирование учебной мотивации младших подростков с РАС [9, 10]. В исследовании М.Н. Алексеевой, Е.В. Самсоновой педагоги на вопрос об условиях, которые необходимо создать в образовательной организации для эффективной работы с детьми с ОВЗ, наиболее востребованным условием оказалось тьюторское сопровождение (90%) [8, с. 100].

В отечественной психологии рассматривают два варианта понимания термина «учебная мотивация» – как «мотивация учения» и «мотивация учебной деятельности». В первом варианте это понятие обозначает всю совокупность факторов, которые мотивируют и вызывают активность учащегося и ее направленность [1, с. 25; 3]. Во втором случае мотивация является одним из первых и самых главных компонентов, который входит в структуру учебной деятельности, а также существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Учебная мотивация комплексна и характеризуется определенной направленностью, устойчивостью и динамичностью [4]. В нашей статье мы будем опираться на первый вариант определения мотивации учения, т. к., на наш взгляд, он в наибольшей степени раскрывает структуру учебной мотивации как нормотипичных детей, так и подростков с РАС.

Эффективное социально-педагогическое взаимодействие с подростком осуществляется с учетом особенностей мотивации личности, прежде всего того факта, что за абсолютно идентичными поступками любого человека могут скрываться разнообразные причины, так называемые источники-побудители этих действий, и их мотивация может быть также различной. В статье М.Г. Никитской и Н.Н. Толстых представлен обзор двенадцати популярных зарубежных теорий XXI в., посвященных развитию учебной мотивации, базирующихся на классических исследованиях. Это теория контроля и значимости эмоций достижения; теория атрибуции; теория постановки целей; теория интереса; теория самодетерминации; теория социальной принадлежности; теория целей достижения; теория ожиданий и ценностей; имплицитные теории интеллекта; теория возможных Я; теория самоэффективности и теория преобразующего опыта [6]. Вышеперечисленные теории подтверждают тот факт, что за отношением к учению любого школьника стоит сложный комплекс побуждений (потребности и смысл учения, цели, мотивы, эмоции, интересы), их взаимосвязь и качественные характеристики, поэтому необходимо учитывать все составляющие, образующие учебную мотивацию [3].

Переходя к особенностям мотивации учения младших подростков с РАС, отметим, что нам практически не удалось найти исследований, посвященных данной области изыскания. Так, мы будем опираться на работы таких авторов, как О.С. Никольская, И.А. Костин, описывающих специфику психологических особенностей детей и подростков с РАС [2, 7].

Учитывая сложную структуру учебной мотивации и специфические особенности развития подростка с РАС, можно сказать, что роль тьютора в этом возрастном периоде будет сохранять свою актуальность. Считается, что предоставление тьюторской помощи ребенку с РАС необходимо только на начальном этапе школьного образования (первый год обучения), предполагая, что в дальнейшем, адаптируясь, учащийся сможет самостоятельно продолжить обучение. К сожалению, это не совсем так. В исследованиях О.С. Никольской и И.А. Костина говорится о том, что, даже несмотря на поло-

жительную динамику в развитии и адекватно проведенную ранее психокоррекционную работу, к началу подросткового периода у детей с РАС все еще сохраняются те стойкие нарушения, которые связаны с их общим типом психического развития. К ним относятся особенности когнитивной, социальной и эмоциональной сфер, к которым добавляются подростковые «новообразования». Также авторы отмечают, что к данному возрасту реализация имеющихся способностей у школьников данной группы может быть осуществлена только при наличии достаточно устойчивой мотивации к обучению, а также владении навыками взаимодействия с учителем [2, 7].

В связи с этим заметим, что тьютор, хорошо знающий и учитывающий внутренние потребности ребенка, в конкретных случаях будет необходим не только на начальном этапе школьного обучения, но и на протяжении всего подросткового периода обучающегося с РАС. Данный аспект будет способствовать созданию единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах развития ребенка.

Далее показано, как особенности мотивационной сферы младших подростков с РАС могут учитываться в работе тьютора.

В связи с пролонгацией обучения и зачастую продлением детства, ребенок с аутизмом, как правило, достигает младшего подросткового возраста гораздо позже, чем его товарищи по классу. Однако, несмотря на возможное отставание в учебном процессе, увлечения подростка с РАС могут выходить за пределы тематического учебного материала начальной школы. В свою очередь, «чувство взрослости», ощущение своей значимости и желание самоутвердиться (позиционный мотив), присущие данному периоду, также играют огромную роль в школьной жизни подростка с РАС. Успех – мощнейший мотиватор в учебной деятельности [5]. Одной из гипотез нашего исследования является то, что возрастающий интерес к сверстникам заставляет подростка с РАС учитывать их мнение, вследствие чего учебные достижения в данный период являются для него крайне значимыми, и, если успех в учебе будет укреплять его социальный статус в коллективе учащихся, это, в свою очередь, будет влиять на его стремление к учебным достижениям. В данном случае работа тьютора будет направлена на организацию образовательной среды так, чтобы аутичный подросток смог выразить себя в учебном процессе. Например, учитель (в договоренности с тьютором) может предложить ученику с РАС задания в виде создания им различного рода презентаций, основанных на индивидуальном интересе и сверхувлечениях подростка. Тьютор в данной ситуации может помочь подопечному ощутить свою значимость и причастность к учебному процессу наравне с товарищами, если он продемонстрирует свою компетенцию в той или иной области знания, в связи с чем будут формироваться позиционный мотив, мотив достижения успеха, мотив сотрудничества.

Вместе с тем, в исследованиях О.С. Никольской и И.А. Костина показано, что подросток с РАС может встречать большие трудности, характеризующиеся непринятием его в обычную среду сверстников [2, 7]. Даже при наилучшем исходе развития общение может оставаться формальным, стереотипным, в котором смысл сказанного может восприниматься буквально и без учета обратной связи в диалоге. Подростковое сообщество может дистанцироваться от такого рода «непонятных» и «неудобных им людей», а в худшем случае провоцировать подростка с РАС на неадекватные действия. Как отмечает О.С. Никольская, препятствием к дружбе со сверстниками является недоразвитие (свернутость) коммуникативных навыков и стереотипность речевых высказываний, присущие подросткам с РАС [7]. Подросток с РАС может навязчиво обращаться к одним темам и событиям. Для него свойственно неумение слушать других, характерна невольная бестактность в разговоре. Также вхождению в группу сверстников мешают трудности усвоения внутригрупповых правил и норм [2, 7]. Усугубление ситуации происходит за счет того, что нормотипичные подростки, как правило, никак не поощряют неловкие попытки «странных» детей войти в их круг общения. В данной ситуации деятельность тьютора должна быть направлена на организацию совместной работы с психологом и учителем по информированию одноклассников учащегося с РАС об особенностях его развития, тем самым формируя по отношению к нему понимание, тактичность и эмпатию. Для развития взаимодействия с одноклассниками тьютор может организовывать совместную внеурочную деятельность с товарищами по классу, зара-

нее подготавливая своего подопечного к взаимодействию с ними по определенному плану. Такой план можно визуализировать в картинках, отработать некоторые навыки коммуникации.

По мнению И.А. Костина [2], в подростковом возрасте остается своеобразное для аутистических расстройств нарушение развития познавательной сферы, состоящее в трудностях переработки информации, применения усвоенных знаний и навыков в жизни. Несмотря на то что у части аутичных детей выраженные особенности развития к началу подросткового периода сглаживаются, многие из них по-прежнему имеют повышенную слабость психического тонуса, сенсорную и эмоциональную чувствительность, сильную пресыщаемость, слабую активность в работе с информацией, ее организацией и осмыслением. Вследствие этого снижается внимание и учебно-познавательный мотив не формируется в должной мере, а происходит механическое запоминание учебного материала, в котором учащийся не видит смысла. Тьютору в связи с такими особенностями познавательной сферы стоит отдельно проработать с подростком условия планирования учебной нагрузки, способы работы с информацией, ее поиском, пониманием и осмыслением.

С возрастом интересы ребенка с РАС начинают носить все более отвлеченный характер. Так, если ребенок в младшем школьном возрасте заинтересован в детских книгах, передающих переживания людей, то к началу подросткового возраста «беллетристика» постепенно отвергается. Подросток все чаще обращается к словарям, справочникам, энциклопедиям, научно-популярной литературе, что позволяет накапливать и систематизировать отвлеченную информацию, не связанную непосредственно с жизнью [7]. В связи с этим адаптация учебного материала тьютором под интересы и увлечения подростка, как указывают авторы методических рекомендаций, изданных Институтом проблем инклюзивного образования, соотнесенная с его конкретными жизненными ситуациями, будет крайне необходима в данный учебный период для ребенка с РАС [9, 10].

Говоря об аффективно-эмоциональной сфере, влияющей на мотивацию учения, нельзя не отметить, что эта сфера определяется как система смыслов во взаимоотношении человека с самим собой и с окружающими. При аутизме же система смыслов формируется в основном как система защиты, и это становится причиной искажения психического развития аутичного подростка [7]. Указанный аспект напрямую влияет на общее эмоциональное отношение к школе и процессу обучения. Сверхценные интересы, из которых зарождается его интеллектуальный учебный интерес, часто изначально связаны с конкретным пугающим впечатлением, что стимулирует увлечение биологией, химией или электротехникой. Развиваясь в этих областях, подростку проще овладеть контролем над ситуацией, воздействовать на окружающую действительность, за счет чего он становится активнее. Накопление усвоенных знаний упорядочивает действительность, движение событий становится предсказуемым, что помогает подростку чувствовать себя более защищенным. Казалось бы, наблюдается формирование познавательного мотива, интереса к учебе, но, с другой стороны, по словам О.С. Никольской, данное учение приобретает вид «замещающей деятельности», компенсирующей недостаток реального общения [Там же]. Тьютор, учитывая особенности защитных механизмов у ребенка с аутизмом, поддерживая эти защиты, обсуждает с ребенком те смыслы, которые скрываются за этими защитами. Таким образом, в учебной деятельности у учащегося с РАС формируются доступные способы саморегуляции.

Формирование отвлеченных познавательных интересов может сочетаться с развитием столь же отвлеченных, но аффективно заряженных нравственных установок, которые формально отвечают самым высоким общечеловеческим ценностям. Например, аутичный подросток может выступать в роли защитника природы и справедливости, памятников культуры, борца против «примитивной» рок-культуры (или, напротив, за нее). По сравнению с увлечениями нормотипичного подростка, эти установки осуществляются в стереотипном проигрывании (высказывании) отдельных сюжетов, которые не связаны с реальной жизнью [Там же]. Присутствует фрагментарность в представлениях о мире, полученные знания изолированы от других областей знания, от личного жизненного опыта. В данном случае тьютор может в содружестве с родителями разработать стратегии, направленные на личностное развитие и развитие жизненных компетенций подростка с РАС. Связывая механически накопленные

знания своего подопечного, например, с будущей профессией, хобби или различного рода увлечениями, тьютор тем самым наполняет их личностным смыслом. Так, стереотипное проигрывание «роли защитника природы» может быть трансформировано в реальное участие подростка в конкретном фонде или ассоциации, занимающейся защитой природы. В этом случае необходимо предварительно ознакомить подопечного с информацией на веб-сайте (о целях и условиях работы) вышеуказанной организации. Такая тьюторская работа может выходить за пределы школьной деятельности учащегося с РАС, однако она будет в определенных случаях как напрямую, так и косвенно влиять и на развитие внутренних учебных мотивов, и на учебную мотивацию в целом.

При работе над познавательным интересом и положительным отношением к учебе обучающегося с РАС фокус тьютора будет направлен на формирование у подростка понимания значимости знаний, основанного на личных притязаниях ребенка. Для подросткового периода крайне важно осознать, осмыслить, для чего он изучает данный предмет и как он сможет полученные знания применить в жизни. На данном этапе эта необходимость возникает в связи с интенсивным ростом самосознания. Убеждения и интересы, сливаясь воедино, образуют у подростков эмоциональный тонус, определяя их активное отношение к учебе. Если же школьник не видит жизненного смысла знаний, то у него может сформироваться отрицательное отношение к учебным предметам.

Также тьютор способствует формированию смыслообразующего компонента, включая подопечного в ситуации интеллектуального и нравственного выбора, где он сможет выбирать – какой вид учебных занятий для него наиболее существен.

Отдельно необходимо отметить проблематику перехода младшего подростка с РАС с начального уровня образования на средний. Переход знаменуется сменой преподавательского состава с одного на несколько учителей-предметников. Как мы знаем, сохраняющаяся тревожность, страхи, стереотипии, которые усиливаются со сменой деятельности и окружающей среды человека с РАС, могут спровоцировать негативное поведение и отрицательно сказаться на всем учебном процессе. В связи с этим нам представляется, что участие тьютора в таком случае может сыграть решающую роль. Подготовка к переходу из начальной школы в среднюю должна производиться заранее, а не перед самым началом учебного года. Тьютор, обосновывая значимость и необходимость таких изменений в школе и постепенно знакомя своего подопечного с будущими преподавателями, тем самым помогает подростку с РАС снизить тревогу и неуверенность. Подготовка ведется не только к смене контактов, но и к смене учебного пространства – переходу с одного этажа на другой, из класса в класс.

Таким образом, в организации процессов формирования учебной мотивации у подростка с РАС тьютор должен учитывать следующие факторы:

- чувство «взрослости», когда подростку важно доказать окружающим свою значимость, отстаивать свою самостоятельность. Работа тьютора в данном направлении будет способствовать развитию навыков социального взаимодействия, презентации учебных достижений и самопрезентации;

- актуальность социального мотива для подростка с РАС и одновременно сложности в коммуникации, когда он пытается самоутвердиться в кругу сверстников и вступить с ними в равноправное общение. Для развития взаимодействия с одноклассниками тьютор может организовывать совместную внеурочную деятельность с товарищами по классу, заранее подготавливая своего подопечного к взаимодействию с ними по определенному плану и в то же время готовя одноклассников совместно с учителем и психологом к взаимодействию с подростком с РАС;

- учет аффективно-эмоциональной сферы, появление учебного интереса зачастую связаны с каким-либо пугающим впечатлением, поэтому поддержка тьютором углубления в конкретную учебную область поможет аутичному подростку овладеть доступными ему методами саморегуляции;

- низкая работоспособность, неустойчивое внимание, сенсорная и эмоциональная чувствительность, пресыщаемость, низкая активность в работе с учебным материалом, трудность в ее организации и осмыслении требуют от тьютора работы над планированием учебной нагрузки и формированием навыков работы с информацией;

- «сверхинтересы» с помощью тьютора могут мотивировать подростка с РАС к расширению познавательной сферы;
- компенсаторный мотив учебной мотивации поможет младшему подростку с РАС при применении тьютором приема ресурсного картирования реализовывать свои способности вне школы (кружки, центры, клубы);
- особенности познавательного интереса, носящие отвлеченный характер («беллетристика» сменяется поиском информации в энциклопедиях, справочниках), не связанные с жизнью и сочетающиеся с такими же отвлеченными моральными установками («борец за природу»). В данном случае деятельность тьютора будет направлена на формирование смыслообразующего компонента учения, связанного с практическим применением полученных подростком знаний.

Литература

1. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сб. ст. / под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благондежной. М.: Педагогика, 1972.
2. Костин И.А. Помощь в социальной адаптации подросткам и молодым людям с расстройствами аутистического спектра: моногр. М.: Теревинф, 2018.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.
4. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
5. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979.
6. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 100–113.
7. Никольская О.С. [и др.] Дети и подростки с аутизмом: психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2005.
8. Самсонова Е.В., Алексеева М.Н. Проблемы организации образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 97–104.
9. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методич. рекомендации / Е.В. Самсонова. М.: МГППУ, 2020.
10. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методич. пособие / И.В. Карпенкова, Е.В. Самсонова, С.В. Алехина [и др.]. М.: МГППУ, 2017.

УДК 376

В.Д. ЛАДЕЙКО
(Минск)

**ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМИ ВАРИАНТАМИ
ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ**

Рассматривается методика исследования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены общие и специфические характеристики пространственно-временных представлений у детей с разными вариантами общего недоразвития речи.

Ключевые слова: методика, пространственно-временные представления, диагностика, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

VIKTORIYA LADEYKO
(Minsk)

**PECULIARITIES OF SPATIAL AND TEMPORAL REPRESENTATIONS OF CHILDREN
OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DIFFERENT VARIANTS OF GENERAL
SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

The article deals with the methodology of the study of the spatial and temporal representations of the children of senior preschool age with general speech underdevelopment. There are presented the general and specific characteristics of the spatial and temporal representations of the children with the different variants of the general speech underdevelopment.

Key words: methodology, spatial and temporal representations, diagnostics, children of preschool age, general speech underdevelopment.

Речь является высшей психической функцией и неразрывно связана с другими психическими процессами, такими как мышление, внимание, память и др. Полноценное развитие речи детей является одним из основополагающих условий для их социализации и адаптации в обществе. В речевом развитии ребенка важное место занимает формирование грамматического строя речи. Для правильного построения высказывания ребенку необходимо оперировать различными грамматическими категориями, такими как число, падеж, время, лицо и др. Одними из наиболее сложных грамматических категорий являются предложно-падежные конструкции.

В работах, основанных на *психологическом подходе*, центральное место занимает положение о связи речи с другими сторонами психического развития. Условием понимания и использования развернутой речи, в том числе предложно-падежных конструкций, является сформированность пространственных-временных представлений, которые рассматриваются как психическое явление и базовое составляющее психической деятельности (Л.С. Выготский, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, И.А. Филатова и др.) [1, 7, 9].

Проблема формирования грамматически правильной речи является особенно актуальной у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). С целью изучения влияния особенностей пространственно-временных представлений на понимание и употребление предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста при разных клинических вариантах ОНР разработана диагностическая методика, включающая серию заданий, направленных на исследование пространственно-временных представлений. При разработке серии заданий использовались материалы О.Б. Иншаковой, И.С. Садовниковой, Н.Я. Семаго и др. [2, 6, 7]; учитывался онтогенез пространственно-временных представлений:

от их изучения в двухмерном пространстве к изучению представлений о «схеме» тела, от представлений о месяцах года к представлениям о порах года.

Серия заданий, направленная на исследование пространственно-временных представлений, включает:

1. Исследование пространственных представлений

Исследование пространственной ориентировки на листе бумаги

Цель: изучить умения ориентироваться на листе бумаги.

Речевой материал: имена существительные (*прямоугольник, треугольник, квадрат, ромб, круг, овал; середина, угол*); имена прилагательные (*верхний, левый*); предлоги (производные составные – *справа от*; производные простые – *около*; производные простые – *над, под, в*).

Оборудование: лист бумаги, 6 геометрических фигур (прямоугольник, треугольник, квадрат, ромб, круг, овал).

Инструкция: «Перед тобой лежит лист бумаги и геометрические фигуры. Назови их. Выполни задание. Положи прямоугольник **в** верхний левый угол. Положи треугольник **в** середине листа и т. д.».

Исследование представлений о взаимоотношении внешних объектов между собой

Вариант 1

Цель: изучить умения ориентироваться во взаимоотношении внешних объектов между собой на уровне экспрессивной речи.

Речевой материал: предлоги (производные составные – *справа от, слева от*; производные простые – *между, за, под, над*).

Оборудование: карандаш, коробка.

Инструкция: «Перед тобой лежит карандаш и коробка. Ответь на мои вопросы. Если я положу карандаш сюда (справа от коробки), как сказать, где лежит карандаш по отношению к коробке? и т. д.».

Вариант 2

Цель: изучить умения ориентироваться во взаимоотношении внешних объектов между собой на уровне импрессивной речи.

Речевой материал: предлоги (производные составные – *справа от, слева от, рядом с*; производные простые – *посреди, возле, позади, около*; производные простые – *между, перед, над, под, за, на*).

Оборудование: тарелка, ложка, вилка.

Двухступенчатая инструкция: «Назови предметы, которые лежат перед тобой. Выполни задания. Положи ложку **справа от** тарелки, а вилку **слева от** тарелки».

Одноступенчатая инструкция: «Положи ложку **рядом с** вилкой и т. д.».

Исследование представлений о расположении объектов по отношению к собственному телу

Цель: изучить умения ориентироваться в расположении объектов относительно собственного тела.

Речевой материал: имена существительные (*рука*); имена прилагательные (*левый, правый*); предлоги (производные составные – *справа от, слева от*; производные простые – *впереди, позади*).

Инструкция: «Подними правую руку. Назови предметы, которые находятся **справа от** тебя и т. д.».

Исследование пространственных представлений о собственном теле

Задание 1

Цель: изучить умения ориентироваться в расположении собственных рук относительно других частей тела.

Речевой материал: имена существительные (*рука, локоть, ладонь, плечо, запястье*); имена прилагательные (*выше*); наречия (*вниз, вверх*).

Инструкция: «Опусти руку вниз. Покажи, что выше: плечо или локоть и т. д. Подними руку вверх. Покажи, что выше: локоть или ладонь и т. д.».

Примечание. Подобная оценка в отношении ног не производится.

Задание 2

Цель: изучить умения ориентироваться в частях собственного тела по вертикальной оси.

Речевой материал: имена существительные (*шея, колени, живот, локоть*); предлоги (непроизводные простые – *над, под*).

Инструкция: «Покажи, что у тебя находится **под** шеей и т. д.».

Примечание. Не анализируются части тела, находящиеся между животом (пупком) и бедрами.

Задание 3

Цель: изучить умения ориентироваться в частях лица и их взаиморасположении по вертикальной оси и в горизонтальной плоскости.

Речевой материал: имена существительные (*глаза, нос, лоб, губы, щеки, нос, брови, губы, подбородок*); предлоги (производные составные – *сбоку от*; непроизводные простые – *над (надо), под*).

Оборудование: зеркало.

Инструкция: «Закрой глаза и скажи, что у тебя находится **сбоку от** носа и т. д.».

2. Исследование временных представлений.

Исследование представлений о месяцах года

Цель: изучить умения ориентироваться в последовательности месяцев и соотносить их с определенной порой года.

Речевой материал: имена существительные (*январь, февраль, март, апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь*; *зима, лето, осень, весна*); имена прилагательные (*зимний, летний, осенний, зимний, последний*); имена числительные (*второй*); предлоги (производные простые – *после*; непроизводные простые – *до*).

Инструкция: «Скажи, сколько всего месяцев в году? Назови осенние месяцы. Назови, что бывает **до** сентября. Определи, к какой поре года относятся эти месяцы: март, апрель, май и т. д.».

Исследование представлений о днях недели

Цель: изучить умения ориентироваться в последовательности дней недели.

Речевой материал: имена существительные (*понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье*); предлоги (производные простые – *после*; непроизводные простые – *между, до*).

Инструкция: «Назови дни недели по порядку. Скажи, какой день недели **между** средой и пятницей? и т. д.».

Исследование представлений о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»

Цель: изучить умения ориентироваться в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра».

Речевой материал: наречия (*завтра, вчера, сегодня*).

Инструкция: «Ответь на вопрос, используя слова «сегодня», «вчера», «завтра». Как называется день, который уже прошел? и т. д. Определи, все ли правильно в этих предложениях? Исправь ошибку. Завтра дети написали диктант и т. д. Закончи предложение нужным словом – «вчера», «сегодня», «завтра». Мы гуляем на улице... и т. д.».

Исследование представлений о временах суток

Цель: изучить умения ориентироваться в последовательности времени суток и узнавать их на картинках.

Речевой материал: имена существительные (*утро, день, вечер, ночь*); наречие (*раньше, потом*).

Оборудование: сюжетные картинки «Времена суток».

Инструкция: «Посмотри на картинки и выполни задания. Выбери картинку, на которой изображен день и т. д. Назови пропущенное слово, используя слова утро, день, вечер, ночь. Мы завтракаем ... и т. д.».

Исследование представлений о порах года

Цель: изучить умения ориентироваться в последовательности пор года и узнавать поры года на картинках.

Речевой материал: имена существительные (*зима, весна, лето, осень*); предлоги (производные простые – *после*; непроизводные простые – *между, перед, за, до*).

Оборудование: сюжетные картинки «Поры года».

Инструкция: «Назови все поры года. Выбери картинку, где изображена весна. Скажи, какая пора года *между* летом и зимой? и т. д.».

На основании учебных программ дошкольного образования [3, 4, 8, 107] выделены критерии и показатели для оценки состояния пространственно-временных представлений у детей с ОНР. В качестве **критериев** выступают:

– *состояние пространственно-временных представлений:*

- ориентировка в двухмерном пространстве (на листе бумаги);
- ориентировка в трехмерном пространстве: ориентировка во взаимоотношении внешних объектов между собой (на уровне экспрессивной и импрессивной речи); ориентировка в расположении объектов относительно собственного тела; ориентировка в расположении собственных рук относительно других частей тела, ориентировка в частях собственного тела по вертикальной оси, ориентировка в частях лица и их взаиморасположении по вертикальной оси и в горизонтальной плоскости.

- ориентировка в последовательности месяцев и их соотнесение с определенной порой года;
- ориентировка в последовательности дней недели;
- ориентировка в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»;
- ориентировка в последовательности времен суток и узнавание их на картинках;
- ориентировка в последовательности пор года и узнавание их на картинках.

Показателями их сформированности являются *правильность* и *самостоятельность* ориентировки в пространственно-временных представлениях. Используются следующие виды помощи (С.Я. Рубинштейн) [5]:

- стимулирующая («Молодец!», «Верно!», «У тебя хорошо получается!»);
- организующая («Посмотри внимательнее!», «Послушай еще раз!»);
- вербальная (повторении инструкции, уточняющие вопросы (используются в случае, когда ребенок несколько раз меняет вариант ответа, например, «какой будет твой ответ: учитель стоит у доски или у доски?»), наводящие вопросы, например, «еж был под листьями, значит, он выглядывает откуда?»);
- наглядная (дополнительная наглядность (в заданиях, выполняемых на слух), демонстрация действия).

На основе выделенных показателей определены уровни сформированности пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста: высокий, средний, низкий, критически низкий.

Высокий уровень – ориентировка в двухмерном и трехмерном пространстве, в последовательности пор года («Скажи, что следует за осенью?» Ответ Руслана Р., 6 лет: «За осенью зима»), времени суток, дней недели, единичные ошибки при ориентировке в месяцах года. Единичные случаи использования стимулирующей и организующей помощи экспериментатора.

Средний уровень – единичные ошибки при ориентировке на листе бумаги и в расположении предметов относительно друг друга («Как сказать, где находится карандаш?» (между коробкой и ребенком)). Ответ Вероники К., 6 лет с неосложненным вариантом ОНР: «За коробкой»), ошибки при ориентировке в последовательности месяцев года, единичные ошибки при ориентировке в днях недели. Чаще требуется вербальная помощь в виде повторения инструкции, уточняющих и наводящих вопросов.

Низкий уровень – ошибки при ориентировке на листе бумаги («Положи прямоугольник в верхний левый угол листа». Тимофей К, 6 лет с моторной алалией положил фигуру в правый верхний угол), в расположении предметов относительно друг друга, единичные ошибки при ориентировке в схеме собственного тела, трудности ориентировки в последовательности месяцев года, дней недели, трудности понимания понятий «вчера», «сегодня», «завтра», единичные ошибки при ориентировке

во времени суток и порах года. В большинстве случаев используется наглядная помощь со стороны экспериментатора.

Критически низкий уровень – ошибки при ориентировке в двухмерном и трехмерном пространстве, нарушение ориентировки в месяцах года и днях недели, не понимание понятий «вчера», «сегодня» «завтра» («Мы приехали из деревни в город день назад. Это было...? Ответ Марка М., 5 лет с моторной алалией: «Завтра»), трудности ориентировки в последовательности времени суток, пор года («скажи, какая пора года бывает до зимы?» Ответ Германа А., 6 лет с моторной алалией: «Весна»); отсутствие ответа. В большинстве случаев помощь не принимают.

В исследовании приняло участие 132 ребенка, из них 50 детей без речевых нарушений и 82 – с ОНР (3 уровень речевого развития) в возрасте 5–6 лет, среди которых 30 детей с неосложненным вариантом ОНР, 30 детей с дизартрией, осложненной ОНР, 22 – с моторной алалией.

В результате анализа изучения пространственно-временных представлений выявлено, что большинство нормально говорящих детей (90%) имеют высокий уровень, 10% – средний уровень. У детей с ОНР результаты значительно ниже: 20% имеют высокий уровень сформированности пространственно-временных представлений, 46% – средний уровень, 34% – низкий уровень. Ни один ребенок не оказался на критически низком уровне сформированности пространственно-временных представлений по результатам выполнения всей серии. Критически низкий уровень обнаружен только при выполнении отдельных видов заданий, например, направленных на исследование представлений о месяцах года и днях недели. Данные получены с помощью критерия χ^2 Пирсона и являются статистически достоверными ($\chi^2_{\text{эмп}}=63,06$; $\chi^2_{\text{кр}}=9,21$). Распределение детей по уровням сформированности пространственно-временных представлений представлено на рис. 1.

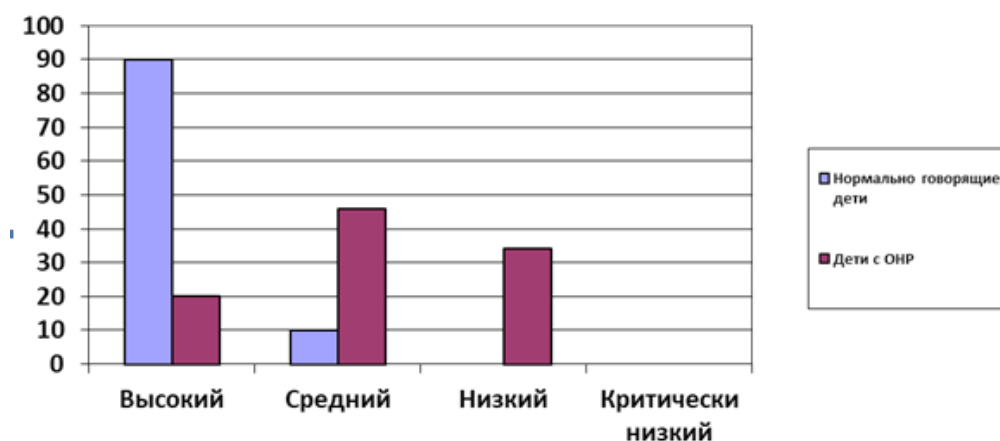


Рис. 1. Распределение детей по уровням сформированности пространственно-временных представлений (%)

При сравнении уровней сформированности пространственно-временных представлений у детей с разными клиническими вариантами ОНР выявлено, что 37% детей с неосложненным вариантом ОНР имеют высокий уровень сформированности пространственно-временных представлений, 57% – средний, 6% – низкий. 17% детей с осложненным вариантом ОНР, находятся на высоком уровне, 43% – на среднем, 40% – на низком. Наиболее низкие результаты выявлены у детей с алалией: 36% имеют средний уровень, 64% – низкий. Данные являются статистически достоверными ($f_{\text{эмп}}=30,15$; $f_{\text{кр}}=4,79$) и представлены на рис. 2 (см. на с. 39).

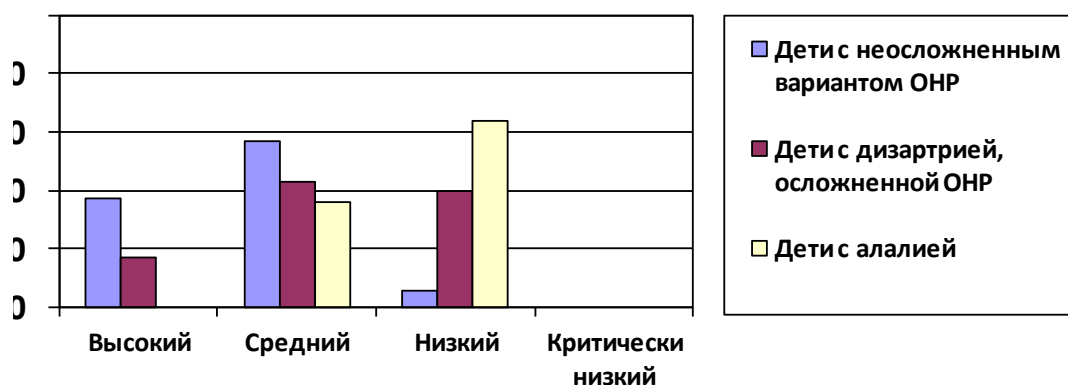


Рис. 2. Распределение детей с ОНР по уровням сформированности пространственно-временных представлений (%)

Качественный анализ результатов показывает, что нормально говорящие дети не имеют значительных трудностей при ориентировке в пространстве и времени. Затруднения вызывают лишь задания, связанные с ориентировкой в последовательности месяцев года и дней недели. Это связано с тем, что данные умения окончательно формируются к началу младшего школьного возраста.

У испытуемых с ОНР в отличие от нормально говорящих сверстников выражена недостаточная сформированность пространственно-временных представлений. Анализ результатов позволяет определить, что значительные трудности у детей с ОНР вызывает ориентировка на листе бумаги. Наибольшее количество ошибок испытуемые допускают при ориентировке с помощью составного производного предлога *справа от*. У детей с неосложненным и осложненным вариантами ОНР выражены трудности ориентировки с помощью производного простого предлога *около*. Дети с алалией чаще всего допускают ошибки, когда необходимо расположить геометрические фигуры на листе бумаги в левом верхнем углу. Как правило, испытуемые ориентируются либо только на слово «верхний», либо на слово «левый». У детей с осложненным вариантом ОНР большое количество ошибок прослеживается при ориентировке на листе бумаги с помощью простых непроизводных предлогов *над*, *под*, что позволяет констатировать, что испытуемые с данным вариантом ОНР испытывают наибольшие трудности в пространственной ориентировке на листе бумаги.

Исследование умений ориентироваться в расположении предметов относительно друг друга показывает, что у детей с ОНР большие трудности вызывает вариант, который предполагает выполнение задания на уровне экспрессивной речи. Менее выраженные затруднения испытывают дети с неосложненным вариантом ОНР. Больше количество ошибок эти дети допускают при использовании составных производных предлогов *справа от*, *слева от*, и непроизводного простого предлога *между*. Вместо данных предлогов испытуемые с неосложненным вариантом ОНР чаще используют синонимичные предлоги или наречия. Дети с алалией и дизартрией, осложненной ОНР допускают большое количество ошибок и при использовании предлогов *за*, *под*, *над*. При этом они реже используют синонимы, а заменяют данные предлоги другими («Где лежит карандаш?» (Слева от коробки). Ответ Андрея Д., 6 лет с моторной алалией: «Над коробки»).

При выполнении варианта, предполагающего ориентировку на уровне импрессивной речи в расположении предметов относительно друг друга дети с ОНР допускают ошибки при понимании простых непроизводных предлогов *между*, *перед*, *за*. Предлоги *перед* и *за* дети с ОНР смешивают в импрессивной речи, а непонимание предлога *между* проявляется в том, что испытуемые располагают нужный предмет в разных местах и часто меняют свое решение, пытаясь угадать правильное место-

положение по реакции экспериментатора. Также для всех детей с ОНР характерной является выраженная трудность при выполнении данного варианта задания по двухступенчатой инструкции (например, *«Положи ложку на тарелку, а вилку под ложку»*). При этом дети с алалией и осложненным вариантом ОНР чаще всего неверно располагают оба предмета, а испытуемые с неосложненным вариантом ОНР обычно ошибаются при расположении одного из предметов.

Изучение умений ориентироваться в расположении объектов по отношению к собственному телу показывает, что данное задание дети с неосложненным вариантом ОНР выполняют достаточно успешно, отмечаются лишь единичные ошибки при назывании объектов, расположенных «слева от» ребенка. Испытуемые с алалией и осложненным вариантом ОНР ошибаются при нахождении предметов «справа от» и «слева от» себя. Также отмечаются трудности в понимании простого производного предлога *позади* у детей с дизартрией, осложненной ОНР.

При исследовании представлений о собственном теле выявлено, что дети с ОНР наиболее успешно справляются с заданием, в котором необходимо определить часть тела выше заданной. При этом отмечаются некоторые трудности выполнения данного задания с использованием слова «запястье» у детей с алалией и осложненным вариантом ОНР, что может быть связано с отсутствием данного слова в лексиконе ребенка и недостаточными представлениями о расположении этой части тела. Частые ошибки отмечаются у детей с ОНР при ориентировке в частях тела и лица с использованием простых производных предлогов *над* и *под*, что объясняется недостаточной дифференциацией данных предлогов в импрессивной речи детей с ОНР (*«Что у тебя находится под носом?»*). Ответ Вадима С., 5 лет с дизартрией, осложненной ОНР: *«Лоб»*). У детей с алалией отмечаются ошибки, связанные с малым объемом словарного запаса, они забывают слово «брови», вместо «подбородок» употребляют «борода».

Исследование временных представлений показывает, что дети с ОНР имеют низкий уровень сформированности представлений о месяцах года. Для всех испытуемых с ОНР трудным является определение количества месяцев в году, при этом определить количество месяцев в каждой поре года удается большинству детей. Также сложным для них является называние месяцев, относящихся к определенной поре года. Дети с ОНР, также как их нормально говорящие сверстники, имеют низкий уровень сформированности умений ориентироваться в последовательности месяцев года. Самым сложным является определение месяца года «до» определенного (*«Назови, что бывает до сентября»*). Ответ Дмитрия С., 5 лет с дизартрией, осложненной ОНР: *«Февраль»*). Определение месяца года «после» определенного вызывает значительные трудности у детей с алалией, и менее выраженные у их сверстников с осложненным и неосложненным вариантами ОНР. Также сложным для детей с ОНР является определение поры года, к которой относятся названные экспериментатором месяцы. Испытуемые с неосложненным и осложненным вариантом ОНР более успешно соотносят летние месяцы с порой года. При исследовании представлений о днях недели выявлено, что дети с ОНР способны называть дни недели в прямом порядке, но затрудняются, если их перечисление начинается с заданного экспериментатором дня. Также значительные трудности у испытуемых вызывает называние дня «между» и «до» определенных дней. Дети с алалией и неосложненным вариантом ОНР наиболее успешно называют день недели «после» заданного экспериментатором, у испытуемых с осложненным вариантом ОНР понимание данного предлога также вызывает значительные трудности.

Изучение представлений о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» показывает, что данные понятия имеют более высокий уровень сформированности у детей с неосложненным вариантом ОНР. У этих детей, как и их сверстников с алалией и осложненным вариантом ОНР, трудности вызывает умение находить ошибки при употреблении данных понятий (*«Исправь ошибку: завтра дети написали диктант»*). Ответ Марка М., 5 лет с моторной алалией: *«Тут все правильно»*). При выполнении задания у детей с осложненным вариантом ОНР наблюдается «застывание» на одном из понятий «вчера», «сегодня», «завтра», т. е. при выполнении задания ребенок в качестве ответа использует одно

и то же слово несколько раз подряд. У детей с алалией наибольшее количество ошибок наблюдается при употреблении понятия «вчера», а наименьшее при использовании понятия «завтра».

Изучение представлений о времени суток показывает, что дети с ОНР без труда узнают заданное время суток на картинке, однако затрудняются в понимании того, что было «раньше» определенного времени суток и что «потом». Также дети с ОНР затрудняются в соотнесении действий с временем суток, в которые их совершает человек. Так, при определении времени суток, когда человек обедает, испытуемые с ОНР часто называют «вечер» и «утро». При определении времени суток, когда человек ложится спать, эти дети чаще всего называют «ночь» вместо «вечер».

Успешнее всего испытуемые с ОНР справляются с заданием, направленным на изучение представлений о порах года. Дети легко узнают поры года на картинках, лишь у детей с алалией отмечаются трудности узнавания «весны» на картинке. Значительные трудности у детей с ОНР проявляются при назывании поры года «между» заданными экспериментатором. У испытуемых с осложненным вариантом ОНР затруднения вызывает также определение поры года «до» заданной. Для детей с алалией характерны частые ошибки при ориентировке в последовательности пор года с использованием различных предлогов, передающих временное значение.

Таким образом, можно выделить *общие и специфические характеристики пространственно-временных представлений у детей с ОНР*. К *общим характеристикам* относятся трудности ориентировки:

- на листе бумаги с помощью производных составных предлогов (справа от);
- во взаимоотношениях внешних объектов между собой в экспрессивной речи;
- во взаимоотношениях внешних объектов между собой в импрессивной речи при понимании двухступенчатой инструкции с простыми непроизводными (за, на, под) и производными предлогами (позади, около), а также одноступенчатой инструкции с простыми непроизводными предлогами (за, перед);
- в «схеме» собственного тела по вертикальной оси (под, над);
- в расположении частей лица с помощью производных составных предлогов (сбоку от);
- в последовательности месяцев года, их количестве в году и в каждой поре года, в соотнесенности месяцев с порой года;
- в последовательности дней недели;
- в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» (трудности определения ошибочного использования данных понятий);
- в последовательности времени суток с помощью слов «раньше», «потом», в соотнесении деятельности человека и времени суток (день, вечер);
- в последовательности пор года с помощью простых непроизводных (между, перед, до) и производных (после) предлогов.

К *специфическим характеристикам пространственно-временных представлений у детей с алалией* относятся трудности:

- ориентировки на листе бумаги по двум признакам (в верхнем левом углу);
- узнавания «вечера» на картинке;
- узнавания «весны» на картинке.

К *специфическим характеристикам пространственно-временных представлений у детей с дизартрией, осложненной ОНР* относятся трудности ориентировки:

- на листе бумаги с помощью простых нераспространенных предлогов (над, под);
- в расположении объектов по отношению к собственному телу с помощью производных составных предлогов (справа от);
- в последовательности времени суток при раскладывании изображений.

К *специфическим характеристикам пространственно-временных представлений у детей с алалией и осложненным вариантом ОНР* относятся трудности:

- ориентировки во взаимоотношениях внешних объектов между собой в импрессивной речи при понимании двухступенчатой инструкции с производными простыми (около) и составными (рядом с) предложениями, а также одноступенчатой инструкции с простым непроизводным предложением (между);
- определения части лица, находящейся над щеками;
- правильного использования понятий «вчера», «сегодня», «завтра»;
- ориентировки в последовательности пор года при раскладывании изображений.

К специфическим характеристикам пространственно-временных представлений у детей с неосложненным и осложненным вариантом ОНР относятся трудности:

- ориентировки на листе бумаги с помощью простого производного предлога «около»;
- определения частей лица, находящихся под губами.

Таким образом, выявленные особенности являются основанием для разработки методики формирующего эксперимента, целью подготовительного этапа которой будет выступать формирование пространственно-временных представлений как основы успешного овладения предложно-падежными конструкциями у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005.
2. Иншакова О.Б., Колесникова А.М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. М.: Творческий центр Сфера: В. Секачев, 2006.
3. Кислякова Ю.Н., Мороз Л.Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений. Минск: НИО, 2007.
4. Программа воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Л.В. Лопатиной. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009.
5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. 3-е изд. М.: Просвещение, 1986.
6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997.
7. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005.
8. Учебная программа дошкольного образования. Минск: НИО; Аверсев, 2019.
9. Филатова И.А. Коррекция нарушений речи у дошкольников с дизартрией и недоразвитием пространственного гнозиса: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998.
10. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. М.: Просвещение, 2008.

УДК 376

Е.А. ЛЕМЕХ
(Минск)

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ ВОСПИТАННИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ИХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Описывается понимание в Республике Беларусь термина «тяжелые множественные нарушения». Предлагается авторское понимание дефиниций «качество образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями», «оценка качества дошкольного образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями». Изложены взгляды на непрерывность образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями как на формирование жизненных компетенций в течение всей жизни, в сквозном образовательном процессе в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: *жизненные компетенции, тяжёлые множественные нарушения, дошкольное образование, качество образования, центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.*

ELENA LEMEKH
(Minsk)

EDUCATION QUALITY OF PUPILS WITH SEVERE MULTIPLE DISORDERS AS A PROBLEM OF ORGANIZING THEIR LIFELONG EDUCATION

The article deals with the understanding of the term «severe multiple disorders» in the Republic of Belarus. The author's understanding of the definitions «the quality of education of pupils with severe multiple disorders», «the quality assessment of preschool education of pupils with severe multiple disorders» is offered. There are presented the views on the continuity of education of individuals with severe multiple disorders as the formation of life competencies throughout life, in the end-to-end educational process at preschool age are presented.

Key words: *life competencies, severe multiple disorders, preschool education, quality of education, centre of correction and development training and rehabilitation.*

В Кодексе Республики Беларусь об образовании даны следующие определения.

«**Тяжелые физические и (или) психические нарушения** – физические и (или) психические нарушения, выраженные в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами специального образования является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, получением элементарных трудовых навыков» [3, ст. 265]. К тяжелым нарушениям относят глубокую, тяжелую, умеренную умственную отсталость. В связи с нарастанием гуманистических тенденций в образовании в нашей стране с конца XX в. вместо термина «умственная отсталость» употребляют синонимичный педагогический термин «интеллектуальная недостаточность».

«**Множественные физические и (или) психические нарушения** – это два и более физических и (или) психических нарушения» [Там же].

Необходимо понимать, что речь идет о двух и более *первичных* нарушениях у одного ребенка. Так, неслышащий человек с отсутствием речи не может считаться лицом с множественным нарушением, поскольку отсутствие (недоразвитие) речи в данном случае будет вторичным нарушением, вытекающим из первичного (отсутствие слухового восприятия). Если же страдает одновременно и слуховое восприятие, и зрительное (человек плохо видит и плохо слышит), можно говорить о множественном нарушении.

В настоящее время в системе специального образования возрос интерес к проблеме оказания помощи детям с множественными нарушениями развития. Российский исследователь Л.А. Головчиц указывает, что существует разнообразие терминологии, используемое в разных странах [2]. В Республике Беларусь термины «сложный дефект», «сочетанные нарушения», «комплексный дефект», «осложненный дефект», «комбинированный дефект» не используются. Их все заменяет словосочетание «множественный дефект».

В нашей стране термин «тяжелые множественные физические и (или) психические нарушения» (далее – тяжелые множественные нарушения (ТМН) закреплён законодательно, его можно сконструировать из вышеприведенных. *Тяжелые множественные физические и (или) психические нарушения* – это два и более первичных физических и (или) психических нарушения, одно из которых выражено в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами специального образования является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, получением элементарных трудовых навыков. Примером тяжелого множественного нарушения является умеренная интеллектуальная недостаточность и детский церебральный паралич у одного человека.

Группа детей с ТМН чрезвычайно неоднородна по своему составу. В нее включены лица с умеренной, тяжелой или глубокой интеллектуальной недостаточностью, имеющие нарушения развития сенсорных (зрения, слуха), двигательных функций и т. д. Однако их объединяет общая характеристика – *многофункциональный характер нарушения развития*. Это определяет невозможность освоения знаний даже на уровне начального образования. «Развитие ребенка с тяжелыми множественными нарушениями подчинено общим закономерностям онтогенетического развития детей, однако имеет специфические особенности, обусловленные структурой нарушений познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. Усложнение структуры дефекта, проявляющееся в комбинировании сочетания разных нарушений, создают качественно иные варианты дизонтогенеза, не сводящиеся к простой сумме патологических элементов» [4, с. 23].

Таким образом, данная категория детей характеризуется сложной структурой дизонтогенеза, в составе которой не менее двух первичных нарушений, каждое из которых приводит к взаимному негативному усилению общего воздействия на развитие ребенка и не позволяет усваивать программы специального образования.

Изучением детей с тяжелыми множественными нарушениями занимался ряд российских авторов – Н.А. Александрова, Л.Б. Баряева, Т.А. Басилова И.М. Бгажнокова, Д.И. Бойков, Л.А. Головчиц, М.В. Жигорева, А.Р. Маллер, Н.Н. Малофеев, Ю.В. Мозжалова, Л.Н. Ростомашвили, Е.А. Стребелева, А.М. Царев, Г.В. Цикото, В.Н. Чулков, Л.М. Шипицына и др. [5].

Среди белорусских ученых можно назвать С.Е. Гайдукевич, В.П. Гриханова, Д.Н. Забелич, Ю.В. Захарову, И.В. Зыгманову, Е.М. Калинин, Ю.Н. Кислякову, Е.А. Лемех, Т.Л. Лещинскую, Т.В. Лисовскую, И.Н. Миненкову, В.А. Шинкаренко, Е.А. Якубовскую и др. [Там же].

За рубежом также проявлен интерес к данной категории детей (Э. Дж. Айрес, М. М. Айшервуд, М. Вентланд, В. Гайслер, П. Глас, Ф. Готан, К. Грюневальд, Т. Клаусс, У. Кристин, Д. Лейн, Б. Нирье, М. Пишчек, Б. Стрэтфорд, О. Шпек и др.) [Там же].

В нашей стране с 1995 г. существует Республиканский банк данных о детях с особенностями психофизического развития (ОПФР). По состоянию на 15.09.2017 г. из общего числа детей с особенностями психофизического развития, состоящих на учете в Республиканском банке данных, они составляют 1,3% – 1985 детей (1212 мальчиков и 773 девочки) [10]. В дошкольных группах обучается 826 детей с ТМН.

Проблема обучения и воспитания детей с тяжёлыми множественными нарушениями является малоизученной. Не так давно такие дети считались необучаемыми, однако за последнее время ситуация изменилась. Сейчас они получают образование в центрах коррекционно-развивающего обучения и реа-

билитации (ЦКРОиР), которые широко распространены на территории Республики Беларусь – в каждом административном районе существует такой центр, всего их более 140.

В настоящее время создан учебный план для воспитанников центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [8], определены предметные области обучения, разработано программное обеспечение по всем образовательным областям, описаны подходы к их обучению [4, 5, 9, 11]. Однако невозможно оценить уровень качества образования воспитанников ЦКРОиР.

Любая система оценки качества образования требует обоснованной понятийной и инструментальной базы. Мы предлагаем следующие определения, отражающие, на наш взгляд, специфику, как типа учреждения образования, так и его контингент.

Качество образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями – это совокупная характеристика коррекционно-образовательного процесса и образовательных условий, приводящих к образовательному результату, отражающему сформированность жизненных компетенций, позволяющих улучшить качество жизни в возможных для воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями пределах.

Вслед за Т.В. Лисовской жизненные компетенции лиц с ТМН мы будем рассматривать «...как овладение знаниями, умениями и навыками, уже необходимыми ребенку в обыденной жизни за счет формирования доступных ребенку базовых навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме» [6].

Оценка качества дошкольного образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями – определение с помощью диагностических и оценочных процедур степени соответствия коррекционно-образовательного процесса и образовательных условий образовательному результату, позволяющему сформировать возможный для дошкольников с ТМН уровень жизненных компетенций.

В дошкольном возрасте у детей с ТМН наблюдается крайне низкая двигательная и познавательная активность, им сложно овладеть хватанием и удерживанием предметов, которые обусловлены не только своеобразием развития движений, но и отсутствием длительное время ориентировочной реакции «Что такое?». Эта реакция очень поздно появляется не только на предметы, но и на окружающих ребенка людей.

Предметно-манипулятивная деятельность формируется с опозданием и отклонениями, вместе с тем, именно она является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте у детей с тяжелыми множественными нарушениями. В связи с этим, начинать формировать жизненные компетенции необходимо в предметно-манипулятивной деятельности, связанной с витальными органическими потребностями (например, у ребенка существует потребность в еде, значит, он должен овладеть орудийным действием – научиться есть ложкой). Занятия по развитию предметной деятельности являются самым первым шагом по овладению предметно-бытовыми действиями, которые являются основой формирования игровых действий. Далее жизненные компетенции на протяжении всего дошкольного возраста продолжают формироваться в процессе игровой деятельности, и, наконец, в младшем школьном возрасте на таких учебных предметах как основы жизнедеятельности, коммуникация, предметно-практическая деятельность [7, 8].

Таким образом, идея непрерывности образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями заключается в осуществлении как в вертикальной плоскости – сквозное обучение жизненным компетенциям в течение всей их жизни, поскольку сформированные компетенции быстро распадаются, если не подкрепляются. Так и в горизонтальной плоскости – реализуются, опираясь на витальные органические потребности ребенка по всем образовательным областям одновременно (обучение жизненной компетенции, т. е. формирование необходимых умений и навыков, через поддержание единой темы, сюжетные линии которой должны давать возможность для совместной работы всех специалистов Центра (см. табл. на с. 46). Пример, приведенный в таблице, является частью методического сопровождения, созданного в результате деятельности Республиканского эксперимен-

тального проекта «Апробация программно-методического обеспечения процесса обучения в группах и классах центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», выполненного под нашим руководством, на базе государственного учреждения образования «Жодинский Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», приказ МО РБ № 453 от 01.07.2011 г.)). Только в этом случае можно говорить о качестве образования дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями.

Таблица

**Пример сквозного планирования
по всем образовательным областям во второй младшей группе
(дети от 3 до 4 лет с ТМН) в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [1]**

Образовательная область	Сюжеты для занятий по теме «Мыло»	Цель
Предметная деятельность	Мыло. Захват и пере- кладывание	Развивать операционно-техническую сторо- ну предметной деятельности: умение брать кусок мыла одной рукой, перекладывать его в другую. Класть на заданное взрослым место. Стимулировать выражение радости в процессе совместных действий
Самообслуживание	Моем руки	Формировать пошагово навык мытья рук с опо- рой на алгоритм (большие фото). Стимулировать интерес к водным процедурам, разговаривая с ре- бенком о том, что происходит в момент умывания. Чтение потешки: «Мыло в руки я возьму, и ладош- ками потру, пену смою – красота, ручки чистые всегда»
Сенсорная стимуляция	Какое бывает мыло (твердое, жидкое)	Содействовать проявлению эмоциональных реак- ций на тактильный контакт, учить сосредото- чивать внимание на конкретных тактильных раздра- жителях: прикосновению твердого мыла (жидкого мыла) к рукам
Коммуникация	Возьми – принеси. Вручение предмета. Требование	Активизировать навык выполнения поручений, связанных со знакомым действием. Стимулировать способность к передаче предметов в ситуации об- щения на расстоянии («Принеси мне мыло»). Про- должать закреплять графический символ «Мыть руки», название и месторасположение гигиени- ческих принадлежностей (мыло)
Изобразительная деятель- ность	Мыло пенится в тазу	Формировать умения заполнять лист цветом, ис- пользуя широкую круглую кисть и белую гуашь. Формировать координацию движения рук в про- цессе работы кисточкой. Побуждать к равномер- ному заполнению листа изображением. Развивать эмоциональную сферу в процессе продуктивной деятельности
Музыкально-ритмические занятия	Моем руки	Выполнять имитационные движения под музы- кальное сопровождение: «Теплою водою руки чисто мою. Кусочек мыла я возьму и ладошки им потру».

Литература

1. Внедрение результатов проектной деятельности. [Электронный ресурс]. URL: <https://iio.bspu.by/proektnaya-deyatelnost> (дата обращения: 20.07.2019).
2. Голович Л.А. К проблеме терминологии: «Сложные, множественные, комплексные...» нарушения развития // Дефектология. 2011. № 3. С. 3–11.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 12.05.2019).
4. Лемех Е.А. Опыт Республики Беларусь: содержание образования детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями // Revista Psihologie. Pedagogie Speciala. Asistenta Sociala. 2014. № 2(35). С. 23–33.
5. Лисовская Т.В., Сидорко Т.В., Скивицкая М.Е. Педагогические основы воспитания и обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями: пособие по дисциплине «Воспитание и обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями психофизического развития» для студентов специальности «Олигофренопедагогика»: в 2-х ч. / под ред. Т.В. Лисовской. Гродно: Гродн. гос. ун-т, 2015. Ч. 1.
6. Лисовская Т.В. Жизненные компетенции детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями: содержание и критерии сформированности. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennye-kompetentsii-detey-s-tyazhelymi-mnozhestvennymi-psihofizicheskimi-narusheniyami-soderzhanie-i-kriterii-sformirovannosti/viewer> (дата доступа: 08.06.2020).
7. Об учебных планах специального образования на уровне общего среднего образования: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 15 июля 2019 г., № 106. [Электронный ресурс]. URL: http://pravo.by/upload/docs/op/W21934600p_1569358800.pdf (дата обращения: 01.06.2020).
8. Об учебных планах специального образования на уровне дошкольного образования: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 04 сент. 2019 г., № 150. [Электронный ресурс]. URL: http://pravo.by/upload/docs/op/W21934600p_1569358800.pdf (дата обращения: 01.06.2020).
9. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: пособие для педагогов и родителей / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан [и др.]. 2-е изд. Минск: БГПУ, 2008.
10. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь / сост. А.И. Попов [и др.]. Минск: Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь, 2018.
11. Учебные программы для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Самообслуживание. Коммуникация. Сенсорная стимуляция. Предметная деятельность. Я и мир. Игра. Изобразительная деятельность. Музыкально-ритмические занятия. [Электронный ресурс]. URL: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=84783 (дата обращения: 20.07.2019).

УДК 376.33

М.Д. МАКАРЦЕВА
(Москва)

**ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С ЛИЦАМИ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ:
ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, НАПРАВЛЕНИЯ И ЕЁ РАЗВИТИЕ
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

Рассматриваются различные пути психолого-педагогического сопровождения старшеклассников с нарушениями слуха в выборе профессии в России и зарубежных странах. Изучаемые вопросы заинтересуют социальных педагогов, специальных психологов, в организации консультативной и психолого-просветительской работы в образовательной организации для обучающихся с нарушением слуха.

Ключевые слова: сурдопедагогика, нарушение слуха, профориентация, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация.

MARIYA MAKARTSEVA
(Moscow)

**VOCATIONAL GUIDANCE WORK WITH THE INDIVIDUALS WITH HEARING
DISORDERS: AIMS, TASKS, DIRECTIONS AND ITS DEVELOPMENT
IN RUSSIA AND ABROAD**

The article deals with the different ways of the psychological and pedagogic support of senior school children with hearing disorders in the choice of the vocation in Russia and abroad. The studied issues will become an interest of the social educators, the special psychologists in the organization of the tutorial and psychological and educating work in the educational institution for the students with hearing disorders.

Key words: surdopedagogy, hearing disorder, career guidance, professional identity, vocational guidance.

Понятие профессиональная ориентация (лат. *professio* – род занятий и франц. *orientation* – установка) впервые предложил Фрэнк Парсонс в 1892 г. Американский просветитель утверждал, что профессиональная ориентация есть процесс оказания помощи человеку в познании профессий, его личностных качеств, процесс, который завершается осмысленным выбором своего профессионального дела [1].

На сегодняшний момент профессиональная ориентация понимается как комплексная система научно-обоснованных мероприятий, которые сконцентрированы и направлены на подготовку молодых людей к выбору профессии с учётом характерных черт личности, экономической ситуации на рынке труда современного мира и помощи в трудоустройстве.

В научной литературе выделяются направления профессиональной ориентации:

1) профессиональная информация – передача сведений массового или индивидуального характера об обстановке, перспективе развития рынка труда, особенностях различных профессий, форм и условий их овладения, режимах труда, трудоустройства в различных странах, городах, регионах, данные о карьерном росте и др.;

2) профессиональная консультация – оказание помощи индивиду в профориентации для принятия решения в выборе профессионального направления, с учётом его психологических особенностей, социальных, трудовых и экономических требований, которые предъявляет социум;

3) профессиональный подбор – консультирование личности о возможных направлениях профессионального пути с помощью результатов профориентационной диагностики;

4) профессиональный отбор – процедура определения профессиональной пригодности человека для анализа его уровня овладения конкретной профессией, специальностью, должности. Как правило,

профессиональный отбор состоит из четырех составляющих: медицинской, психологической, педагогической, физиологической;

5) профессиональная, производственная и социальная адаптация – определённая система мер, которая способствует профессиональному установлению трудящегося, развитие подходящих профессиональных и социальных качеств, развитие и повышение уровня профессионализма [2, 7, 10].

Анализ источников литературы позволил нам выделить цели профессиональной ориентации:

а) предоставление свободного и осознанного выбора профессии, которое основывается на индивидуальных особенностях личности и анализа современного рынка труда;

б) прогнозирование профессиональной успешности, карьерного роста в будущей профессии;

с) способствование «равновесию» между психофизиологическими особенностями личности и его профессиональными притязаниями.

Изучение соответствующей литературы по профессиональной ориентации способствовало выделению эффективных методов профориентации:

1) информирование – (индивидуальное, групповое, массовое; непосредственное: лекция, беседа, брифинг; опосредованное: средства массовой информации);

2) консультирование (психологическое, педагогическое, медицинское);

3) диагностика (психологическая, психофизиологическая, медицинская);

4) брифинги (в школах, профессиональных учебных заведения и т. д.).

Анализируя современные электронные ресурсы можно выделить основные задачи профориентации:

а) помощь личности в выборе профессиональной подготовки, ее видов и форм, в преодолении сложностей и трудностей в профессиональном образовании (учебная ориентация);

б) профессиональное информирование;

с) психологическая поддержка;

д) переориентация – помощь в выборе профессиональной переподготовки, с учётом профессиональных предпочтений, способностей, состояния здоровья, а также профессионального опыта, стажа работы.

Большой вклад в исследование профессионального и личностного самоопределения внёс Н.С. Пряжников. Он отмечает, что профессиональное самоопределение является официальным понятием, зависящее как от внешних, благоприятных условий, а личностное самоопределение, понятие более глубокое, сложное, которое в целом зависит от самого человека [10]. Академик Е.А. Климов, автор всеобщего профориентационного опросника по типам профессий, подчеркивает, что профессиональное самоопределение – это не однократный выбор профессии, профессиональное самоопределение продолжается на протяжении всего профессионального пути личности и является его творческим развитием [7].

Следовательно, опираясь на анализ различных источников, можно утверждать, что профессиональное самоопределение есть не только выбор будущей профессии, но и процесс всестороннего развития личности.

Развитие профориентации за рубежом

Обратимся к развитию профессиональной ориентации в зарубежных источниках [3, 4, 13]. В настоящее время, в странах Европы и мира профессиональная ориентация учащихся начинается с первых ступеней обучения в школе. Начиная с младшей школы, учителя и родители наблюдают за ребёнком, анализируют возможности, способности. Во многих зарубежных странах на ребёнка создаётся «профессиональное досье», где вся профориентационная информация скапливается, и с ней работают психологи, учителя, родители. Большую роль играют и различные центры профориентации, работающие вне школы.

Примечательно, что термин «профессиональная ориентация» в буквальном смысле слова в иностранных государствах не употребляется, его заменяет термин «развитие карьеры» (career development). Данное понятие включает в себя обширную сферу деятельности, специализированные центры с под-

готовленными специалистами, имеющими в своем распоряжении мощные информационные и методические ресурсы [5].

Анализ зарубежных и отечественных источников [3, 5, 13] позволил нам выделить несколько зарубежных стран, где «развитие карьеры» зарекомендовало себя как действующая система для начала успешного профессионального пути.

В Америке существует психолого-педагогическая служба “Guidance” [15], что происходит от слова *guide* и переводится с английского языка как вести, руководить, направлять. Главной целью “Guidance” службы является оказание всесторонней помощи личности в выборе профессии и дальнейшее сопровождение профессионального выбора.

Ведущим специалистом-консультантом в “Guidance” является каунслер. Такие специалисты проходят обучение в вузах (на базе высшего педагогического образования) один или два года. Важнейшим звеном в успешном осуществлении системы является взаимодействие: учащиеся – специалисты – родители. В “Guidance” есть специальные программы для профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья (в США и Европе частое употребление находит словосочетание – дети с повышенными потребностями). Рассматриваемая система содержит также программы для одарённых детей. В США во многих образовательных организациях составляется индивидуальное досье или портфолио для качественного выбора профессии, которое специалисты ведут на протяжении нескольких лет по согласию и взаимодействию с учащимся. Далее это досье, также по согласованию с учеником, передаётся в службу занятости по окончании школы или колледжа [4].

Рассмотрим развитие помощи по выбору профессии во Франции. Эта страна примечательна тем, что система профориентационной работы существует на государственном уровне и согласовывается с деятельностью трех министерств: труда, здравоохранения и образования.

Швеция известна в мире по психолого-педагогической программе «Куда шагать по жизненной лестнице», где важными компонентами являются интересы, склонности, особенности и способности личности. Заметим, что шведская модель профориентации сократила безработицу более чем в два раза за последние 15 лет [3].

Япония является одной из самых «профориентационных» стран. Сама идея системы профориентации в Японии основывается на научной теории С. Фукуямы и его диагностическом методе «человек – профессия», которая была разработана после окончания Второй мировой войны. Обозначим главные особенности профориентационной работы в Японии: большое внимание уделяется младшим школьникам, поскольку, по мнению японских исследователей, этот период создаёт оптимальную стартовую точку для формирования профессиональной направленности учащихся, ведущую роль в четырёх составляющих профессиональной ориентации (профпросвещение, профконсультирование, профотбор, профадаптация) берёт на себя профадаптация. Например: каждый японский школьник в обязательном порядке минимум 48 раз за три года вовлекается в профессиональные пробы [5].

Начиная с ранних лет в Германии, в особенности в Берлине, начинается путь к предпочитаемому профессиональному делу. В детских садах Берлина есть игровые зоны, которые оборудованы не только игрушками, но и настоящими инструментами в уменьшенном виде. Во время образовательной стажировки нами были выделены такие зоны, как:

- 1) художественная;
- 2) театральная;
- 3) садово-фермерская;
- 4) компьютерная;
- 5) химическая;
- 6) строительная;
- 7) поварская.

Примечательно, что дети в детских садах могут свободно перемещаться из одной зоны в другую, пробуя различные виды труда. Ежедневно в каждой зоне устраиваются мастер-классы профессионалов дела, в детские сады приезжают и повара, медсестры, художники, садоводы и т. д.

Ещё одной интересной особенностью детских садов в Берлине является «открытость». Почти каждую неделю дети с педагогами посещают близ прилегающие парки, где изучают флору и фауну, магазины, театры, т. е. всю инфраструктуру города.

Отметим, что в Берлине распространены «школьные фирмы». Фирмы работают в здании школы, процессы и структура их, как правило, во многом идентичны с реальными. В таких фирмах создаются и даже продаются продукты и предоставляются услуги обслуживания. В таких фирмах ребята принимают на себя различные роли, кто-то будет придумывать, кто-то создавать, кто-то продавать товар и т. д.

Развитие профориентации в России

Отечественные учёные Е.А. Климов и Н.С. Пряжников [7, 10] всестороннее исследовали проблему профессиональной ориентации молодежи.

В 1887 г. появилось первое профориентационное учреждение в России, которое называлось служба по «исканию» работы. Начиная с 80-х гг. XX в., в России стали выпускать различные справочники, брошюры, «Адрес-календари», «Студенческие альманахи», где указывалось расположение учебных заведений, правила приема, программы, профиль специальностей.

Примечательно, что в 1905 г. в России вышел первый специальный справочник для женщин, которые желают получить образование, где были опубликованы учебные заведения. Профессиональная ориентация начала активно функционировать в первые годы XX в. Педагогический музей учительского дома, который расположен в Москве, провел ряд исследований по вопросу выбора профессий учащимися различных типов школ. Исследователи интересовались причинами, по которым тот или иной учащийся выбирает себе трудовой путь. С этой целью музей организовал опрос для учащихся школ.

По инициативе А.Ф. Кларка, в 1924 г. появилась Лаборатория профконсультации при Ленинградском Институте по изучению мозга. Уже в 1927 г. открылось первое бюро профконсультации под руководством В.М. Бехтерева и его ученика А.Ф. Кларка. В 1930-е г. Центральная лаборатория по профконсультации и профотбору стала создавать систему школьной профориентации. Спустя два года был организован штаб по координации исследований по проблемам и перспективам школьной профессиональной ориентации. К 1931 г. в России была создана 141-я служба по профориентации, где работали врачи-психологи и педагоги. Профессор А.И. Щербаков (1931) стал вводить в систему такие термины, как «профотбор», «профконсультация», «профориентация».

Труды психолога Е.А. Климова, работавшего в Институте профессионально-технического образования, положили начало возрождению профессиональной ориентации в России в 1970-х годах [7]. Именно он занялся теоретическими и методическими основами профессиографии и выбора профессии. Классификация профессий Е.А. Климова до сих пор служит фактическим стандартом в России (типы профессий по предмету труда: «человек-человек», «человек-техника», «человек-знаковая система», «человек-художественный образ», «человек-природа»).

27 сентября 1996 г. было принято «Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации». Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) одной из главных задач общего образования является профориентационная работа с обучающимися для подготовки их к осознанному выбору профессии [12].

На сегодняшний момент знаменательное событие произошло 14 февраля 2018 г., когда президент В.В. Путин предложил создать проект «Билет в будущее» для учеников от 6 до 10-го класса. В.В. Путиным были обозначены в проекте 3 этапа. Первый этап – определение своего профессионального интереса через интернет, второй этап – участие в различных работах «в центрах компетенции», третий этап – получение грантов на получении практических навыков в учреждениях, компаниях.

Добавим, что сегодня профориентация в нашей стране продолжает развиваться, т. к. всё больше людей обращаются за специальной помощью с целью адекватного выбора профессии, трудоустройства, получения психологической поддержки.

Литература

1. Базоев В.З. Становление и развитие системы профессионального образования глухих: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
2. Гозова А.П. Психология трудового обучения глухих. М.: Педагогика, 1979.
3. Гриншпун С.С. Подготовка учащихся к жизни и труду в школах Швеции // Педагогика. 2007. № 3. С. 71–79.
4. Гриншпун С.С. Профессиональная ориентация школьников в США // Педагогика. 2005. № 9. С. 65–72.
5. Дементьев И.В. Профориентация: зарубежный опыт // Актуальные проблемы современного гуманитарного образования: материалы V науч.-практ. конф. молодых ученых и аспирантов РИВШ. Минск, 2008. С. 9–16.
6. Зарождение профориентации в США и её основоположник Фрэнк Парсонс // Бюро профориентации. [Электронный ресурс]. URL: http://prof-buro.ru/O-proforientatsii/Zarozhdenie_proforientazii_v_ssha_i_ee_osnovopolozhnik_frank_parsons/ (дата обращения: 10.10.2020).
7. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1998.
8. Пенин Г.Н., Кораблева Л.В. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях. СПб.: КАРО, 2006.
9. Пенин Г.Н. Теория и практика политехнического образования неслышащих: история и современность. СПб.: Российский государственный педагогический университет, 2000.
10. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М.: МГППИ, 1999.
11. Старобина Е.М., Гордиевская Е.О., Кузьмина И.Е. Профессиональная ориентация лиц с учётом ограниченных возможностей здоровья. 2-е изд. М.: Форум: ИНФРА-М, 2016.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.10.2020).
13. Цукерман И.В. Организация профессиональной подготовки глухих за рубежом // Дефектология. 1993. № 6. С. 52.
14. Цукерман И.В. Трудовая деятельность глухих и слабослышащих выпускников вузов и техникумов // Дефектология. 1988. № 2. С. 76–80.
15. Guidance & Counselling for Deaf People. Procedures for VOGS consortium by CDS. Briston, November 2004.

УДК 376.352

А.А. ОВЧИННИКОВА, П.В. ПОПОК
(Пермь)

**ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОРИЕНТИРОВКИ
В ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЛОСКОСТНОГО
КОНСТРУИРОВАНИЯ**

Представлена специфика организации и содержания коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога по развитию ориентировки на микроплоскости детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения созданию предметного изображения способами плоскостного конструирования.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с нарушением зрения, ориентировка в пространстве, способы плоскостного конструирования, предметное изображение из элементов головоломки Танграм, направленность и исходное положение маркер-угла.

ALINA OVCHINNIKOVA, POLINA POPOK
(Perm)

**ORGANIZATIONAL AND CONTENT ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF SPATIAL
ORIENTATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH EYE
DISORDER IN THE PROCESS OF PLANE DESIGNING**

The article deals with the specific features of the organization and the content of the correctional and pedagogic work of the special education teacher aimed at the development of the orientation on the micro-plane of the children of the senior preschool age in the process of teaching of the creation of the subject image by the means of the plane designing.

Key words: preschool children with eye disorder, attitude control, ways of plane designing, object image from elements of Tangram, directionality and home position angle-marker.

Актуальность разработки организационных и содержательных аспектов коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога (тифлопедагога) по развитию ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе плоскостного конструирования обусловлена недостаточностью разработанности данной проблемы в психолого-педагогической литературе.

Методика обучения конструированию детей дошкольного возраста с нарушением зрения представлена исследованиями ведущих тифлопедагогов: Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой [1, 5], в которых обозначены методические рекомендации для проведения коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения зрения, в процессе обучения конструированию с использованием объемных геометрических тел.

Данные, полученные в ходе проведения исследования, свидетельствуют о следующих особенностях ориентировки в микроплоскости у изучаемого контингента детей: наибольшие трудности дети изучаемой категории испытывали при выполнении следующих заданий (у испытуемых был диагностирован **низкий и средний уровни**).

– *Плоскостное конструирование фигуры путём накладки на изображение со сплошной заливкой (силуэт)* – около половины обследованных детей выполнили самостоятельно, путём наложения деталей на схему или выполнили с помощью взрослого (по показу взрослого) (средний уровень); другая половина детей – выполнили с помощью взрослого (по подражанию, т. е. поэлементно) или выполнили совместными действиями, накладывая фигуру на схему (низкий уровень).

– *Плоскостное конструирование фигуры путём накладки на изображение со сплошной заливкой (силуэт) меньшего размера* – больше половины детей выполнили с помощью взрослого (по показу взрослого) (средний уровень); другая часть обследуемых выполнили с помощью взрослого (по подражанию, т. е. поэлементно) (низкий уровень).

– *Плоскостное конструирование с подбором отсутствующей (основной или дополнительной) части* – почти половина детей выполнили самостоятельно, путём накладки деталей на схему (средний уровень); другая половина детей выполнили совместными действиями, накладывая фигуру на схему (низкий уровень).

Коррекционно-педагогическая деятельность учителя-дефектолога (тифлопедагога) опирается на требования к формированию способов ориентировки на микроплоскости (доски, стола, листа бумаги), обозначенные в разделе «Адаптивной компенсаторно-развивающей программы» «*Развитие умений и навыков пространственной ориентировки*», представленном в Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования слабослышащих детей (2017) [3], а также – на требования программы «Ориентировка в пространстве», изданной под редакцией Л.И. Плаксиной и входящей в Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения) (2003) [4].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г., в структуре образовательной программы дошкольного образования должен быть представлен раздел «Содержание коррекционной работы и/или инклюзивного образования», «...если планируется ее освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья» (п. 2.11.2) [2].

При планировании последовательности организации коррекционной работы, направленной на развитие ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством плоскостного конструирования, учитывались публикации и исследования Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой (2010), Л.И. Плаксиной (2008), Е.Н. Подколзиной (2007), Г.А. Репиной (2011) [6] и др., в соответствии с которыми предполагается сначала введение пропедевтического этапа с целью реализации исследования сенсорных признаков элементов Танграма, которые послужат для создания предметных изображений на микроплоскости в процессе плоскостного конструирования; а затем этап, ориентированный на деятельность с рабочим листом (расчлененная схема; нерасчлененная схема идентичная и меньшего размера по отношению к образцу; схема с отсутствующей деталью) по созданию предметных изображений на микроплоскости.

При организации коррекционно-педагогической работы по развитию ориентировки в микропространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством плоскостного конструирования уже должны быть сформированы способы ориентировки в схеме собственного тела, ориентировка в большом пространстве с точкой отсчета от себя *в качестве базовых* уровней для дальнейшего освоения ребенком предлагаемого учителем-дефектологом содержания по данному разделу программы.

Подготовительный этап.

Учитель-дефектолог (тифлопедагог) закрепляет знания детей:

- о сенсорных эталонах цвета, формы, величины (на материале элементов Танграма);
- пользоваться сенсорными эталонами на уровне узнавания по словесной инструкции взрослого, называния, оперирования (локализации, соотнесения с образцом).

формирует умения:

- сравнивать и находить идентичные элементы путем наложения, приложения элемента Танграма к образцу, путем зрительного соотнесения элемента с образцом;
- учит отраженно, сопряженно, самостоятельно называть элементы плоскостного конструирования (элементы головоломки Танграм);

– формирует способы ориентировки в микроплоскости листа (расположение элементов Танграма *перед осуществлением создания изображения способами плоскостного конструирования*):

- локализовывать элементы Танграма по словесной инструкции педагога;
- называть сопряженно, затем отраженно, затем самостоятельно расположение элементов Танграма;
- раскладывать элементы Танграма в следующей последовательности: сначала в центре (посередине), вверху, внизу, слева, справа;
- затем в центре (посередине), верхнем левом, верхнем правом, нижнем левом, нижнем правом углах;
- после этого – в произвольном порядке (углах и центре микроплоскости).

Содержание коррекционно-педагогической работы на подготовительном этапе включает четыре подэтапа. На каждом подэтапе ребенок работает с элементами Танграма на микроплоскости фланелеграфа, цвет которого (светло-зеленый, светло-желтый, светло-розовый) контрастен ярким цветам геометрических фигур, составляющих Танграм.

I подэтап подготовительного этапа – элементы Танграма располагаются в центре (первый элемент), вверху (второй элемент), внизу (третий элемент), слева (четвертый элемент), справа (пятый элемент) в такой же последовательности, которая будет соблюдаться при выкладывании предметного изображения на I подэтапе основного этапа (целесообразно ограничить количество элементов в изображении до 5). Такое расположение элементов является для ребенка своеобразным алгоритмом, позволяющим установить очередность выбора элемента при работе с контурным изображением на рабочем листе. Сначала педагог называет расположение элемента Танграма, ребенок его локализует (показывает), называет основные сенсорные признаки (форма, цвет, величина) – при затруднении могут использоваться альтернативные вопросы («Треугольник или прямоугольник? Красный или зеленый? (Самый) большой или маленький?»), затем сопряженное и отраженное проговаривание ребенком всех признаков геометрической фигуры (1 и 2 занятие).

Затем ребенок называет расположение элементов на микроплоскости: педагог при помощи указки показывает элементы, расположенные на микроплоскости доски/установленного вертикального фланелеграфа большего размера, а ребенок локализует (находит) на своем индивидуальном фланелеграфе такие же элементы и называет их расположение (3 и 4 занятие).

II подэтап подготовительного этапа – элементы Танграма располагаются в центре (посередине) (первый элемент), верхнем левом углу (второй элемент), верхнем правом углу (третий элемент), нижнем левом углу (четвертый элемент), нижнем правом углу (пятый элемент) в такой же последовательности, которая будет соблюдаться при выкладывании предметного изображения на II подэтапе основного этапа (целесообразно ограничить количество элементов в изображении до 5). Такое расположение элементов является для ребенка своеобразным алгоритмом, позволяющим установить очередность выбора элемента при работе с контурным изображением на рабочем листе. Сначала педагог называет расположение элемента Танграма, ребенок его локализует (показывает), называет основные сенсорные признаки (форма, цвет, величина) – при затруднении могут использоваться альтернативные вопросы («Треугольник или прямоугольник? Красный или зеленый? (Самый) большой или маленький?»), затем сопряженное и отраженное проговаривание ребенком всех признаков геометрической фигуры (5–8 занятие) и пространственного расположения.

III подэтап подготовительного этапа – элементы Танграма располагаются в центре (посередине) (первый элемент), верхнем левом углу (второй элемент), верхнем правом углу (третий элемент), нижнем левом углу (четвертый элемент), нижнем правом углу (пятый элемент) в такой же последовательности, которая будет соблюдаться при выкладывании предметного изображения на III подэтапе основного этапа (целесообразно ограничить количество элементов в изображении до 5). Такое расположение элементов является для ребенка своеобразным алгоритмом, позволяющим установить очередность выбора элемента при работе с контурным изображением на рабочем листе. На этом подэтапе ребенок называет расположение элементов на микроплоскости: педагог при помощи указки показыва-

ет элементы, расположенные на микроплоскости доски/установленного вертикального фланелеграфа большего размера, а ребенок локализует (находит) на своем индивидуальном фланелеграфе такие же элементы и называет их основные сенсорные признаки (форма, цвет, величина) и расположение (9–12 занятие). При затруднении могут использоваться альтернативные вопросы («Треугольник или прямоугольник? Красный или зеленый? (Самый) большой или маленький? В верхнем правом или верхнем левом углу?»).

4 подэтап подготовительного этапа – ребенок произвольно выкладывает элементы Танграма на микроплоскости фланелеграфа (в центре (посередине), верхнем левом, верхнем правом, нижнем левом, нижнем правом углах – в произвольном порядке. При переходе к созданию предметного изображения (4 подэтап основного этапа) в рамках предварительного анализа образца ребенок последовательно локализует геометрические фигуры, перечисляет их сенсорные признаки (форма, цвет, величина) и *самостоятельно называет* пространственное расположение элементов в микроплоскости.

Основной этап посвящен формированию ориентировки в микроплоскости посредством обучения способам плоскостного конструирования, создания предметного изображения из элементов Танграма.

На каждом подэтапе основного этапа коррекционная работа с элементами Танграма для создания предметного изображения включает следующие структурные компоненты:

1. Анализ образца: выделение основных деталей (сначала центрального элемента, затем дополнительных), выделение других деталей (второстепенных). Образец анализируется сверху вниз либо слева направо (в зависимости от вертикальной или горизонтальной направленности расположения изображения в пространстве листа) с называнием.

2. Расположение и закрепление с помощью канцелярских кнопок элементов Танграма, выполненных из картона, на плоскости листа. Расположение элементов осуществляется в такой же последовательности, как производился поэлементный анализ образца. Для каждого элемента центр, к которому крепится плоскостная геометрическая фигура Танграма, на рабочем листе обозначен красной точкой. *Направленность маркера-угла* элемента Танграма (один из углов геометрической фигуры выделен желтым цветом) будет определяться порядковым номером основного подэтапа (от первого до четвертого).

3. Вращение (закрепленного при помощи канцелярской кнопки) элемента Танграма из исходного положения (определяется порядковым номером основного подэтапа) до установки в нужном положении, соответствующем графическому изображению на рабочем листе.

4. Анализ полученного результата, выполняется взрослым, либо ребенком по вопросам педагога, либо ребенком самостоятельно (по памяти – в соответствии с анализом образца (обозначенном как аспект 1)).

Основной этап включает четыре подэтапа, каждый из которых будет отличаться от предыдущих *направленностью и исходным положением маркера-угла* элементов Танграма (один из углов геометрической фигуры выделен желтым цветом), закрепленных с помощью канцелярских кнопок на плоскости рабочего листа.

I подэтап – формирование способов ориентировки в микропространстве (пространстве листа бумаги) посредством обучения плоскостному конструированию фигуры из элементов Танграма *по контурному рисунку (расчленённая схема)*.

Направленность и исходное положение маркера-угла всех элементов Танграма (один из углов геометрической фигуры выделен желтым цветом), закрепленных с помощью канцелярских кнопок на плоскости рабочего листа следующее: *вверх (занятие 1), вниз (занятие 2), вправо (занятие 3), влево (занятие 4)*. *Исходное положение обозначается словесной инструкцией педагога*. Затем осуществляется вращение (закрепленного при помощи канцелярской кнопки) элемента Танграма из исходного положения (определяется порядковым номером коррекционного занятия I основного подэтапа) до установки в нужном положении, соответствующем графическому изображению на рабочем листе.

II подэтап – формирование способов ориентировки в микропространстве (пространстве листа бумаги) посредством обучения плоскостному конструированию фигуры из элементов Танграма путём наложения элементов на изображение *со сплошной заливкой (силуэт)*.

Направленность и исходное положение маркера-угла элементов Танграма (один из углов геометрической фигуры выделен желтым цветом), закрепленных с помощью канцелярских кнопок на плоскости рабочего листа следующее: *верхний левый угол (занятие 5), верхний правый угол (занятие 6), нижний левый угол (занятие 7), нижний правый угол (занятие 8)*. Исходное положение обозначается словесной инструкцией педагога. Затем осуществляется вращение (закрепленного при помощи канцелярской кнопки) элемента Танграма из исходного положения (определяется порядковым номером коррекционного занятия – 2 основного подэтапа) до установки в нужном положении, соответствующем графическому изображению на рабочем листе.

III подэтап – формирование способов ориентировки в микропространстве (пространстве листа бумаги) посредством обучения плоскостному конструированию фигуры из элементов Танграма плоскостного конструирования фигуры путём накладки элементов на изображение со сплошной заливкой (силуэт) *меньшего размера*.

Направленность и исходное положение маркера-угла элементов Танграма (один из углов геометрической фигуры выделен желтым цветом), закрепленных с помощью канцелярских кнопок на плоскости рабочего листа *различное и обозначается словесной инструкцией педагога.: верхний левый угол, верхний правый угол, нижний левый угол, нижний правый угол (занятие 9–12)*. Затем осуществляется вращение (закрепленного при помощи канцелярской кнопки) элемента Танграма из исходного положения до установки в нужном положении, соответствующем графическому изображению на рабочем листе.

IV подэтап – формирование способов ориентировки в микропространстве (пространстве листа бумаги) посредством обучения плоскостному конструированию фигуры из элементов Танграма с подбором отсутствующей (основной или дополнительной).

Направленность и исходное положение маркера-угла элементов Танграма (один из углов геометрической фигуры выделен желтым цветом), закрепленных с помощью канцелярских кнопок на плоскости рабочего листа *ребенок выбирает самостоятельно и обозначает его словесной инструкцией, которую контролирует педагог: верхний левый угол, верхний правый угол, нижний левый угол, нижний правый угол (занятие 13–14)*. Затем осуществляется вращение (закрепленного при помощи канцелярской кнопки) элемента Танграма из исходного положения до установки в нужном положении, соответствующем графическому изображению на рабочем листе.

На каждом подэтапе *основного этапа* коррекционная работа с элементами Танграма для создания предметного изображения используются следующие *виды помощи*, позволяющие ребенку воссоздать на рабочем листе желаемый образец:

Для детей с высоким уровнем готовности к освоению ориентировки на микроплоскости посредством плоскостного конструирования – выполнение задания путем зрительного соотнесения элементов Танграма с контурным изображением на рабочем листе.

Для детей с уровнем готовности к освоению ориентировки на микроплоскости посредством плоскостного конструирования – *выше среднего* – выполнение задания с помощью словесной инструкции взрослого, которая содержит указание на форму, цвет, величину и пространственное положения геометрической фигуры.

Для детей со средним уровнем готовности к освоению ориентировки на микроплоскости посредством плоскостного конструирования:

- Выполнение задания путем проб, в процессе накладки элементы Танграма на схему и отбрасывая неподходящее расположение фигур;

- Выполнение задания по показу взрослого.

Для детей с уровнем готовности к освоению ориентировки на микроплоскости *ниже среднего* – выполнение задания по подражанию взрослому.

Для детей с низким уровнем готовности к освоению ориентировки на микроплоскости – выполнение задания совместными действиями (накладывание фигуру на контур изображения на рабочем листе).

В рамках каждой непосредственно образовательной деятельности (коррекционного занятия) по разделу «*Развитие умений и навыков пространственной ориентировки*» сочетаются соответствующие подэтапы подготовительного и основного этапа (например, подготовительный подэтап 1 и основной подэтап 1, и т. д.); все подэтапы реализуются последовательно, на каждый отводится ориентировочно до 3–4 коррекционных занятий.

Планирование содержания коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога (тифлопедагога) осуществляется с учетом комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса, с учетом принципа сезонности, событийности, всего 14 занятий за год, ежемесячно – два занятия.

Сентябрь – проведение психолого-педагогического обследования с целью установления исходного уровня сформированности ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения;

1 вид коррекционного занятия проводится во временной период:

Октябрь

2-я неделя. 1 занятие: «Идём в лес по грибы».

4-я неделя. 2 занятие: «Домашняя птица – гусь».

Ноябрь

2-я неделя. 3 занятие: «Герб Пермского края».

4-я неделя. 4 занятие: «Части тела».

2 вид коррекционного занятия проводится во временной период:

Декабрь

2-я неделя. 5 занятие: «Хитрая ворона».

4-я неделя. 6 занятие: «Раз, два, три, елочка гори!».

Январь

2-я неделя. 7 занятие: «Снежная баба».

4-я неделя. 8 занятие: «Мебель».

3 вид коррекционного занятия проводится во временной период:

Февраль

2-я неделя. 9 занятие: «Профессия – пилот».

4-я неделя. 10 занятие: «Воздушный транспорт».

Март

2-я неделя. 11 занятие «Мамин праздник».

4-я неделя. 12 занятие «Черепашка».

4 вид коррекционного занятия проводится во временной период:

Апрель

2-я неделя. 13 занятие «Космическая ракета».

4-я неделя. 14 занятие «Виды спорта».

Май – проведение обследования с целью определения эффективности проведенной работы, установления динамики развития ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Формы организации коррекционно-педагогической работы: коррекционные занятия учителя-дефектолога (тифлопедагога) по направлению «Ориентировка в пространстве», проводимые 1 раз в 2 недели (в первую неделю месяца проводится типовое занятие; во вторую неделю – занятие с использованием обучения плоскостному конструированию как средства формирования ориентировки в микроплоскости).

Литература

1. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения. М.: Город, 1998.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 21.10.2020).
3. Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования слабовидящих детей. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-slabovidyashhih-detej/> (дата обращения: 21.10.2020).
4. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред. Л.И. Плаксиной. М.: Экзамен, 2003.
5. Ремезова Л.А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушениями зрения. Самара: Изд-во ООО «НТЦ», 2002.
6. Репина Г.А. Математическое моделирование на плоскости со старшими дошкольниками. СПб.: Детство-пресс, 2011.

УДК 376.3

Н.А. СУДАКОВА, Н.А. БЫКАДОРОВА, Н.А. ЧЕРНИКОВА, А.С. ШУБИНА
(Волгоград)

МОНИТОРИНГ ЗАПРОСОВ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ О СОДЕРЖАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ*

Представлены результаты исследования, проведенного с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ и инвалидностью в Волгоградской области. Описаны демографические характеристики семей, выделены их актуальные запросы на оказание помощи. Определены наиболее актуальные для родителей формы и организационные условия оказания помощи.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, дети-инвалиды, психолого-педагогическое сопровождение семьи, инклюзивное образование, специальное обучение.

NATALIA SUDAKOVA, NINA BYKADOROVA, NINA CHERNIKOVA, ANNA SHUBINA
(Volgograd)

MONITORING OF THE REQUESTS OF FAMILIES WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND DISABLED CHILDREN ABOUT THE CONTENT OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

The article deals with the results of the study of the families with the children with special needs and the disabled children in the Volgograd region. There are described the demographical characteristics of the families. There are revealed their actual requests for the provision of the assistance. The authors define the most topical forms for parents and the organizational conditions of the provision of the assistance.

Key words: children with special needs, disabled children, psychological and pedagogical support of family, inclusive education, special education.

Эффективная организация системы поддержки семей, воспитывающих детей с ОВЗ и детей-инвалидов, невозможна без постоянного отслеживания запросов родителей об актуальном содержании помощи и получения обратной связи об эффектах, достигнутых в результате работы. В связи с этим в Волгоградской области регулярно проводятся систематические опросы семей, имеющих детей с инвалидностью и ОВЗ, с целью выявления потребностей таких семей в услугах и видах помощи. Так, в 2017 г. в подобном анкетировании принимали участие 1212 семей, имеющих детей-инвалидов. В тот период наиболее актуальные запросы родителей были связаны с получением помощи на этапе развития детей до поступления в школу (от 0 до 7 лет), т. к. это дает возможность максимально актуализировать ресурсы ребенка к моменту определения дальнейшего маршрута его обучения. Своевременное выявление таких детей и выстраивание системы их сопровождения в раннем и дошкольном возрасте позволит выстроить систему комплексной помощи, которая, в свою очередь, открывает для значительной части детей возможности своевременной социализации, включения в общий образовательный поток уже в дошкольном возрасте.

Современные исследования в области воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями показывают, что включение таких детей в общество сопряжено со значительными трудностями. Социализация детей с ОВЗ и инвалидностью требует выполнения ряда социально-экономических условий, основным из которых является получение качественного образования [3]. В то же время важнейшим агентом социализации особенных детей, включенным в процесс их реабили-

* Исследование выполнено в рамках реализации Комплекса мер по активной поддержке родителей детей-инвалидов для сохранения семейной среды развития и воспитания детей в Волгоградской области (грант Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации).

литации, является семья. Необходимость учета запроса семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, признание семьи в роли субъекта, а не объекта оказания помощи, отмечена в ряде исследований [1]. Так, в работе Т.К. Ростовской и Я.В. Шимановской был выявлен ряд наиболее значимых проблем в системе оказания помощи семьям с особенными детьми в результате опросов родителей: недостаточный объем предоставляемой медицинской и правовой помощи, отсутствие информации у родителей о правах ребенка; недостаточное количество квалифицированных специалистов, которые бы вели работу с семьей; изолированность ребенка-инвалида от общества и сверстников, что сказывается на дальнейшем его развитии [5]. В исследованиях В.П. Мусиной показано, что привлечение родителей к обсуждению их потребностей и оценке оказанной помощи способствует формированию более активной позиции семьи по отношению к реабилитационному процессу ребенка [2].

Ответом на актуальные запросы стала разработка в Волгоградской области Комплекса мер по активной поддержке родителей детей-инвалидов для сохранения семейной среды развития и воспитания детей [5]. В 2019 г. Комплекс мер был представлен на грантовый конкурс, объявленный Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и получил финансовую поддержку. Основной целью предложенного Комплекса мер является создание условий для сохранения семейной среды развития и воспитания детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

К реализации мероприятий Комплекса мер привлечены ресурсный центр по оказанию ранней помощи на базе государственного бюджетного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, «Волгоградский областной центр психолого-медико-социального сопровождения» и 9 государственных образовательных организаций, подведомственных Комитету образования и науки Волгоградской области.

Центральным мероприятием комплекса мер выступила разработка и апробация комплексной программы психолого-педагогической и медико-социальной помощи семьям, воспитывающим детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Программа нацелена на оказание профессиональной психолого-педагогической и медико-социальной помощи семьям, воспитывающим детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, предупреждение вторичных нарушений развития, профилактику внутрисемейных кризисов на фоне рождения ребенка с ОВЗ, а также на создание благоприятных условий для развития ребенка и обучения членов семьи с целью улучшения качества взаимодействия родителей с ребенком, повышения родительской компетентности. Программа регламентирует основные этапы, содержание и формы оказания помощи семьям, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Реализации Комплекса мер предусматривала в качестве необходимого этапа разработку инструментов мониторинга потребностей семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, в получении ими помощи, проведение мониторинга и анализ его результатов.

Проведение мониторинга было запланировано в два этапа: 1) на начальном этапе реализации Комплекса мер для выявления потребностей и ожиданий родителей; 2) на завершающем этапе реализации Комплекса мер для выявления итогов его реализации и определения дальнейших перспектив совершенствования системы помощи семьям. В данной статье будут описаны и проанализированы результаты первого этапа мониторинга.

Для проведения мониторинга была разработана анкета, которая содержала три блока вопросов:

- 1) блок вопросов демографического характера;
- 2) блок вопросов о содержании ожидаемой помощи;
- 3) блок вопросов об организации оказания помощи.

На первом этапе мониторинга в опросе приняли участие 143 респондента – родители, воспитывающие детей с ОВЗ и детей-инвалидов, проживающие на территории города Волгограда и Волгоградской области.

Анализ ответов респондентов на демографический блок вопросов

Среди опрошенных родителей матерей – 131 (92%), отцов – 12 (8%). Указанные цифры демонстрируют тенденцию большей включенности в лечение, воспитание, обучение детей с ОВЗ и инвалидностью именно матерей, в то время как отцы чаще выполняют функции финансового обеспечения семьи. В связи с этим одной из перспективных задач работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ и инвалидностью, может быть более активное вовлечение отцов в процесс воспитания особенных детей.

Большая часть опрошенных – это родители в возрасте от 31 до 40 лет (60%). Тем не менее, достаточное количество родителей имеют возраст 20–30 лет (17%) и 41–50 лет (22%), выделена и группа родителей старше 51 года (1%). Таким образом, специалистам при планировании групповых занятий с родителями стоит подбирать содержание и формы работы с ориентацией на одновременное присутствие в группе разновозрастных родителей.

Большинство опрошенных родителей состоят в зарегистрированном браке (85%), оставшиеся 15% опрошенных не состоят в официальном зарегистрированном браке, во всех случаях – это женщины (разведенные, вдовы, не вступавшие в брак и пр.). Таким образом, стоит иметь в виду, что часть матерей воспитывают детей с ОВЗ и инвалидностью в одиночку, что делает еще более актуальной необходимость их поддержки со стороны специалистов.

Значительная часть опрошенных родителей работают (56%), однако 44% респондентов не вовлечены в трудовую занятость, при этом на пенсии из них всего 2%. В абсолютном большинстве случаев неработающий родитель – это мать. Такая ситуация вызвана необходимостью матерей детей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью (особенно в случае тяжелых форм заболевания), быть максимально включенными в уход за ребенком, его лечение, воспитание и развитие. Таким образом, часть матерей детей с ОВЗ и инвалидностью «выпадают» из активной социальной и профессиональной жизни, что может вести к психологическим проблемам самого родителя.

Большинство опрошенных родителей имеют высшее образование (40%), в том числе юридическое, педагогическое, экономическое. Значительная часть родителей имеет среднее специальное образование (34%). Часть родителей указали на наличие среднего образования (24%).

27% опрошенных родителей воспитывают одного ребенка (ребенка с ОВЗ или инвалидностью), оставшиеся 73% совмещают воспитание особенного ребенка с воспитанием нормативно развивающихся детей. Таким образом, для большинства семей в работе со специалистами может быть актуальным обсуждение проблем взаимодействия со здоровыми детьми, которые зачастую растут в условиях дефицита родительского внимания. При этом 30% опрошенных семей являются многодетными (воспитывают троих и более детей).

Анализ ответов респондентов на блок вопросов о содержании ожидаемой помощи

На рис. 1 (см. на с. 63) представлено распределение ответов респондентов по наличию у ребенка расстройств разного типа.

Данные рис. 1 (см. на с. 63) показывают, что спектр представленных расстройств достаточно широк, а распределение их по большей части равномерно. В близком диапазоне по частоте находятся расстройства речи (18%), ЗПР (17%), опорно-двигательного аппарата (16%), слуха (15%), поведения и общения (14%), умственного развития (13%). Значительно реже в ответах родителей встречаются соматические заболевания (упоминали порок сердца, диабет, расщелину верхнего неба – в сумме 4%) и расстройства зрения (3%). При этом многие родители одновременно указывали на наличие у ребенка разных расстройств, из чего следует необходимость готовности специалистов к работе с комплексными нарушениями.

На рис. 2 (см. на с. 63) представлено распределение ответов респондентов в зависимости от того, по какому заболеванию установлена инвалидность у ребенка. Всего на наличие инвалидности у ребенка указали 68 родителей, что составляет 48% опрошенных.

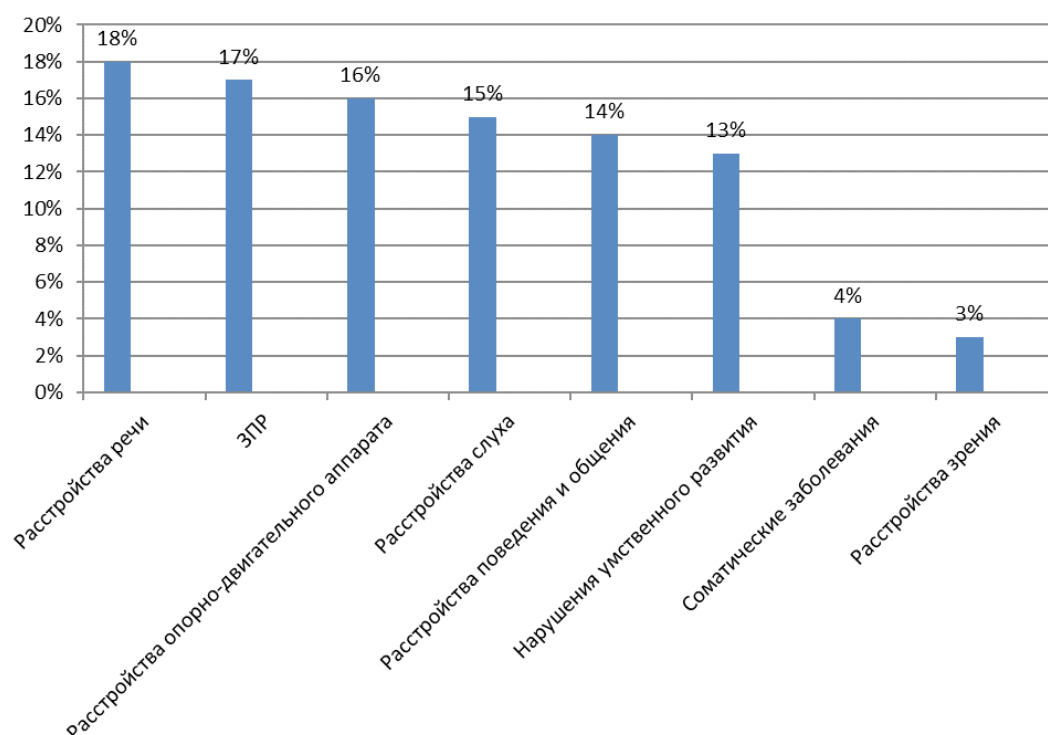


Рис. 1. Распределение ответов респондентов по типу расстройства у детей

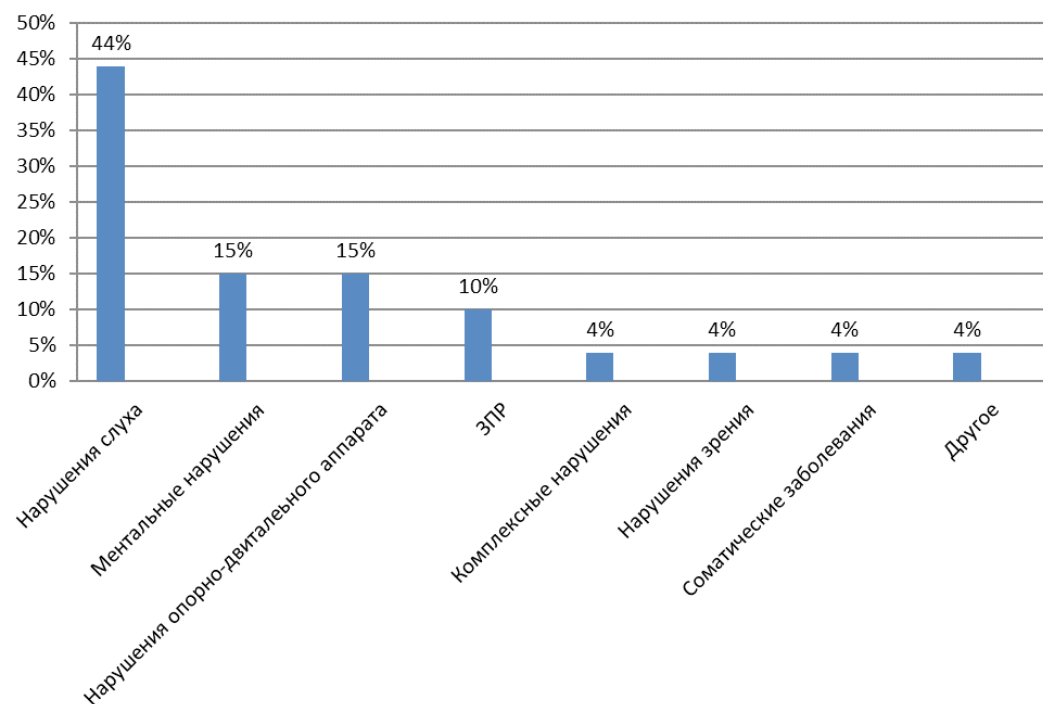


Рис. 2. Распределение ответов респондентов по заболеваниям, на основе которых установлена инвалидность

Данные, представленные на рис. 2 (см. на с. 63), показывают, что большинство опрошенных родителей воспитывают детей, у которых инвалидность установлена на основе нарушений слуха (44%). Также представлены варианты инвалидности по ментальным нарушениям (15%), нарушениям опорно-двигательного аппарата (15%) и ЗПР высокой степени тяжести (10%). Значительно реже родители указывали на наличие у детей инвалидности по зрению, комплексным нарушениям, соматическим заболеваниям (порок сердца, расщелина мягкого и твердого неба) и по другим нарушениям (синдром Дауна, эпилепсия) (по 4%). Представленное распределение не отражает в полной мере ситуацию в регионе и зависит от типа учреждений, представленных в данном опросе.

Проанализируем далее ответы родителей на вопрос «Как вы могли бы описать свое восприятие заболевания (инвалидности) ребенка?». Отвечая на данный вопрос, родители должны были выбрать один из четырех вариантов ответа.

Распределение ответов родителей на данный вопрос представлено на рис. 3.

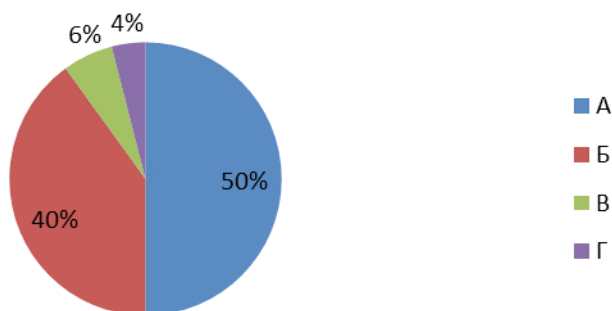


Рис. 3. Распределение ответов респондентов по типу отношения к ребенку

Данные, представленные на рис. 3, показывают, что 50% родителей характеризуют свое отношение к ребенку как «Я люблю и принимаю своего ребенка, но понимаю, что у него есть особые потребности в развитии, отличающие его от других детей». Эта позиция по отношению к ребенку с особенностями развития является наиболее продуктивной, т. к. сочетает принятие ребенка и понимание его особых потребностей развития, особых образовательных потребностей.

Значительная часть родителей (40%) выбрали вариант «Я люблю и принимаю своего ребенка и считаю его таким же, как и все остальные дети». Данный вариант отношения к ребенку нельзя считать полностью продуктивным, т. к. в данном случае родитель отрицает особые потребности ребенка. Отрицание особенностей ребенка является для родителя защитным механизмом, позволяющим снизить остроту эмоциональных переживаний.

Небольшая часть опрошенных выбрали вариант ответа «Я испытываю постоянную тревогу и напряжение от того, что мой ребенок отличается от других, из-за этого мне трудно помочь ему преодолеть трудности» (6%). Эти родители нуждаются в помощи специалистов по восстановлению собственных родительских ресурсов, т. к. их осложненное эмоциональное состояние (тревога, страхи, эмоциональное истощение) не позволяет им поддерживать ребенка.

Часть родителей выбрали вариант ответа «Мой ребенок – особенный, мне нужно полностью жертвовать своими интересами для того, чтобы создать ему должные условия для развития и преодолеть трудности» (4%). Как и в предыдущем случае, здесь помощь в первую очередь нужна самим родителям. В отличие от предыдущего варианта, родитель здесь воспринимает свою позицию как жертвенную, что в перспективе может приводить к накопленной внутренней агрессии по отношению к ребенку.

Проанализируем далее ответы родителей относительно частоты переживания ими стресса по поводу проблем, связанных с ребенком. Распределение ответов представлено на рис. 4.

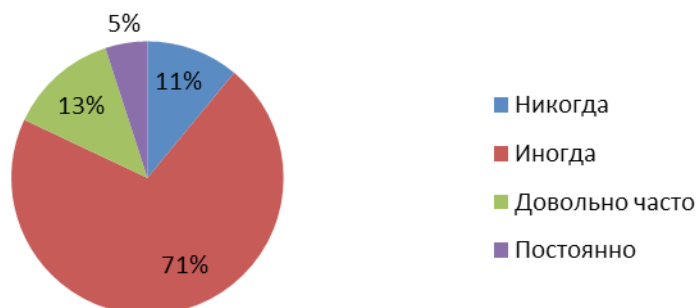


Рис. 4. Распределение ответов респондентов по частоте переживаемого стресса

Большая часть опрошенных респондентов указали на то, что иногда переживают стресс, связанный с проблемами ребенка (71%). В работе с ними может быть актуальным обсуждение способов совладания со стрессовыми переживаниями. Часть респондентов отрицают наличие у себя стрессовых переживаний по поводу проблем ребенка (11%): в этом случае можно предполагать либо высокую степень стрессоустойчивости данных родителей, либо отрицание стресса как защитный механизм. Во втором случае родителям необходима помощь специалистов в принятии стрессовых переживаний и дальнейшей работе с ними.

У 24% опрошенных родителей стрессовые переживания по поводу проблем ребенка встречаются довольно часто (13%) или постоянно (11%). Эмоциональный ресурс этих родителей довольно истощен, что может привести к сложностям во взаимодействии с ребенком, поэтому им необходима эмоциональная поддержка как специалистов, так и родительского сообщества.

Проанализируем далее ответы респондентов на вопрос о специалистах, помощь которых они считают необходимой как для ребенка, так и для семьи в целом. Распределение ответов представлено на рис. 5.

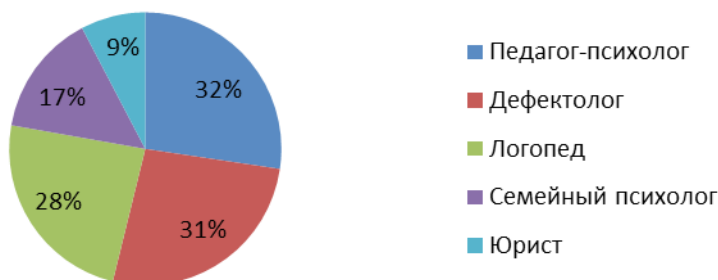


Рис. 5. Распределение ответов респондентов по необходимости получения помощи конкретных специалистов

Данные рис. 5 (см. на с. 65) показывают, что родители практически с одинаковой частотой упоминали таких специалистов, как педагог-психолог (32%), дефектолог (31%), логопед (28%). При этом в анкетах многих родителей встречались множественные выборы (выбирали двоих из этих специалистов, или всех трех). Это указывает на необходимость оказания комплексной помощи. Значительно реже родители указывали на необходимость помощи семейного психолога (17%). Это может быть связано с тем, что фокус внимания родителей смещен на ребенка с особыми потребностями, а интересы семьи как системы не осознаются приоритетными. Однако во многих случаях специалистам следует обратить внимание родителей на ресурс семейной системы для ребенка, а также на возможность ее отрицательного влияния на ребенка при дисфункциональных отношениях. Необходимость юридической помощи отметили 9% опрошенных. Некоторые родители указывали также на необходимость помощи прочих специалистов, например, гастроэнтеролога или массажиста.

Рассмотрим ответы родителей, полученные на вопрос «Что Вас беспокоит в поведении ребенка?». Распределение частоты ответов представлено на рис. 6.

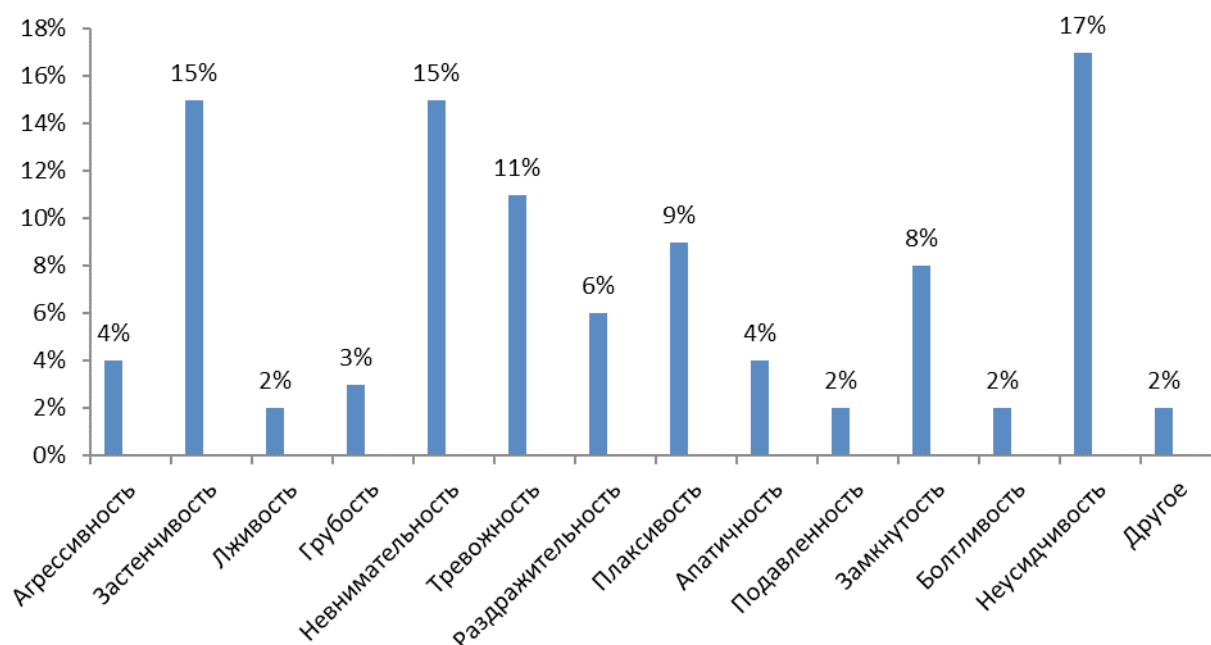


Рис. 6. Распределение ответов респондентов в зависимости от проблем ребенка

Данные, представленные на рис. 6, показывают, что в наибольшей степени родители обеспокоены проблемами неусидчивости ребенка (17%), невнимательности и застенчивости (по 15%). Несколько реже родители выделяют проблемы тревожности (11%), плаксивости (9%), замкнутости (8%) и раздражительности (6%). Таким образом, выделяется группа поведенческих проблем (неусидчивость, невнимательность), эмоциональных (тревожность, плаксивость, раздражительность) и коммуникативных (застенчивость, замкнутость). Исходя из этого можно проектировать программы занятий с детьми, включающие различные блоки. Другие названные проблемы родители упоминали значительно реже, их распределение представлено на рисунке.

Проанализируем далее ответы родителей на вопрос «Что Вам кажется самым трудным в организации жизни ребенка?». Распределение ответов представлено на рис. 7 (см. на с. 67).

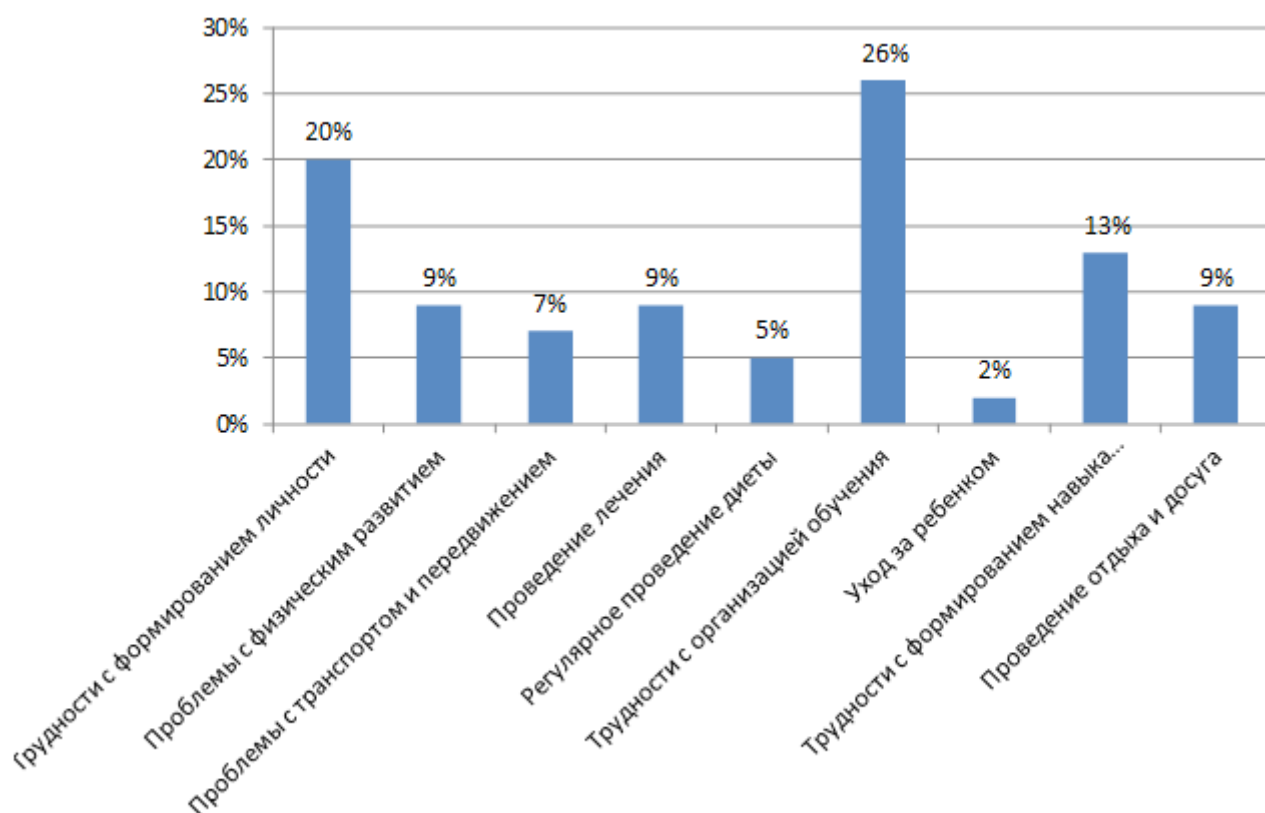


Рис. 7. Распределение ответов респондентов в зависимости от трудностей в организации жизни ребенка

Данные рис. 7 показывают, что большинство опрошенных родителей указывают на трудности в организации обучения ребенка (26%) и формирования его личности (20%). В этом случае актуальна будет работа родителей с педагогами-дефектологами и тьюторами по построению образовательных маршрутов ребенка, а также педагогами-психологами для обсуждения вопросов развития личности особенного ребенка, месте личностных изменений в структуре дефекта. Меньшее количество респондентов указали на трудности в формировании у ребенка навыков самообслуживания (13%): этим родителям может быть актуальна работа по разработке совместно со специалистами поэтапных планов формирования навыков в зависимости от специфики дефекта. Часть родителей указали также на проблемы с физическим развитием детей и проведением лечения (по 9%), что может требовать консультаций медицинских специалистов. В 9% случаев респонденты указывали на проблемы с проведением отдыха и досуга: для этих родителей может быть актуальным включение в творческие, праздничные и иные мероприятия, организованные для детей с особыми потребностями и их здоровых сверстников. Прочие проблемы упоминались родителями редко, их распределение видно на рис. 7.

Рассмотрим далее, как распределились ответы на вопрос «Как Вы оцениваете отношение других детей к Вашему ребенку?». Распределение ответов представлено на рис. 8 (см. на с. 68).

Большая часть опрошенных родителей оценивает отношение других детей к своему ребенку как хорошее (57%). Примечательно, что вторым по частоте встречаемости стал ответ «Затрудняюсь ответить» (17%): это может быть вызвано тем, что родители мало бывают с ребенком в ситуациях, где он может контактировать с другими детьми, либо родители недостаточно внимательно наблюда-

ют за тем, как складываются отношения ребенка со сверстниками. В любом случае специалистам следует обратить внимание родителей на отношения ребенка с другими детьми, попросить проанализировать их по определенным наблюдаемым критериям. Примерно одинаково часто родители оценивали отношения детей к своему ребенку как снисходительное (12%) или равнодушное (10%). Подобный тип отношения хоть и не является прямо травмирующим ребенка, но может поставить его в ситуацию социальной изоляции. В 4% случаев отношение детей к своему ребенку родители оценили как неприязненное: специалистам стоит обсудить с родителями проявления такого отношения, стратегию эмоциональной поддержки ребенка в подобных ситуациях.

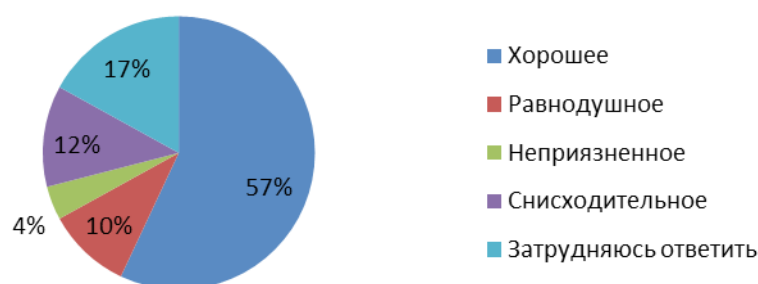


Рис. 8. Распределение ответов респондентов в зависимости от восприятия ими отношения детей к их ребенку

Проанализируем далее ответы родителей на вопрос «Отметьте, какие изменения у ребенка Вы ожидаете в результате работы с ним специалистов?». Распределение ответов родителей представлено на рис. 9.

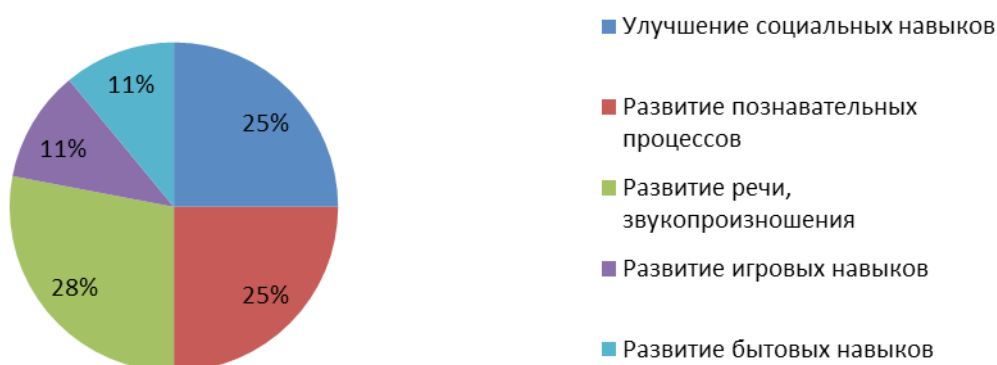


Рис. 9. Распределение ответов респондентов об ожидаемых изменениях у ребенка

Полученные ответы говорят о том, что большинство родителей ожидают в результате работы специалистов улучшений у ребенка в развитии речи и звукопроизношения (28%), познавательных процессов и социальных навыков (по 25%). Несколько реже родители отмечали в качестве ожиданий развитие

у детей бытовых и социальных навыков (по 11%). Необходимо отметить, что во многих случаях родители отмечали все предложенные варианты ответа, что может быть связано с комплексным характером нарушений, когда развитие актуально во многих сферах. Тем не менее, в работе с родителями важно определить приоритетные цели и ожидания, ранжировать их по степени значимости. В ином случае у родителя может возникать ощущение неудовлетворенности результатами, достигнутыми ребенком, т. к. они не соответствуют завышенным родительским ожиданиям.

Далее проанализируем ожидания родителей относительно их взаимодействия со специалистами. Полученные результаты представлены на рис. 10.

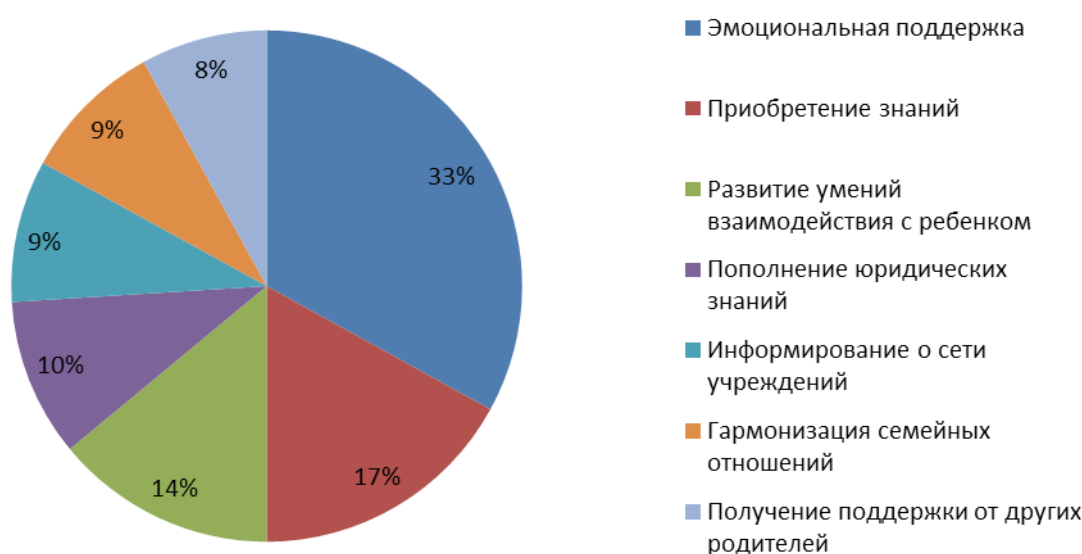


Рис. 10. Распределение ответов респондентов о собственных ожиданиях от взаимодействия со специалистами

Анализ полученных данных показывает, что большинство респондентов ожидают от взаимодействия со специалистами эмоциональной поддержки (33%), что обусловлено высокой степенью эмоциональной включенности родителей в воспитание особенного ребенка, эмоциональным истощением и социальной изолированностью. Часть опрошенных (17%) отметили в качестве ожиданий получение знаний об особенностях развития детей с ОВЗ и инвалидностью: эта задача может быть решена через дистанционные формы поддержки родителей (например, тематические сайты), родительские лектории, клубы и пр. В 14% случаев родители отметили актуальность развития умений взаимодействия с ребенком: для решения данной задачи лучше всего подходят формы работы в паре ребенок-родитель совместно со специалистом. Задача пополнения юридических знаний (10%) и информирования о сети учреждений, оказывающих помощь детям с ОВЗ и инвалидностью и их родителям (9%), также может быть решена путем дистанционных средств и очных встреч с родителями. Гармонизация семейных отношений (9%) требует индивидуальных и семейных консультаций со специалистом-психологом. Получение поддержки от других родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью (8%), возможно путем включения родителей в клубы, где происходит взаимодействие по типу «равный-равному».

Необходимо отметить, что многие родители вообще пропускали данный вопрос, не выбирая ни одного варианта ответа. Это может говорить о том, что некоторые родители ожидают изменений

у ребенка только по результатам работы с ним специалиста, в то время как успех подобной работы во многом зависит от готовности родителя меняться, учиться, пробовать новые формы взаимодействия с ребенком. В связи с этим специалистам необходимо формировать субъектную позицию родителя как активного участника реабилитационного, коррекционного процесса путем обсуждения целей, ожиданий, действий родителя и их результатов.

Анализ ответов респондентов на блок вопросов об организации помощи

Проанализируем далее ответы респондентов на вопрос о предпочитаемых формах работы с ребенком.

Примерно одинаково часто родители отмечали в качестве предпочитаемой индивидуальную работу ребенка со специалистом (42%) и работу ребенка в группе с другими детьми (40%). 18% родителей предпочли парную работу родителя и ребенка со специалистом. Специалистам необходимо обсуждать с родителями возможности каждой формы работы с учетом индивидуального случая ребенка и его готовности к данной форме работы.

Большая часть родителей отдают предпочтение индивидуальной работе со специалистами (59%), в то время как за групповую форму работы высказались 41% опрошенных. Предпочтение индивидуальной формы может быть связано с конфиденциальностью обсуждения проблем, возможностью более подробной проработки своей ситуации. Однако стоит показать родителям преимущества и групповых форм работы, в частности, как ресурс для получения эмоциональной поддержки от родительского сообщества.

Выбирая предпочитаемые формы проведения мероприятий, большинство опрошенных родителей предпочитают тематические праздники (33%): такая форма работы позволит родителям и детям преодолеть социальную изоляцию за счет взаимодействия с другими семьями, участвующими в праздниках.

Несколько меньшее количество респондентов указали на ожидание встреч с приглашенными специалистами (26%) и заседания родительского клуба (24%). 17% родителей выбрали творческие мастерские: такая форма работы позволит родителям освоить совместные с детьми виды творческой деятельности, позволяющие укрепить взаимодействие в диаде родитель-ребенок, а также освоить способы использования развивающих пособий.

Говоря о приемлемой частоте посещения учреждения, большая часть опрошенных родителей (36%) указали на то, что приемлемая частота посещения учреждения для них – не более двух раз в месяц. Для 32% родителей удобно посещать учреждение один раз в неделю. 22% родителей испытывают сложности с посещением учреждения вследствие удаленного проживания и малой мобильности детей. Для этой группы опрошенных особенно актуально применение дистанционных форм консультирования по вопросам развития и воспитания ребенка. При этом 21% родителей выразили готовность к достаточно частому посещению учреждений (два раза в неделю и более). Таким образом, при планировании работы с ребенком и родителями стоит учитывать реальные возможности семьи в плане посещения учреждения (удаленность проживания, материальные возможности, мобильность ребенка и пр.).

Рассмотрим далее ответы родителей на вопрос о необходимости организации помощи специалистов на дому. Большинство опрошенных родителей не нуждаются в оказании им помощи специалистами на дому (90%). У 10% опрошенных такая необходимость есть. При этом в качестве аргументов родители приводят трудности посещения учреждения, необходимость научить ребенка бытовым навыкам в домашних условиях.

Распределение ответов респондентов на вопрос о предпочитаемых видах дистанционной помощи достаточно равномерно. Равное количество респондентов выразили предпочтение дистанционному консультированию и заочному в отсроченном режиме (по 23%). Первый вид работы требует синхронного взаимодействия специалиста и родителя, живого включения специалиста в диалог, в то время как второй вариант предполагает отсроченный ответ специалиста на заданный родителям вопрос (этот вариант организационно, как правило, удобнее для специалистов и эффективен, если не требуется развернутое обсуждение ситуации). 31% опрошенных родителей предпочли размещение информации

на сайте учреждения. Необходимо отметить, что 23% опрошенных не имеют возможности пользоваться услугами в дистанционном формате, что может быть вызвано как реальными техническими трудностями, так и непринятием самой идеи получения помощи дистанционно. В любом случае, дистанционный формат работы рассматривается как дополнение к очным формам работы и не призван заменить их.

На данный момент проводится второй этап мониторинга, нацеленный на выявление результативности помощи, получаемой семьями и определение дальнейших перспектив развития системы поддержки семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, в Волгоградской области.

Литература

1. Золина М.В., Цветкова Е.Е. Специальные условия обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Родительский взгляд // Деятельность психолого-медико-педагогических комиссий в современных условиях развития образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Новосибирск, 23–25 сент. 2015 г.). М.: Изд-во Новосибир. гос. пед. ун-та, 2015. С. 115–120.
2. Мусина В.П. Формирование активности родителей как фактора развития детей-инвалидов // Ученые записки Санкт-Петербур. гос. ин-та психологии и социальной работы. 2009. Т. 12. № 2. С. 21–26.
3. Олифер О.О. Проблема социализации детей с особыми образовательными потребностями // Вестник Кемеров. гос. ун-та. 2015. № 3-1(163). С. 115–119.
4. Реализация комплекса мер Волгоградской области по активной поддержке родителей детей-инвалидов (законных представителей) для сохранения семейной среды развития и воспитания детей. [Электронный ресурс]. URL: <https://442fz.volganet.ru/025187/current/podderzhka/> (дата обращения: 20.11.2020).
5. Ростовская Т.К., Шимановская Я.В. Представления о потребностях семей, имеющих детей с ограниченными возможностями (на примере реабилитационного центра «Родник») // ЦИТИСЭ. 2016. № 5(9). С. 33.

УДК 376

А.И. ЦОЙ, Т.А. БОНДАРЕНКО
(Волгоград)

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Рассматривается зарубежный опыт в организации информационной поддержки семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлен дескриптивный анализ сайтов, осуществляющих просветительскую и консультативную поддержку родителей со стороны специалистов, а также других родителей детей с различными нарушениями.

Ключевые слова: информационная поддержка, семья с детьми с ограниченными возможностями здоровья, просвещение родителей, особые дети, зарубежный опыт.

ALLA TSOY, TATIANA BONDARENKO
(Volgograd)

INTERNATIONAL EXPERIENCE OF ORGANIZATION OF INFORMATION SUPPORT TO PARENTS WITH DISABLED CHILDREN

The article deals with the international experience of the organization of the information support to the parents with the disabled children. There is presented the descriptive analysis of the sites implementing the educational and advisory support to the parents from the specialists' side and the other parents with the children with disorders.

Key words: information support, family with disabled children, parents' enlightenment, handicapped children, international experience.

В условиях дистанционного общения, в которых оказались люди во всем мире, возникает потребность в эффективности и важности оказания своевременной всесторонней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, прежде всего, семьям, воспитывающим таких детей.

Последние исследования в области изучения просвещенности родителей, воспитывающих особых детей, показывают, что семьи испытывают нехватку в получаемой от специалистов информации, что важно искать новые современные способы оказания просветительской помощи родителям в вопросах развития, образования, воспитания и ухода за детьми с ограниченными возможностями здоровья [4]. Речь идет об электронных ресурсах, прежде всего.

В результате опроса родителей детей с различными нарушениями было установлено, что большую часть информации они получали через непосредственное общение с другими родителями, родственниками, знакомыми, т. е. лицами, которые непосредственно связаны с обучением и воспитанием особых детей, что семьи испытывают нехватку в просветительской помощи [1].

Появление ребенка с различными нарушениями в развитии влечет за собой изменение в семейных отношениях. В науке представлено достаточное количество исследований в данном вопросе (А.И. Захаров, Е.М. Мастюкова, Т.М. Мишина, Д.А. Петровская, Е.С. Романова). Напомним лишь, что в самом общем смысле можно выделить группу родителей, которые нормально воспринимают ситуацию и стремятся решить проблему, группу родителей, которые отрицают или уходят от проблемы.

За последние несколько лет наметилась тенденция в росте числа родителей, стремящихся создать оптимальные условия ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Речь идет о семьях, которые не изолируются от окружающих, не уходят в себя, а, наоборот, ведут активную деятельность. Таким родителям необходима помощь со стороны не только специалистов, но и со стороны других родителей, оказавшихся в подобной ситуации, со стороны общества в целом. Важно испытывать эмо-

циональную поддержку, получать необходимую и своевременную консультацию и рекомендации психологов, дефектологов, педагогов, врачей, социальных работников, юристов и других специалистов.

О недостаточной информированности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, а также о низкой степени просвещенности общества в данном вопросе говорят последние исследования [3, 5].

Позитивные возможности внедрения информационных технологий и их функций в социальную поддержку детей-инвалидов не вызывают сомнений [2].

Все вышесказанное подтверждает актуальность информационной поддержки семей с детьми с различными нарушениями в развитии.

В данной статье мы показываем успешный зарубежный опыт в организации просветительской помощи с помощью интернет-сайтов. Опыт европейских стран, стран Северной Америки в развитии образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья полезен и важен для целостного понимания, т. к. его распространение и функционирование базировалось на культурных, образовательных, религиозных традициях [6].

Нами были проанализированы англоязычные сайты, функционирующие на протяжении десятков лет и имеющие свободный доступ.

Сайт “Children’s Disabilities Information” [7] успешно функционирует на протяжении более 20 лет. Основная цель – осуществление психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с различными отклонениями посредством размещения статей различных специалистов. Это результат сотрудничества родителей и специалистов: педагогов, психологов, врачей, логопедов и др.

Приведем в качестве примера названия нескольких статей. «Воспитание уверенных оптимистических детей с особыми нуждами» (“Raising Confident, Optimistic Kids with Special Needs”), «Поживите в моей шкуре» (“Living in My Skin”), «Особые дети – вызов родителям» (“Special Children – Challenged Parents”), «Один день в жизни ребенка – инвалида» (“A Day in a Life of Handicapped Child”), «Как помочь ребенку уснуть и спать ночью» (“Helping Your Child to Sleep Through the Night”), «Аутизм и чувство времени» (“Autism and the Sense of Time”), «Тупермэн встречает Супермэна: успешная речевая терапия» (“Tuperman Meet Superman – Successful Speech Therapy”).

Следует отметить активную позицию родителей, воспитывающих детей с различными нарушениями. Они делятся своим опытом в применении ассистивных технологий (assistive technology) в обучении и развитии, приводят положительные и отрицательные примеры использования тех или иных приложений в смартфонах, аудиокниг, видеоматериалов, многочисленных ресурсов для обучения и воспитания особых детей. Семьи также устраивают праздники, экскурсии, походы на природу, кемпинг для своих и чужих детей. Основной принцип – установка на положительные эмоции родителей и детей, создание дружественной атмосферы. Разнообразные мероприятия осуществляются под лозунгом «Потребности в эмоциях должны стать нашим приоритетом!» (“Emotional needs should be our first priority!”).

Ярким примером многолетней информационной поддержки семей является сайт “PACER Center – Champions for Children with Disabilities” [9]. Первоначально создан для организации психолого-педагогической поддержки родителей в штате Миннесота, но постепенно расширил масштаб и стал общедоступен для всех желающих. Отличительными ресурсами являются такие разделы, как:

1) обучающие программы для детей с особыми потребностями, в том числе и индивидуальные обучающие программы (презентации, видеоматериалы, ссылки, методический материал, вопросы-ответы и др.);

2) публикации различной тематики: ассистивные технологии, семейное воспитание, школьное обучение, юридический аспект инклюзии, переведенные статьи из других языков;

3) технологии обучения: кукольная терапия, арт-терапия, терапия с привлечением животных;

4) организация различных конференций, семинаров, экскурсий, игр, походов на природу, на рыбалку;

5) обсуждение текущих проблем и перспектив дистанционного обучения детей с различными нарушениями.

Анализ зарубежных сайтов позволил сделать следующий вывод.

I. Первое. Организация помощи родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, носит непрерывный систематический характер. Это целая система, нацеленная на предоставление всесторонней помощи родителям.

II. Были установлены следующие формы организации просветительской работы:

1) Создание рекомендаций, памяток, инструкций, аудио- и видеоматериалов и др. Они размещены на официальных сайтах.

2) Размещение ссылок на ресурсы различных специализированных служб, таких как медицинских учреждений, сайты психологов, педагогов, тьютеров и т. д.

3) Бесплатная публикация статей не только специалистов в области инклюзивного образования, но и самих родителей. В этих статьях родители делятся с позитивным и отрицательным опытом воспитания детей с различными проблемами.

III. Успешное функционирование онлайн поддержки подтверждается многочисленными письмами родителей, воспитывающих особых детей. Среди них можно выделить родителей, активно стремящихся поделиться своим положительным опытом в воспитании и обучении детей.

IV. Зарубежные сайты, организующие информационную поддержку семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, уделяют достаточное внимание привлечению спонсоров, оказанию финансовой помощи для своего функционирования и развития. В большинстве случаев эти сайты были организованы частными лицами, собственно родителями особых детей, центрами по оказанию профессиональной помощи.

V. За рубежом активно действует система практической помощи членам семьи, осуществляемая под девизом «Семья должна отдыхать». Сотрудники различных служб поддержки оказывают следующие услуги: для детей без участия членов семьи организуются прогулки, походы в кино, экскурсии, пикники, спортивные соревнования и т. п. Во время таких мероприятий у родителей и других членов семьи появляется возможность провести свободное время, заняться любимым делом. Безусловно, это важный момент. Только в эмоционально здоровой семье возможно нормальное воспитание ребенка с нарушениями.

В заключении отметим, что формирование адекватных родительских установок на заболевание ребенка и принятие социально-психологических проблем, связанных с этим возможно лишь путем активного просвещения общества. В современной ситуации развития социума, в условиях ограничения и дистанционности взрослых и детей дистанционный формат информационной поддержки семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья приобретает особое значение и требует дальнейшего внимания.

Литература

1. Корякина Т.Г. Информационная поддержка родителей в системе ранней помощи (на примере республики Саха (Якутия)) // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 8. С. 154–158.
2. Попов А.Н. Роль информационных технологий как средств социальной поддержки детей-инвалидов // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2013. № 11(127). С. 183–187.
3. Сереней В.В. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ // Интерактивная наука. 2019. № 8(42). С. 14–16.
4. Синицына Н.А. Мониторинг потребностей родителей детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в информации по вопросам ухода и воспитания // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2016. № 2(68). С. 51–60.
5. Суворова Е.В., Фурьева Т.В. Социально-педагогическая поддержка в учреждениях социальной сферы семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им В.П. Астафьева. 2018. № 2(44). С. 14–21.
6. Чигрина А.Я. Международный опыт и российская практика образования детей с инвалидностью // Вестник Нижегородского университета им Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2010. № 4(20). С. 125–131.
7. Children's Disabilities Information: [сайт]. URL: <https://www.childrensdisabilities.info>.
8. Latham S.L. Parents' Perceptions of Communication Practices with School Professionals during Initial Years of Special Education Placement. 2003. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=5269789> (дата обращения: 28.09.2020).
9. PACER Center – Champions for Children with Disabilities: [сайт]. URL: <https://www.pacer.org>.

Географические науки

УДК 528.88

А.А. ВАСИЛЬЧЕНКО, А.А. ВЫПРИЦКИЙ
(Волгоград)

МЕТОДИКА ИДЕНТИФИКАЦИИ АНТРОПОГЕННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ АРИДНЫХ ЛАНДШАФТОВ

Описана методика идентификации объектов, создающих наиболее сильную антропогенную нагрузку на территории полупустынных и пустынных ландшафтов нашей страны. Создана база пространственных данных животноводческих точек и грунтовых дорог, составлена картограмма распределения по муниципальным районам, а также рассчитан коэффициент абсолютной напряженности территории с помощью ГИС-технологий.

Ключевые слова: дистанционное зондирование земли, геоинформационные системы, антропогенная нагрузка, геоинформационное картографирование, методика дешифрирования данных ДЗЗ на аридных ландшафтах, аридные ландшафты.

ALEKSANDR VASILCHENKO, ARTYOM VYPRITSKIY
(Volgograd)

METHODOLOGY OF THE IDENTIFICATION OF THE ANTHROPOGENIC CHANGES OF THE ARID LANDSCAPES

The article deals with the methodology of the identification of the objects, creating the strongest anthropogenic impact at the territory of the semidesert and desert landscapes of our country. There is created the base of the spatial data of the stock raising positions and unsurfaced roads. The authors compose the mapping of the spatial data of the distribution to the municipal areas. There is calculated the index of the absolute tension of the territory with the help of the GIS-technology.

Key words: Earth's remote sensing, geographic information systems, anthropogenic impact, geographic information mapping, methodology of interpretation of the data of the Earth's remote sensing at the arid landscapes, arid landscapes.

На территории полупустынных и пустынных ландшафтов нашей страны животноводство является подавляющей отраслью в структуре хозяйства. Большая концентрация животноводческих точек создает высокую антропогенную нагрузку. Следствием антропогенной нагрузки является опустынивание близ этих точек и населенных пунктов. Животноводческая точка (кошара) – комплекс искусственно созданных построек для содержания скота и жилья пастухов. Причиной опустынивания является чрезмерный и неправильный выпас скота. Отсутствие закрепления песков кустарниками и травами является следствием проделывания троп и вытаптывания прилегающей территории скотом [3]. Для избегания процессов опустынивания рекомендуется: ежегодный мониторинг, с помощью которого можно составить прогнозы по дальнейшей деградации растительности и почв местности; составление фитомелиоративных работ для улучшения качества земель. Расчет антропогенной нагрузки является важным процессом в комплексе мер по анализу и мониторингу исследуемых территорий. В настоящее время, в процессах экологического и антропогенного мониторинга активно используются географические информационные системы (ГИС) и данные дистанционного зондирования Земли (ДЗЗ) [2].

Территория исследования охватывает естественные зональные ландшафты юго-востока европейской части РФ: левобережье Волгоградской области, Астраханская область, республика Калмыкия, северная часть республики Дагестан.

Для определения антропогенной нагрузки на ландшафты необходимы данные ДЗЗ и база пространственных данных с животноводческими точками, а также сетью грунтовых дорог, их соединяющих. Для этого производится ручное (визуальное) дешифрирование данных ДЗЗ высокого и сверхвысокого пространственного разрешения на основе прямых и косвенных дешифровочных признаков. К прямым дешифровочным признакам относят форму, размер, цвет (тон), тень и общий рисунок. Косвенными дешифровочными признаками являются взаимные пространственные отношения объектов, явлений и процессов, наблюдаемых на фрагменте космического снимка. Данный процесс носит специфический характер, т. к. точность дешифрирования напрямую зависит от квалификации специалиста картографа, и имеет определенные особенности, описанные в данной статье.

Процесс дешифрирования и создания базы данных пространственных объектов (точек, дорог, противопожарных полос) имеет следующие особенности:

1. Процесс подбора источника пространственной информации.
2. Процесс определения актуального снимка сверхвысокого пространственного разрешения.
3. Выявления различий в мозаике сверхвысокого пространственного разрешения.
4. Правильное определение актуальных грунтовых дорог.
5. Определение различий между линейными объектами, создающими антропогенную нагрузку (грунтовыми дорогами, противопожарными полосами, (скотоводческими тропами)).
6. Дешифрирование грунтовых дорог на участках, которые подверглись процессу опустынивания.
7. Идентификация различий между антропогенными и техногенными преобразованиями.

Рассмотрим вышеупомянутые особенности более подробно.

1. Использование нескольких источников данных ДЗЗ сверхвысокого пространственного разрешения, таких как Google, Yandex, Bing (спутники World View 2, 3), является важным аспектом при дешифрировании необходимых пространственных объектов. Использование двух и более источников необходимо для более точного определения. Часто встречаются ситуации, при которых линейные объекты на космическом изображении прерываются из-за некорректной цветовой обработки. Невозможность внутренней обработки этих данных сверхвысокого пространственного разрешения определяют ограниченность данных ДЗЗ (использование того, что есть). Из-за разности цветовой обработки, в большинстве случаев, иной источник информации предоставит больше данных. Примером этой ситуации может служить объект с неявными дешифровочными признаками. На одном источнике это будут едва заметные «выемки», которые являются дорогой, и использование комплекса источников позволит точно дешифрировать линейный объект (см. рис. 1).

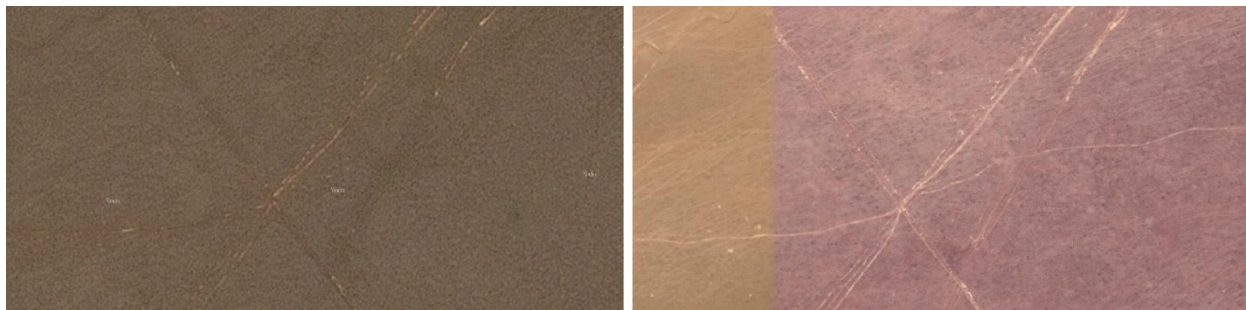


Рис. 1. Различия в цветовой обработке данных сверхвысокого разрешения

2. При оцифровке пространственных объектов на исследуемой территории могут возникнуть трудности с определением актуального снимка. Для корректного дешифрирования рекомендуется ис-

пользовать два и более источника. Частым случаем являются грунтовые дороги в редком пользовании. На одном источнике данных, эти дороги еще не проложены, однако на более новом уже существуют. При определении актуальности существования животноводческой точки сравниваются ближайшие строения на территории. Если на двух источниках присутствуют здания, но на одном из них только косвенные признаки (т. е. след), то можно предположить, что это остатки застройки. Следовательно, снимок, имеющий косвенные признаки застройки, является более актуальным. Для этого используются, как правило, снимки таких спутников, как Sentinel 2 и Landsat. Эти данные имеют высокое пространственное разрешение и максимально близкую к актуальной дате съемки. Однако, из-за высокой точности дешифрирования, использовать данные с этих спутников не рационально. Наиболее правильное использование их ограничивается проверкой на актуальность пространственных объектов.

3. Важным аспектом при дешифрировании с использованием данных сверхвысокого пространственного разрешения является понимание о том, что эти данные представлены мозаикой, состоящей из разновременных снимков, которые соединены по принципу избирательности лучших фрагментов. Так, например, соседние элементы мозаики могут быть разносезонными, а также разных годов съемки, и, соответственно, с разной цветовой обработкой. При дешифрировании следует различать наиболее актуальные снимки, по сравнению с соседними.

4. При дешифрировании грунтовых дорог, которые несут непосредственно антропогенную нагрузку на территорию, стоит различать «действующие» дороги, характерным отличием которых является яркость фототона. Чем чаще дорога используется автотранспортом, тем ярче и характернее видна используемая дорога. Причиной тому является высокая плотность постилающей поверхности и отсутствие растительного покрова, которые характеризуются высокой отражательной способностью, т. е. высоким альбедо. Необходимо также различать дороги, которые являются дополнительными при отсутствии проходимости. Это происходит в большинстве случаев, из-за погодных условий на легких почвах: в любое время года на характерен перенос песка и пыли, который заносит дороги. В таких ситуациях рациональным будет прохождение по новому параллельному пути. Частой ситуацией данного процесса является видимость на космоснимке от 3 до 6 дорог (см. рис. 2).

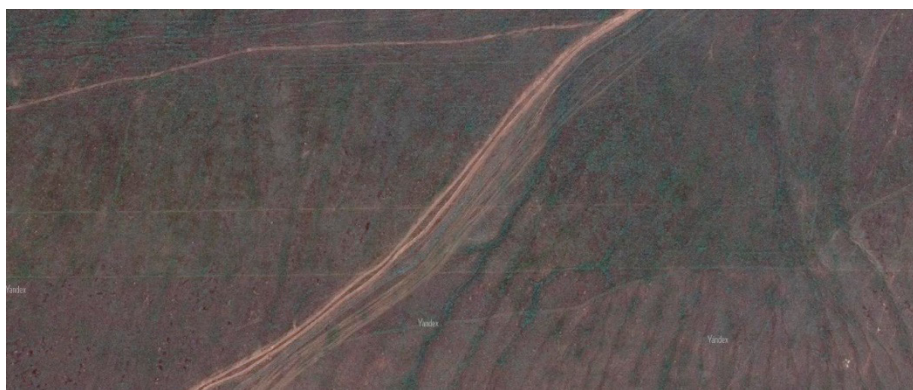


Рис. 2. Пример густоты грунтовых дорог на космоснимке

5. Важным умением для специалиста-картографа является четкое понимание и определение различий между линейными объектами, создающими антропогенную нагрузку. Часто, грунтовую дорогу можно спутать с другими линейными объектами, которые создают антропогенную нагрузку. Рассмотрим конкретный случай, на котором можно наблюдать две полосы, которые выделяются характерным светлым тоном (см. рис. 3 на с. 78).



Рис. 3. Отличие отображения противопожарных полос на разных источниках

Можно предположить, что это две параллельные грунтовые дороги вдоль защитной лесной полосы (ЗЛН), но синтезируя другие источники ДЗЗ, мы заметим, что по прямым дешифровочным признакам эти линейные объекты не являются грунтовыми дорогами, т. к. не имеют ярко выраженной линейной структуры и необходимой плотности. Встречаются случаи, где отсутствует ЗЛН и объект не имеет косвенной привязки к территории. На данных снимках можно заметить, как характерно производится различие пожарной полосы от грунтовой дороги (см. рис. 4).



Рис. 4. Отличие защитных противопожарных полос на разных источниках

На пожарных полосах отличительной чертой является однородная структура, что не может являться колеей на грунтовой дороге. По цветовому признаку можно заметить, что пожарные полосы имеют темные пятна, которые являются последствием выветривания и размыва почв. При дешифрировании линейных объектов близ животноводческих точек может возникнуть проблема в оцифровке грунтовых дорог, т. к. их можно спутать со скотопрогонами. Различие троп от грунтовых дорог видно по характерной ширине. В частых случаях, тропы приводят к водопою, либо к месту выпаса скота (см. рис. 5).



Рис. 5. Пример правильной идентификации грунтовых дорог вблизи животноводческой точки

Грунтовые дороги примыкают к основным магистралям, ведут напрямую к населенным пунктам, а также к кошарным точкам, которые соединены грунтовыми дорогами.

6. При оцифровке грунтовых дорог можно столкнуться с проблемой дешифрирования их на опустыненных территориях. В такой ситуации частыми являются два случая определения. В первом случае, на опустыненной территории видно начало дороги и ее продолжение с другой стороны. В этом случае заметно уплотнение рисунка, а также однородная структура легких почв, которая характерна для занесенной грунтовой дороги (см. рис. 6).

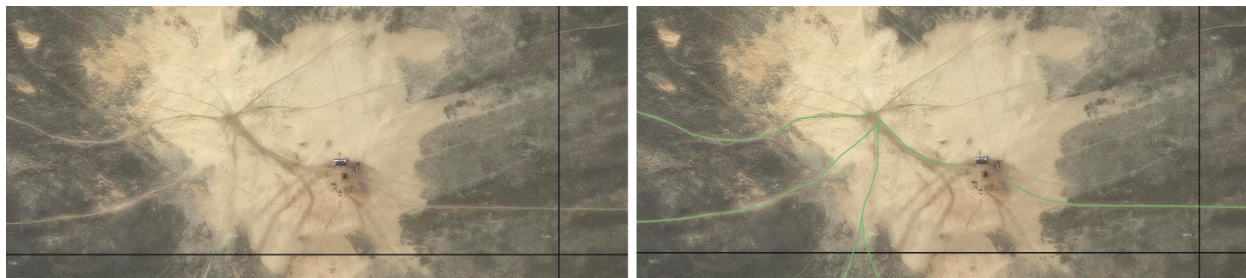


Рис. 6. Пример выделения грунтовых дорог на опустыненной территории

Вторым случаем, с которым можно столкнуться при дешифрировании дороги на опустыненной территории – отсутствие однородной структуры, как в примере выше. В данном случае рассматривается картина эоловых форм. В месте нахождения грунтовой дороги отличительные черты эоловых форм становятся реже, или вовсе пропадают. В том месте, где проложена грунтовая дорога, отсутствуют эоловые формы переноса песка (см. рис. 7).



Рис. 7. Пример идентификации грунтовых дорог на легких почвах

7. При идентификации объектов важно отличать преобразования техногенного характера. Важным дешифровочным признаком их является высокая плотность и наличие регулярной структуры, схожей с сетью грунтовых дорог. Косвенным признаком техногенных объектов является пространственная привязанность к крупным постройкам различного производственного характера (см. рис. 8 на с. 80).

Основываясь на вышеизложенных методологических данных, была произведена работа по дешифрированию и выделению точечных и линейных объектов на территории исследования. Работа производилась в ГИС-системе Quantum GIS версии 3.14. Данная ГИС имеет множество преимуществ перед аналогами, к основным из которых можно отнести большое количество подключаемых модулей и бесплатный характер распространения. Общее количество животноводческих точек составило 5877 штук. Общая протяженность грунтовых дорог, пролегающих между животноводческими точками, равняется 87203 км. С помощью ГИС-технологий, основываясь на методах классификации, составлена картограмма распределения полученных объектов по муниципальным районам исследуемой территории (см. рис. 9 на с. 80).

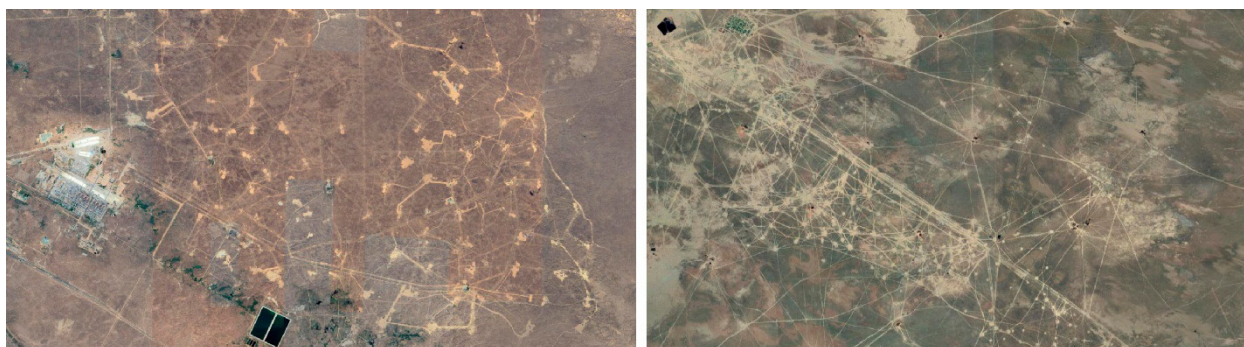


Рис. 8. Наглядная схожесть структуры техногенного рельефа с сетью грунтовых дорог между животноводческими точками (слева – Астраханский газоперерабатывающий завод, справа – Ачикулакское нефтяное месторождение)

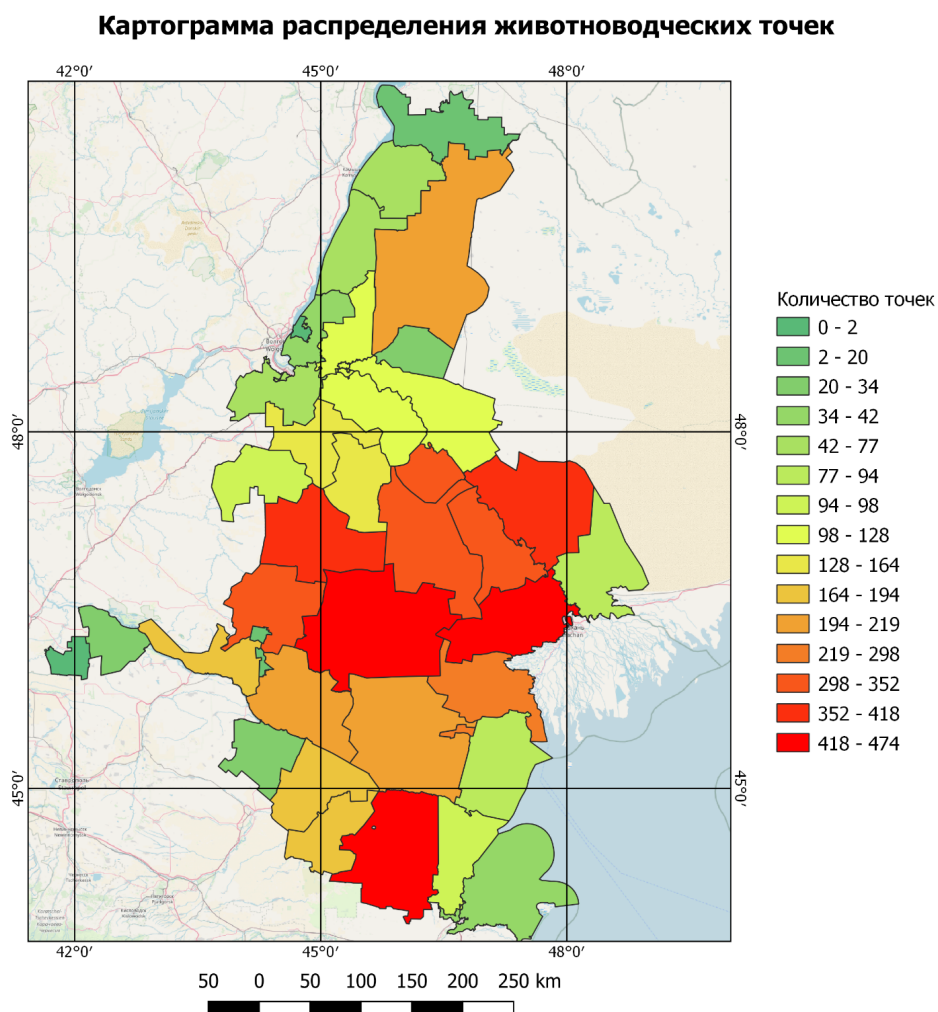


Рис. 9. Картограмма распределения животноводческих точек на территории исследования

Обоснованность выделения только тех грунтовых дорог, которые соединяют животноводческие точки, состоит в том, что именно эти объекты чаще всего используются для передвижения в слабозаселённых территориях, и именно они создают наиболее высокую антропогенную нагрузку.

Такие данные часто требуются при вычислении эколого-хозяйственного баланса территории. Они используются для вычисления коэффициентов абсолютной и относительной напряженности территории, площадей земель со средо- и ресурсостабилизирующими функциями, а также коэффициента естественной защищенности территории. Полученные в результате дешифрирования данные отлично подходят для вычисления коэффициента абсолютной напряженности (K_a), который показывает отношение площади сильно нарушенных земель к площади мало преобразованных или нетронутых территорий. Это соотношение крайних по своему значению величин должно привлекать к себе особое внимание с целью нивелирования сильных антропогенных воздействий с потенциалом восстановления ландшафта и поддержания на соответствующем уровне необходимой площади заповедников, заказников и других природоохранных территорий. Чем больше их, тем ниже коэффициент K_a и благополучнее складывается состояние окружающей среды [1]. С помощью инструментов математического моделирования, встроенных в ГИС, произведен расчет коэффициента абсолютной напряженности, который равняется 0,76, и соответствует средней напряженности территории.

Таким образом, комплекс методологических рекомендаций по дешифрированию сильно нарушенных земель (животноводческих точек и грунтовых дорог) позволил наиболее четко дешифрировать данные объекты. Такой комплекс дешифровочных признаков формируется только благодаря хорошей квалификации специалиста картографа, неотъемлемой частью которой является полевое эталонирование. В рамках разработки данных рекомендаций было проведено полевое эталонирование на территории республики Калмыкия, а также на границе с республикой Дагестан.

С помощью данных рекомендаций по дешифрированию космических снимков могут создаваться базы пространственных данных, благодаря которым могут исследоваться такие показатели как антропогенная нагрузка на пустынных и полупустынных территориях нашей страны. Такие базы данных предназначены для оценки и создания схем животноводства и землепользования в области рационального использования инфраструктуры и правильного размещения объектов.

Литература

1. Кочуров Б.И. Эколого-хозяйственный сбалансированный подход к развитию региона // Социально-экологические принципы гармонизации и активизации созидательной деятельности людей в промышленных центрах: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Березники, 1997. С. 31–35.
2. Кулик К.Н., Ткаченко Н.А., Кошелев А.В. Использование ГИС-технологий при оценке антропогенной нагрузки на агроландшафты Волгоградского Заволжья // Изв. Оренбур. гос. аграрного ун-та. 2015. № 2(52). С. 161–163.
3. Шинкаренко С.С. Пространственно-временная динамика опустынивания на Черных землях // Современные проблемы дистанционного зондирования Земли из космоса. 2019. Т. 16. № 6. С. 155–168.

УДК 911.7

А.А. ВАСИЛЬЧЕНКО
(Волгоград)

**АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ОСНОВНЫХ ПОСЕВНЫХ ПЛОЩАДЕЙ
ОРОШАЕМОГО ЗЕМЛЕДЕЛИЯ НА ТЕРРИТОРИИ
ВОЛГО-АХТУБИНСКОЙ ПОЙМЫ**

Описано текущее состояние и перспективы развития орошаемого земледелия на территории Волго-Ахтубинской поймы и сопредельных площадях. Произведен анализ динамики основных посевных площадей по муниципальным районам с помощью ГИС-технологий. Составлены картограммы динамики.

Ключевые слова: Волго-Ахтубинская пойма, орошаемое земледелие, динамика посевных площадей, ГИС-технологии, картограмма.

ALEKSANDR VASILCHENKO
(Volgograd)

**ANALYSIS OF THE DYNAMICS OF THE BASIC CULTIVATED AREAS
OF IRRIGATION AGRICULTURE AT THE TERRITORY
OF THE VOLGA-AKHTUBA FLOODPLAIN**

The article deals with the current status and the perspectives of the development of the irrigation agriculture at the territory of the Volga-Akhtuba floodplain and the cross-border regions. There is conducted the analysis of the dynamics of the basic cultivated areas of the municipal areas with the help of GIS-technologies. There are compiled the cartograms of the dynamics.

Key words: the Volga-Akhtuba floodplain, irrigation agriculture, dynamics of cultivated area, GIS-technology, cartogram.

Волго-Ахтубинская пойма – уникальный природный объект, междуречье Волги и Ахтубы, имеет площадь в 2 млн га. В условиях субаридной зоны пойма является стратегически важным объектом в хозяйственной деятельности человека, соответственно, претерпевает огромные антропогенные нагрузки, которые долгое время были строго регулируемыми. В XXI в. Волго-Ахтубинская пойма значительно трансформировалась в худшую сторону. Ранее созданные системы обводнения приходят в негодность, увеличивается доля брошенных сельхозугодий, а в совокупности с все также сохраняющейся высокой антропогенной нагрузкой и нерациональным регулированием стока р. Волга, состояние ландшафтов и хозяйственной деятельности находится в ужасающем положении. В 2018 г. был разработан федеральный проект «Оздоровление Волги» в рамках национального проекта «Экология». В рамках реализации федерального проекта «Оздоровление Волги» на территории Волго-Ахтубинской поймы планируется построить и реконструировать 89 гидроробъектов, восстановить около 600 км водных объектов, а также очистить 175 км оросительных мелиоративных каналов [1].

В настоящее время уже производятся работы по серьезному оздоровлению и обводнению Волго-Ахтубинской поймы, а также создаются более благоприятные условия для засушливых территорий. В рамках программы производятся оздоровления ериков, проток, малых водотоков. Благодаря данной программе на территории Волго-Ахтубинской поймы вновь появляется актуальность в орошаемом земледелии. В связи с тем, что подавляющей долей сельского хозяйства на территории Волго-Ахтубинской поймы, а также сопредельных территориях, является орошаемое земледелие, проведение оздоровительных работ в области восстановления водного баланса коррелируется с общим количеством посевных площадей. Изучение динамики посевных площадей на территории Волго-

Ахтубинской поймы и сопредельных территорий является важным этапом в определении проблемных зон, для которых необходимо развитие наиболее рациональных схем землепользования.

Объектом исследования в данной статье является динамика общих посевных площадей, а также основных сельскохозяйственных продуктов орошаемого земледелия нижней Волги.

Территория исследования ограничивается Волго-Ахтубинской поймой и включает в себя следующие структурные единицы (муниципальные районы): Ахтубинский, Володарский, Енотаевский, Икрянинский, Камызякский, Красноярский, Лиманский, Наримановский, Приволжский, Харабалинский и Черноярский муниципальные районы Астраханской области, а также Ленинский, Светлоярский и Среднеахтубинский муниципальные районы Волгоградской области.

Современное состояние орошаемого земледелия в Волго-Ахтубинской пойме и сопредельных территориях характеризуется локализованностью и привязанностью к оросительным системам, а также к крупным ерикам. Большинство оросительных систем, которые существовали на сопредельных территориях поймы, уже не используются ввиду экономической необоснованности. Наиболее рациональным в настоящее время являются системы капельного орошения, а также системы поверхностного самотечного орошения. Таким образом, нынешние обрабатываемые орошаемые земли чаще всего соседствуют с крупными ериками, которые не осушаются в период летней межени. Локальные обрабатываемые участки вблизи оросительных систем концентрируются возле: Райгородской оросительно-обводнительной системы, Ушаковской рисовой оросительной системы, Ступинской оросительной системы, Калмыцко-Астраханской рисовой оросительной системы, Калмыцкой оросительной системы, Владимировской оросительной системы, а также на локальных оросительных системах левобережья Ахтубы и поймы р. Волга. Большинство локальных обрабатываемых земель находятся в частном владении. Часты случаи самовольных занятий свободных участков вглубь от основных инфраструктурных объектов. Так, с развитием и расширением оросительных систем появляется актуальность в постоянном, в том числе и кадастровом мониторинге территории.

Площадь орошаемых земель на нижней Волге от нижнего бьефа Волгоградской ГЭС до Каспийского моря в границах Волгоградской области, Республики Калмыкия и Астраханской областей составляет около 470 тыс. га, из которых фактически орошается около 100 тыс. га, в том числе порядка 20 тыс. га – рисовых систем в Володарском, Икряненском, Камызякском, Красноярском, Приволжском, Харабалинском и Черноярском районах Астраханской области [2].

При анализе динамики посевных площадей, а также основных сельскохозяйственных продуктов орошаемого земледелия используются данные федеральной службы государственной статистики. В качестве основных данных при анализе используются: общая посевная площадь в муниципальном районе, посевная площадь зерновых и зернобобовых культур, а также посевная площадь овощей (без высева). В качестве вспомогательного инструмента используются ГИС-технологии. Именно с помощью геоинформационного анализа территории можно миновать этап обработки статистических данных и провести его непосредственно в ГИС с дальнейшей визуализацией пространственной информации. В качестве основной ГИС использовалась Quantum GIS версии 3.12. Отличительной особенностью QGIS является большое количество подключаемых модулей, в том числе для обработки статистических данных, а также бесплатный характер распространения.

С помощью ГИС-технологий и методов обработки статистических данных была составлена картограмма посевных площадей на 2019 г. по муниципальным районам исследуемой территории (см. рис. 1 на с. 84).

Анализируя динамику общих посевных площадей на территории Волго-Ахтубинской поймы и сопредельных территориях можно сделать вывод о том, что за последние 12 лет средняя посевная площадь уменьшилась с 208 тыс. га до 159 тыс. га. Однако, в конкретных муниципальных районах

наблюдается прирост посевных площадей. Наиболее высокий прирост площадей замечен в Наримановском муниципальном районе Астраханской области (прирост 167,7%). Наиболее высокое снижение посевных площадей замечено в Ленинском муниципальном районе Волгоградской области (прирост – 73,4%). Данные цифры коррелируются с состоянием орошаемого земледелия. В Наримановском районе в последнее время восстанавливаются оросительные каналы, и, соответственно, повышается востребованность в сельском хозяйстве, тогда как в Ленинском районе большая часть посевных площадей которого находится в пределах Волго-Ахтубинской поймы, из-за нерационального регулирования стока, плохого состояния оросительных каналов, актуальность в ведении сельскохозяйственной деятельности пропадает. Общая доля далее исследуемых показателей (зерновые и зернобобовые культуры, овощи) в структуре посевных площадей в 2007 г. в среднем равняется 62,1%, а в 2019 г. – 60,1%, что оправдывает подробное изучение именно этих направлений деятельности в сельском хозяйстве (см. табл. 1).

Картограмма общих посевных площадей (2019) на территории Волго-Ахтубинской поймы и сопредельных площадях.

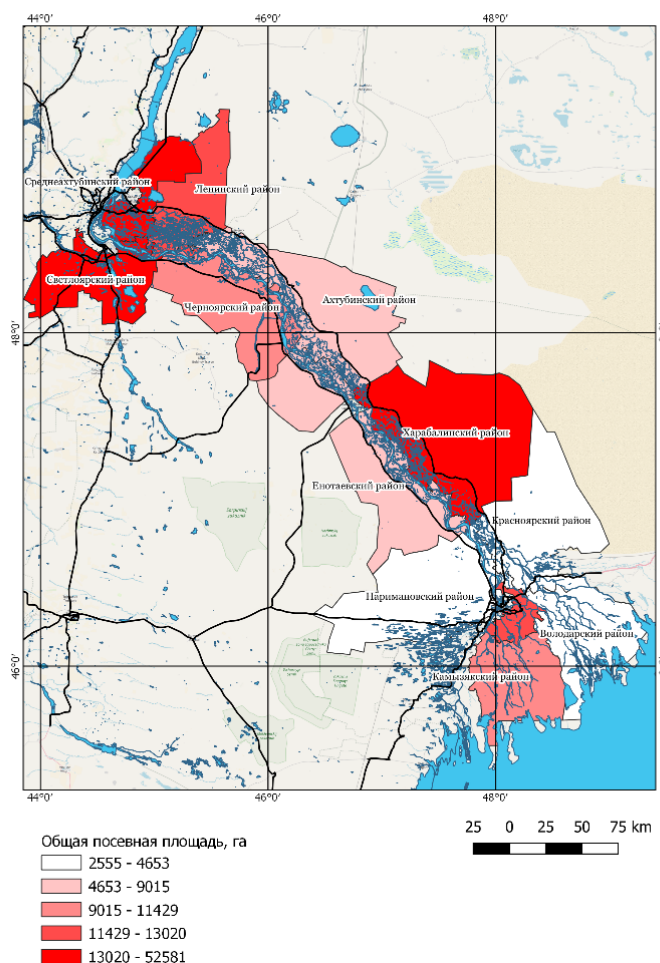


Рис. 1. Картограмма общих посевных площадей по состоянию на 2019 г.

Таблица 1

**Динамика общих посевных площадей
 в муниципальных районах Волго-Ахтубинской поймы**

	2007	2010	2015	2019	Прирост, относительно 2007	Общая доля исследуемых показателей, 2007	Общая доля исследуемых показателей, 2019
Ахтубинский муниципальный район	10797	9625,64	7177,6	8712,1	-19,31	70,52	48,01
Володарский муниципальный район	4167,06	3841,07	3457,73	3376,15	-18,98	60,58	Н/Д
Енотаевский муниципальный район	2898,72	3617,8	4062,3	5186,3	78,92	Н/Д	Н/Д
Икрянинский муниципальный район	1475,59	1752,24	2392,36	2784,4	88,70	49,47	Н/Д
Камызякский муниципальный район	13223,6	14019,7	10217,7	10716,4	-18,96	57,15	54,79
Красноярский муниципальный район	2943,01	3322,94	4111,47	4519,8	53,58	45,72	Н/Д
Лиманский муниципальный район	4972,97	7216,45	8138,29	9066,1	82,31	22,07	27,37
Наримановский муниципальный район	954,46	1676,17	1310,49	2555,3	167,72	44,05	Н/Д
Приволжский муниципальный район	7887	10145,1	9950,29	12684,5	60,83	56,08	54,68
Харабалинский муниципальный район	9337,62	7140,84	9964,57	13329,5	42,75	54,29	47,65
Черноярский муниципальный район	10423,8	11636,5	11503,4	9469,9	-9,15	85,54	65,07
Светлоярский муниципальный район	74424,3	59870,3	52056,5	52580,8	-29,35	81,43	85,08
Ленинский муниципальный район	44773,2	26378,8	13951,5	11903,9	-73,41	97,20	91,39
Среднеахтубинский муниципальный район	20002,7	15733,9	12084,6	13104	-34,49	83,60	67,43

Анализируя динамику посевных площадей зерновых и зернобобовых культур на территории исследования можно сделать вывод о том, что за последние 12 лет наблюдается постепенное снижение доли этих культур в структуре общих посевных площадей: в 2007 г. – 40,3%, в 2019 г. – 38,6%. Посевные площади данных культур, как и общие – снизились с 140 тыс. га до 63 тыс. га. Только в двух муниципальных районах из четырнадцати наблюдается положительная динамика. В семи районах наблюдается отрицательная динамика (наиболее высокая в Харабалинском районе – 91,05%), а в оставшихся пяти данные не обнаружены. Положительная динамика наблюдается в Лиманском (267,4%) и Приволжском (101,9%) муниципальных районах Астраханской области (см. табл. 2 на с. 86).

Таблица 2

**Динамика посевных
площадей зерновых и зернобобовых культур**

	2007	2010	2015	2019	Процент в общей доле, 2007	Процент в общей доле, 2019	Динамика
Ахтубинский муниципальный район	5775	2087	350	1099	53,49	12,61	-80,97
Володарский муниципальный район	839	1018	Н/Д	Н/Д	20,13	Н/Д	Н/Д
Енотаевский муниципальный район	Н/Д	355	Н/Д	Н/Д	Н/Д	Н/Д	Н/Д
Икрянинский муниципальный район	270	160	Н/Д	Н/Д	18,30	Н/Д	Н/Д
Камызякский муниципальный район	6497	6304	4092	4914	49,13	45,85	-24,37
Красноярский муниципальный район	511	870	300	Н/Д	17,36	Н/Д	Н/Д
Лиманский муниципальный район	587	1153	1699	2157	11,80	23,79	267,46
Наримановский муниципальный район	50	Н/Д	Н/Д	Н/Д	5,24	Н/Д	Н/Д
Приволжский муниципальный район	1552	2948	1998	3134	19,68	24,71	101,93
Харабалинский муниципальный район	2340	1249	287	209,5	25,06	1,57	-91,05
Черноярский муниципальный район	6459	6813	2300	2651	61,96	27,99	-58,96
Светлоярский муниципальный район	59709	48797	44146	43076	80,23	81,92	-27,86
Ленинский муниципальный район	42643	24277	11694	Н/Д	95,24	81,26	-75,55
Среднеахтубинский муниципальный район	13397	10077	6033	6305	66,98	48,12	-52,94

Таким образом, из-за деградации оросительных систем, пропадает актуальность в выращивании зерновых и зернобобовых культур на территории Волго-Ахтубинской поймы и сопредельных площадях. Коренным образом изменить данную тенденцию можно только с помощью новых, рациональных схем землепользования, а также возобновлении программ по обслуживанию оросительных систем.

Анализируя динамику общих посевных площадей овощей (без высева) на территории Волго-Ахтубинской поймы и сопредельных площадях можно сделать вывод о том, что это одно из немногих направлений в орошаемом земледелии, имеющее положительную динамику посевных площадей. В 2007 г. посевная площадь овощей составляла 21 тыс. га, тогда как в 2019 г. – 30 тыс. га. В десяти исследуемых районах из четырнадцати наблюдается положительная динамика в посевных площадях овощей. Наиболее высокая динамика наблюдается в Наримановском (287,01%) и Харабалин-

ском (124,99%) районах Астраханской области. Отрицательная динамика замечена в четырех районах, а наиболее высокая в Лиманском (-36,5%) и Володарском (-31,75%) муниципальных районах Астраханской области. Также, анализ статистики показывает тот факт, что посевные площади овощей увеличиваются не только количественно, но и долей в общей структуре посевных площадей. В 2007 г. овощи составляли 23,1% в общей структуре, тогда как в 2019 г. – 27,3% (см. табл. 3).

Таблица 3

Динамика посевных площадей овощей (без высева)

	2007	2010	2015	2019	Процент в общей доле, 2007	Процент в общей доле, 2019	Динамика
Ахтубинский муниципальный район	1838,95	3145,25	3191,87	3083,7	17,03	35,40	67,69
Володарский муниципальный район	1685,5	1457,48	1395,97	1150,4	40,45	34,07	-31,75
Енотаевский муниципальный район	1171,33	1291,94	1898,54	2214	40,41	42,69	89,02
Икрянинский муниципальный район	459,96	542,48	684,6	714,3	31,17	25,65	55,30
Камызякский муниципальный район	1060,85	930,9	942,29	957,99	8,02	8,94	-9,70
Красноярский муниципальный район	834,6	985,24	1306,34	1392,6	28,36	30,81	66,86
Лиманский муниципальный район	510,56	746,51	529,13	324,2	10,27	3,58	-36,50
Наримановский муниципальный район	370,4	529,23	983,78	1433,5	38,81	56,10	287,01
Приволжский муниципальный район	2871,11	2842,03	3044,16	3802,5	36,40	29,98	32,44
Харабалинский муниципальный район	2729,66	2371,7	2364,94	6141,5	29,23	46,07	124,99
Черноярский муниципальный район	2457,08	2638,32	3829,19	3510,7	23,57	37,07	42,88
Светлоярский муниципальный район	894,3	1232,34	1798,49	1660,8	1,20	3,16	85,71
Ленинский муниципальный район	876,2	880,8	1076,5	1205,91	1,96	10,13	37,63
Среднеахтубинский муниципальный район	3324,73	2784,88	2629,64	2530,99	16,62	19,31	-23,87

С помощью ГИС-технологий составлены картограммы динамики основных посевных площадей в Волго-Ахтубинской пойме и сопредельных территориях. В качестве основного метода визуализации выбрана картограмма, а в качестве основного метода классификации – квантиль (см. рис. 2 на с. 88).

Таким образом, на территории Волго-Ахтубинской поймы и сопредельных площадях наблюдается общее снижение посевных площадей. Большинство отраслей имеют отрицательную динамику, а одним из возрождаемых можно считать выращивание овощей. Данная тенденция напрямую связана

с локализованностью данной отрасли хозяйства, и удобном расположении основных районов производителей. Основные очаги находятся в дельте р. Волга, либо по левобережью р. Ахтуба, в тех местах, где еще функционируют оросительные каналы, а также есть удобное расположение близ ериков, для рациональной установки капельного полива.

Картограммы динамики основных посевных площадей в Волго-Ахтубинской пойме и сопредельных территориях 2007-2019 гг.

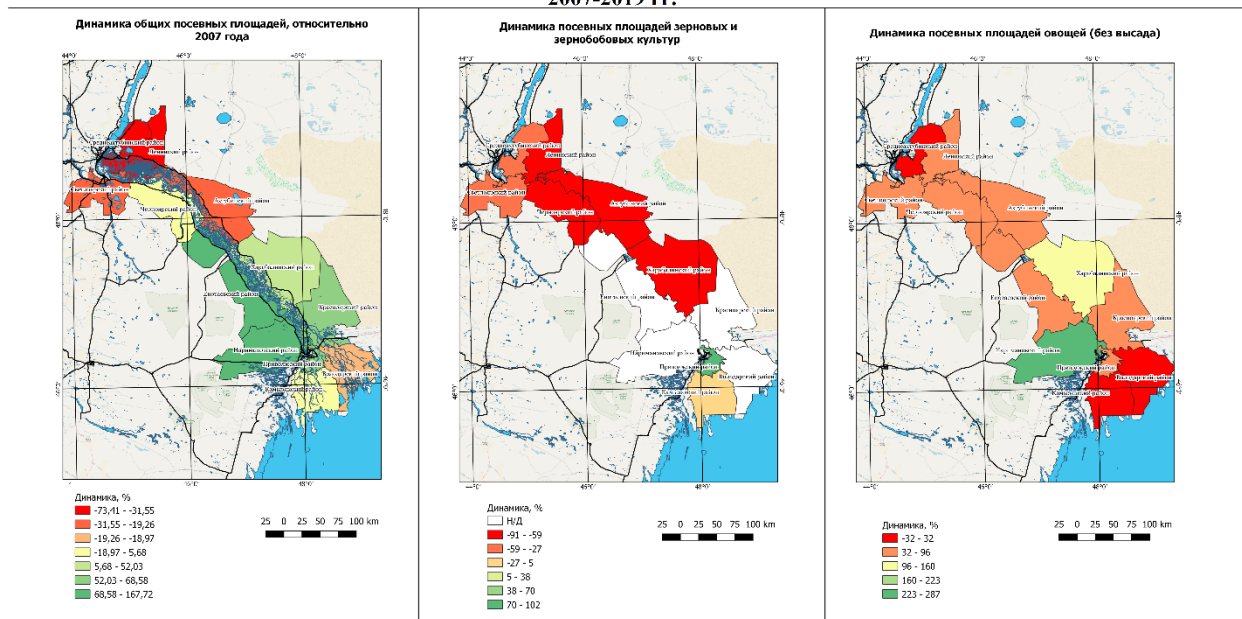


Рис. 2. Картограммы динамики основных посевных площадей

Литература

1. План реализации проекта «Оздоровление Волги». [Электронный ресурс]. URL: <https://ecologyofrussia.ru/proekt/ozdorovlenie-volgi/> (дата обращения: 10.10.2020).
2. Шинкаренко С.С., Кузьмина Ж.В., Трешкин С.Е. Влияние зарегулирования речного стока и изменений климата на динамику наземных экосистем нижней Волги // Аридные экосистемы. 2018. Т. 24. № 4(77). С. 3–18.

Методика преподавания учебных дисциплин

УДК 372.882

А.О. ПУТИЛО
(Волгоград)

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX В. В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Рассматриваются актуальные вопросы изучения зарубежной литературы XX в. в старших классах общеобразовательных учреждений. Предлагаются пути преодоления определенных трудностей и список произведений для изучения в школе.

Ключевые слова: проблемы преподавания литературы, старшая школа, современная литература, зарубежная литература, уроки внеклассного чтения.

ANNA PUTILO
(Volgograd)

THE ISSUES OF TEACHING FOREIGN LITERATURE OF THE XXTH CENTURY IN SENIOR HIGH SCHOOL

The article deals with the topical issues of learning the foreign literature of the XXth century in the senior high school of the general education institutions. There are suggested the ways of coping with the difficulties and the list of the works for studying at school.

Key words: issues of teaching literature, senior high school, modern literature, foreign literature, extracurricular reading.

Сегодняшняя система литературного образования в школе переживает кризис, связанный с неизбежным устареванием программ, технологий и форм преподавания. Наиболее остро стоит проблема преподавания современной литературы. В абсолютном большинстве действующих авторских программ курс литературы заканчивается изучением произведений написанных в 1970-х гг., при этом новейшие произведения не изучаются в школьном курсе. Поколению учеников, рожденных на 40 лет позже даты написания самого хронологически актуального произведения, не интересна изучаемая литература, в силу того, что описанные в ней реалии нынешнему школьнику мало понятны, а язык отличается от привычного.

Вторая не менее серьезная трудность, с которой сталкивается учитель литературы – это практически полное отсутствие зарубежной литературы в программе. Невозможность обратиться к ярчайшим образцам зарубежной литературы, комплексной истории изучаемого направления, безусловно, мешает формированию у обучающихся представления о мировом литературном процессе, тем не менее, данный результат прописан в примерной программе среднего общего (полного) образования [1].

Сниженный интерес к литературе как школьному предмету распространен у школьников, при этом невозможно сказать, что современные школьники не интересуются литературой и не читают вовсе.

Анализируя личный опыт преподавания литературы у старшеклассников на курсах подготовки к экзаменам и в школе, мы определили, что при выполнении задания на сопоставление произведений, больше чем в половине случаев, обучающиеся апеллировали к опыту прочтения зарубежной и современной литературы, приводили примеры из произведений, не включенных в школьную программу. Определив устойчивый интерес старшеклассников, мы предложили им возможность обсуждать с учителем прочитанные произведения, даже если они не включены в школьную программу. В результа-

те эта форма работы оказалась востребованной, т. к. даже при условии интереса к популярным современным произведениям у школьника не хватает читательского опыта и знания историко-культурных реалий для интерпретации прочитанного. При этом неизбежно возникла проблема времени проведения подобных уроков-консультаций, т. к. плотность школьной программы по литературе очень высока, не меньше и загруженность старшеклассников, которые все свободные часы готовятся к экзаменам. Единственным решением, которое подошло всем участникам образовательного процесса, стало включение работы над зарубежной литературой в курс подготовки к итоговому сочинению, где необходимо апеллировать к литературному произведению и допускается привлекать примеры из произведений зарубежных авторов (в отличие от ЕГЭ, где материал органичен русской литературой).

Этическая проблема становится следующей, с которой столкнется смелый и увлеченный учитель, решившийся преподавать дополнительно курс изучения зарубежной литературы новейшего времени в школе, – большая часть ее не проходит «сито» отбора для школы (как и современная литература вообще). Содержание, а также язык изложения в современных текстах рассчитаны преимущественно на взрослого человека и требуют аккуратности в процессе интерпретации на уроке и цензуры со стороны учителя. При этом, конечно, заметим, что и часть русской классики, включенной в школьную программу, заслуживает указания возрастного рейтинга, т. к. по закону маркировка '18+' должна присутствовать, если в книге есть натуралистическое описание болезней, катастроф, не осуждаемое употребление наркотиков и алкоголя, натуралистические сцены половых отношений, нетрадиционные взаимоотношения, нецензурная брань, сцены, побуждающие к самоубийству [6], все перечисленное, в той или иной степени, является материалом русской классики. Тем не менее, при грамотной работе учителя эта проблема снимается.

В диссертации «Изучение современной русской литературы в 11 классе профильной школы на основе литературной преемственности» Т.В. Цыплакова приводит критерии отбора литературы для представления в школьном курсе: «1) высокие художественные достоинства произведения; 2) позитивное влияние на личность ученика; 3) соответствие задачам развития и возрастным особенностям школьника; 4) наследование культурно-исторических традиций; 5) соответствие требованиям выпускных и вступительных экзаменов по литературе; 6) национальная специфичность; 7) стилевая и родо-жанровая принадлежность произведения; 8) значимость в литературном процессе эпохи» [5, с. 13–14].

Следовательно, мы видим, что решающее значение при отборе текста будет иметь не формальное наличие или отсутствие определенных элементов содержания в произведении, а его художественная ценность. Здесь добавим, что не менее важна проблематика, идейное содержание произведения, т. е. те содержательные элементы, которые позволяют проводить глубокий анализ, делать выводы и оценивать описанное явление. В конечном итоге формирование духовно-нравственных ценностей преимущественно происходит в результате оценки явлений, затрагивающих проблемные ситуации и требующих нравственного выбора.

Однако не менее важно при отборе произведений зарубежной литературы для изучения школьниками понимать механизм возникновения у них читательского интереса. Современные исследователи сходятся во мнении, что наибольшую часть чтения выпускников занимает массовая литература и беллетристика (см. статьи Л.Н. Савиной, М.В. Степиной, Т.В. Цыплаковой и др. [5]). При этом педагоги и методисты не обращаются к вопросу исследования механизма отбора книг у старшеклассника, хотя из проведенных исследователями обзоров становится очевидным, что данный выбор происходит не вследствие сформированного читательского интереса и кругозора, а скорее под влиянием масс-медиа и рекламы. Учителю бессмысленно вести войну с влиянием этих явлений, т. к. поток информации, в котором сейчас находится школьник, очень велик.

Кардинально изменить сложившуюся ситуацию поможет именно постепенное формирование критического мышления и читательского опыта, ведь выбор литературы преимущественно основывается на сравнении с полюбившимися образцами уже освоенных произведений. Более того, можно научить школьников простым механизмам отбора произведений по их художественной ценности,

таким как учет позитивной оценки в критике, фактов публикации в литературно-художественных журналах и присуждения автору и произведению престижных литературных премий.

Отбор произведений станет проблемой для учителя, даже если он будет ориентироваться только на лауреатов литературных премий, т. к., имея серьезные ограничения по времени, учителю необходимо будет сузить материал, а для этого определить какие-то еще критерии для отбора, например, хронологический, географический, литературоведческий или др.

При формировании курса логично будет пользоваться начать с изучения литературы XX в., произведения этого периода уже считаются классикой, а т. к. зарубежная литература не изучается в школе, не входит в базовый культурный пласт россиянина, ощущение новизны у обучающихся создастся даже при широких хронологических рамках.

Организовать курс можно и по географическому принципу. Учитель на уроках может проводить параллели между рассмотренным материалом, последовательно изучая произведения одной страны или разных стран в один период. При этом в процессе изучения произведений следует обговаривать историко-культурный контекст, чтобы сформировать правильное представление о мировой культуре и ее взаимосвязи с русской культурой. Например, можно изучить феномен «потерянного поколения» на материале романов Эрих Марии Ремарк «На западном фронте без перемен», Эрнеста Хемингуэя «Прощай, оружие!» и Ричарда Олдингтона «Смерть героя».

Структурировать занятия поможет учет литературного направления, родо-жанровых характеристик и стиля. Поскольку для углубленного изучения теории литературы на уроках не хватает времени, логичным будет отбирать те произведения, которые считаются наиболее значимыми для становления отдельных литературных явлений. В процессе рассмотрения таких произведений будут восполнены теоретические пробелы или даже повышен литературоведческий уровень ученика. Так, например, мы можем сформировать представление о направлении магический реализм в процессе изучения романа Габриэля Гарсия Маркеса «Сто лет одиночества» и углубить представления о постмодернизме изучая романа Пауло Коэльо «Алхимик»; расширить представление о жанре антиутопии рассмотрев романы Олдоса Хаксли «О дивный новый мир» и Джорджа Оруэлла «Скотский уголок», объяснить жанровые границы фэнтези на материале произведения Джона Рональда Руэла Толкина «Хоббит, или Туда и обратно» (см. статью О.О. Путило [2]).

В процессе рассмотрения некоторых зарубежных произведений возникнут проблемы, связанные с особенностями ментальности учеников российской школы или острым звучанием отдельных тем. Тем не менее, обойти произведения, обостряющие социальные темы, т. к. ученики сами поднимут эти вопросы. При всей трудности работы с такими произведениями, обсуждение социальных проблем сквозь призму художественного текста и для учеников, и для учителя – единственный способ выразить и сформировать мнение в рамках урока. Например, мы столкнулись с запросом обсуждения романа Харпера Ли «Убить пересмешника» в контексте новой волны в борьбе за права чернокожих.

Подробно проанализировав проблемное поле преподавания современной зарубежной литературы в школе, мы предлагаем рассмотреть возможность изучения со старшеклассниками следующих авторов и произведений: Томас Манн «Волшебная гора» (1924), Эрнест Хемингуэй «Прощай оружие» (1924), Ричард Олдингтон «Смерть героя» (1924), Бертольт Брехт «Трёхгрошовая опера» (1928), Эрих Мария Ремарк «На западном фронте без перемен» (1929), Олдос Хаксли «О дивный новый мир» (1931), Джона Рональда Руэла Толкина «Хоббит, или Туда и обратно» (1937), Джордж Оруэлл «Скотский уголок» (1945), Альбер Камю «Чума» (1947), Харпер Ли «Убить пересмешника» (1960), Габриэль Гарсия Маркес «Сто лет одиночества» (1967), Пауло Коэльо «Алхимик» (1988). Выбранные произведения дополняют школьную программу и легко объединяются в курс, взаимно дополняя друг друга, однако, отбирая материал, необходимо в первую очередь учитывать потребности и возможности учеников.

Учитывая недостаток часов и отсутствие соответствующих методических комплексов, мы не призываем включать современную зарубежную литературу в школьную программу, но считаем допустимым и даже полезным изучать ее в рамках подготовки к итоговому сочинению, уроков внеклассного чтения и элективных курсов, именно это решение сегодня диктует время.

Литература

1. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/07/Primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 17.10.2020).
2. Путило О.О. Изучение фэнтези в школе на материале повести Д.Р.Р. Толкиена «Хоббит или туда и обратно» // Литература в школе. 2016. № 8. С. 21–23.
3. Савина Л.Н. Реализация внутрипредметных связей в процессе изучения литературы в школе: современная проза и традиции русской классики // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2011. № 8(62). С. 165–169.
4. Стёпина М.В. Исследование проблемы чтения в аспекте преподавания литературы в современной школе // Слово и текст: теория и практика коммуникации: сб. науч.-методич. тр. Вып. 11. Армавир: РИО АГПУ, 2020. С. 163–166.
5. Цыплакова Т.В. Изучение современной русской литературы в 11 классе профильной школы на основе литературной преемственности: автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
6. Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010 г. № 436-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/9083b03e61777d3fe172fb3ef707a10e10688262/ (дата обращения: 17.10.2020).

Педагогические науки

УДК 379.81:379.82:7.077

М.Ю. КОРОБЕНКО, А.В. ЖИДОВ
(Волгоград)

ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК ФОРМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКИ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматривается театральная деятельность как форма социокультурной практики при организации досуга детей и подростков в условиях общеобразовательных учреждений. Особое внимание уделяется школьному театру, который охватывает не только сферу свободного времени детей, но и сферу реализации их познавательных интересов, а также способствует приобщению к миру искусства и является эффективным средством самовыражения, самореализации, самосовершенствования ребенка.

Ключевые слова: *социокультурная деятельность, досуговая деятельность, театральное творчество, школьный театр, дополнительное образование.*

MARINA KOROBENKO, ANDREY ZHIDOV
(Volgograd)

SCHOOL THEATRE AS A FORM OF SOCIO-CULTURAL PRACTICE OF SCHOOLCHILDREN

The theatre activity is considered as a form of socio-cultural practice in the process of organizing leisure activities for children and adolescents in the conditions of general education institutions. The article pays special attention to school theatre, which covers not only the sphere of children's free time, but also the sphere of the realization of their cognitive interests, as well as contributes to the introduction to the world of art and is an effective means of self-expression, self-realization, self-improvement of the child.

Key words: *socio-cultural activities, leisure activities, theatre creativity, school theatre, additional education.*

Социальная деятельность и культура занимают особое место в жизни общества, сливаясь в единую социокультурную практику. Таким образом, в науке принято рассматривать эти два феномена как единое целое – социокультурную практику. Обычно социокультурная практика связана с досугом и удовлетворением социокультурных потребностей людей. В современном обществе социокультурные потребности – неотъемлемая часть человеческой жизни. По мнению Н.А. Комлевой, они весьма многообразны, имеют гибкий характер, сопровождают человека в течение всей его жизни и определяют уровень его развития [5].

Социокультурные потребности и предпочтения детей и подростков являются объектом научного интереса и педагогических исследований.

Мы будем рассматривать социокультурную практику школьников с точки зрения педагогики. Для начала выделим основные характерные черты социокультурной практики детей. Во-первых, она существует только в деятельности, осуществляется в свободное, досуговое время и, как правило, не связана с учебной деятельностью, во-вторых, основывается на исключительной добровольности и свободе выбора ребенка, его активности и проявлении инициативы, в-третьих, отличается многообразием видов.

Проблема социокультурных практик в деятельности детей и подростков была актуальна всегда, т. к. от верной ее организации зависит их психологическое, физическое и эмоциональное здоровье, успех в учебе и в развитии, а также трудоспособность и продуктивность.

Социокультурные практики отличаются большим разнообразием и зависят от характера и вида деятельности. Под социокультурной практикой следует рассматривать любую форму активности индивида, определяемую его потребностями в различных видах социокультурной деятельности.

По мнению М.Р. Илакавичус, социокультурная деятельность является неформальным и информальным образованием, под которым подразумевается внешкольное образование и объединяются все образовательные практики, протекающие за пределами формального сектора [4].

Социокультурная деятельность, в свою очередь, неразрывна с творчеством. Формирование и развитие творческой личности – одна из главных задач современного образования. Творчество – это созидательная деятельность человека, концентрирующая в себе главные особенности нравственно-эстетического отношения к миру. Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский говорил, что «... в каждодневной окружающей нас действительности творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть толика нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека» [2, с. 9].

Таким образом, театральное творчество является одной из форм социокультурной практики в организации досуговой деятельности детей, удовлетворяющей их интересы и потребности. Как и социокультурную деятельность в целом, театральное творчество следует рассматривать, как фактор самовыражения, самореализации, самосовершенствования ребенка, средство погружения его в культуру, способ превращения свободного времени в средство активного отдыха и дальнейшего когнитивного, нравственно-духовного и физического развития личности.

Существует две формы социокультурной деятельности школьников посредством театрального искусства: первая – организация культурного досуга через посещение театра, вторая – привлечение школьников к театральному творчеству через социокультурные практики. Первая форма социокультурной деятельности, когда дети выступают в качестве зрителя, «потребителя» культурных ценностей, является более пассивной, вторая связана с активной творческой деятельностью детей на занятиях по театральному искусству.

Театральная деятельность в системе общеобразовательных учреждений является продуктивной формой социокультурной практики организации досуга детей и подростков, т. к. охватывает сферу свободного времени и сферу реализации познавательных интересов. В начале XX в. ряд педагогов (Н.Н. Бахтин, В.П. Острогорский, К.Д. Ушинский и др.) писали в своих трудах о театре как досуговой деятельности школьников и аргументировали целесообразность проведения театральных занятий в общеобразовательных учреждениях, полагая, что они являются средством воспитания и роста культурного уровня учеников. Например, литературовед, педагог, театральный деятель Н.Н. Бахтин, считал, что по возможности все драматические произведения, которые входят в школьную программу, должны быть показаны учащимися в сценическом исполнении, хотя бы даже и не очень совершенном во имя эстетического и морального воспитания молодежи [1]. Педагог и литератор В.П. Острогорский совмещал уроки литературы с внеклассными занятиями, посещением театров и музеев [6].

Школьный театр как форма социокультурной практики разнообразен:

- театральный (драматический) кружок;
- театральная студия;
- театральное объединение;
- детский образцовый театр.

Анализируя широко представленную педагогическую и методическую литературу в области театральной педагогики, можно выделить два основных направления деятельности детских театральных коллективов. Первое развивается и функционирует на базе внешкольных учреждений в учреждениях дополнительного образования (детско-юношеских центров, клубов, дворцов культуры, школ искусств); второе связано с организацией театральных кружков и студий в условиях общеобразовательных учреждений. Это так называемый школьный театр.

В настоящее время почти в каждой школе есть театр, представленный в форме факультатива, кружка, студии, объединения. Современный школьный театр является неотъемлемой частью системы образования и формой организации досуговой, социокультурной деятельности учащихся.

Согласно типологизации досуга молодежи, предложенной группой исследователей под руководством В.В. Туева, театральная деятельность относится к творческо-деятельному типу. Данный тип является наиболее рациональным, интенсивнее всего влияет на развитие личности детей и молодежи, способствует их активному участию в создании духовных ценностей [8].

Театральное искусство, как форма социокультурной практики школьников, является одной из форм активного приобщения детей к миру искусства и эффективным средством их художественно-эстетического воспитания. Кроме того, театральная деятельность, как никакая другая, обладает мощным потенциалом для развития, обучения и воспитания детей всех возрастов, способствует комплексному развитию личности ребенка, а именно развитию и совершенствованию его познавательной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферы, самовыражению и самореализации, позволяет раскрыть индивидуальность ребенка и наиболее полно реализовать его творческий потенциал.

Важное место в сфере досуга детей занимает общение со сверстниками. Театральное искусство, как никакое другое, формирует мотивацию к общению со сверстниками и развивает коммуникативные компетенции. Как известно, театр – искусство коллективное. Во-первых, спектакль – конечный результат совместной деятельности всего коллектива, где каждый участник вкладывает свою долю творческого труда в общее коллективное дело. Во-вторых, разнообразие постановочных задач во время творческого процесса дает возможность каждому члену коллектива максимально реализовать свои творческие способности и возможности. В-третьих, театральное творчество невозможно без эмпатии и ситуаций совместного переживания, способствующих эмоциональному сплочению коллектива. И как метко подметил режиссер и театровед Б.Е. Захава, «подлинным творцом в театральном искусстве является не отдельный человек, а коллектив – творческий ансамбль» [3, с. 10]. Таким образом, театр помогает ребенку овладеть навыками коллективного творчества, учит конструктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми, вырабатывает чувство ответственности и долга. В целом взаимодействие и общение детей в школьном театральном коллективе разворачивается на содержательном, деятельном и эмоциональном уровне.

Социокультурные практики на основе школьного театра, предполагают развитие, обучение и воспитание детей и подростков на следующих принципах:

1. Принцип всеобщности и доступности.
2. Принцип самостоятельности.
3. Принцип индивидуального подхода.
4. Принцип систематичности и целенаправленности.
5. Принцип преемственности.
6. Принцип занимательности.

Школьный театральный коллектив формируется без осуществления предварительного отбора, исключительно на основе желания и интереса ребенка и не требует от него какой-либо специальной подготовки. Первоначально процесс обучения строится на природных творческих задатках и способностях детей. Основная задача педагога не отбор талантливых детей, а поиск и раскрытие таланта в каждом ребенке в процессе занятий. На занятиях создается атмосфера непринужденного эмоционального общения посредством выстраивания всего процесса обучения на основе занимательных игр и упражнений, импровизации и театрализации.

Именно метод игры и игрового тренинга, по мнению С.А. Шмакова, является основным методом организации досуговой деятельности детей. По его утверждению, игра – это своеобразный, свойственный учащимся способ усвоения общественного опыта, это их путь к познанию мира, в котором они живут. В игре формируются все стороны личности ребенка, творческие способности [9].

В театральной педагогике метод игры также является одним из ведущих методов работы с детьми и подростками, т. к. театральная игра для них – одна из самых интересных, увлекательных и доступных видов игр. Ни одна игра не вызывает у детей столько положительных эмоций, как театральная. Однако в то же самое время театральная игра позволяет избежать эмоционального перехлеста и пассивного участия детей в процессе игры, т. к. имеет четкие правила и временные границы.

В основе актерского тренинга также лежит игра, способствующая подлинной заинтересованности детей и подростков, доходящей до азарта и приносящая с собой чувство свободы, непосредственность, смелость. Упражнения в тренинге преподносятся как забавная, увлекательная игра, на самом же деле – это целенаправленный процесс, воздействующий на развитие тех или иных психических процессов. Игра в актерском тренинге является способом развития и совершенствования личности. Как метко подметил В.А. Сухомлинский: «Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [7].

Конечно же, школьный театр это не только увлекательная игра, это еще и возможность развить у ребенка полноценное восприятие различных видов искусств, умение понимать их специфику, т. к. театральное искусство отличается от других своей синтетической природой. По словам Б.Е. Захавы: «Театр – это синтез многих искусств, вступающих во взаимодействие друг с другом. К ним принадлежит литература, живопись, архитектура, музыка, вокальное искусство, искусство танца и т. д. В числе этих искусств находится одно такое, которое принадлежит только театру. Это – искусство актера» [3, с. 11]. Такая специфическая особенность театра позволяет наиболее полно реализовать творческий потенциал детей.

Школьный театр предоставляет детям и подросткам возможность заниматься в свободное время разнообразной увлекательной деятельностью, приобретать разносторонний опыт в социокультурных практиках по своему усмотрению, удовлетворяя свои интересы и потребности. Социокультурная практика в школьном театре помогает учащимся в самовыражении, самореализации, самосовершенствовании, погружает их в культуру, превращает их свободное время в средство активного отдыха и дальнейшего нравственно-духовного развития личности.

Следует помнить, что правильно организованная социокультурная практика является педагогической и социальной поддержкой растущих личностей, формирует у них активную, сознательную и созидательную по отношению к окружающему миру позицию, а также является средством удовлетворения детских потребностей.

Литература

1. Бахтин Н.Н. О детском театре // Русская школа 1913. № 9. [Электронный ресурс]. URL: rusneb.ru/about/ (дата обращения: 18.10.2020).
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологич. очерк. М.: Просвещение, 1991.
3. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера. 2-е изд. М.: Искусство, 1969.
4. Илакавичус М.Р. Культурно-досуговая деятельность в пространстве непрерывного образования: неиспользованные ресурсы личности развития взрослого человека // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2014. № 5. С. 10–14. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1402483513.pdf> (дата обращения: 18.10.2020).
5. Комлева Н.А. Социокультурная деятельность как вектор развития личности общества // Идеи и идеалы. 2014. № 4. С. 88–96.
6. Роткович Я.А. Вопросы преподавания литературы. Историко-методические очерки. М.: Учпедгиз, 1959. [Электронный ресурс]. URL: etskiysad.ru/raznolit/prepodavanie.html (дата обращения: 20.10.2020).
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Минск: Нар. асвета, 1981.
8. Туев В.В. Культура, творчество, личность: статьи и очерки разных лет. Кемерово: Изд-во КемГУКИ, 2006.
9. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 1994.

Филологические науки

УДК 81

Л.С. АЛЯЕВА
(Волгоград)

АНАЛИЗ СОВЕТСКОЙ И СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛ ПЕРЕВОДА

Дается сравнительно-сопоставительный анализ советской и современной школ перевода. Рассматривается реализация категорий адекватности и эквивалентности в данных переводах французского романа на русский язык. Выявляются характерные особенности двух переводческих школ на базе теоретического и практического исследования.

Ключевые слова: художественный перевод, категория адекватности, категория эквивалентности, советская школа перевода, современная школа перевода.

LILIYA ALYEVA
(Volgograd)

ANALYSIS OF THE SOVIET AND MODERN SCHOOLS OF TRANSLATION

The article deals with the comparative analysis of the Soviet and modern schools of translation. There is considered the implementation of the category of adequacy and equivalence in these translations of the French novel into the Russian language. There are revealed the specific features of two translation schools based on the theoretical and empirical research.

Key words: artistic translation, category of adequacy, category of equivalence, the Soviet school of translation, modern school of translation.

Художественный перевод является одним из самых сложных видов перевода. Ему свойственно понятие «множественности», подразумевающее различные варианты перевода одного и того же текста. Отчасти это обусловлено присутствием разнообразных стилистических средств. Зачастую переводчик сталкивается с трудностью сохранения всех средств художественной выразительности в переводимом тексте. К тому же существует мнение о непереводаемости некоторых фольклорных, жаргонных и диалектных фигур речи. Однако художественный перевод не может быть и дословным – это неизбежно приведет к потере эмоциональных тонов и ярких красок в речи. Качественный, художественный перевод всё-таки заставляет читателя забыть о том, что он читает не оригинальное произведение, а перевод.

Объектом нашего исследования являются категории адекватности и эквивалентности.

Предметом выполненного исследования выступает реализация категорий адекватности и эквивалентности в переводах двух переводческих школ перевода.

Целью нашей статьи является сравнительно-сопоставительный анализ современной и советской переводческих школ.

Во время исследования мы использовали данные методы и приемы: 1) контекстуальный метод; 2) метод целенаправленной выборки; 3) метод систематизации и обобщения; 4) сопоставительный метод; 5) дескриптивный метод; 6) прием целенаправленной выборки.

Актуальность выполненного исследования обусловлена прямой зависимостью качества перевода от реализации названных категорий.

Материалом нашего исследования являются переводы романа Франсуаза Саган «Любите ли вы Брамса?» [7], выполненные Надеждой Жарковой [2] и Татьяной Черноситовой [5]. Важно отметить, что роман «Любите ли вы Брамса?», который мы исследуем, Франсуаза Саган написала в 1959 г.

Однако впервые переведен он был в 1974 г. Н. Жарковой – через 15 лет после создания. Причиной этому являлось то, что в СССР долгое время не приветствовали произведения зарубежных авторов. Затем только в 2000-м г. в России был создан второй перевод Т. Черноситовой, что было характерно для 1990-х гг. – начала 2000-х гг., ведь многие художественные произведения переводились заново.

Опираясь на наше теоретическое исследование, мы можем сказать, что для советских переводчиков характерна работа с подстрочником и дальнейшее редактирование под влиянием цензуры и идеологии того времени. В переводе советского времени реализуется порождающая стратегия – это стратегия автора, которая предполагает определенные характеристики, параметры организации текста, заложенные автором при его написании. При переводе многое сохраняется и передается в соответствии с замыслом автора.

Современные переводчики владеют всей теоретической и практической базой, которая формировалась на протяжении долгих лет. К тому же они не ограничены жестокой цензурой и идеологией. В современном переводе реализуется воссоздающая стратегия. Такая стратегия подразумевает перевод образов и художественных средств, без дословного следования оригиналу.

Теперь поговорим о предмете нашего исследования – реализации адекватности и эквивалентности в переводе. Необходимо отметить, что адекватность перевода – это одно из основных качеств, которое характеризует корректный перевод. Данное понятие основывается на оценке перевода как полноценного смыслового аналога относительно оригинала текста. Ученые трактуют понятие «адекватность» по-разному. Однако общей характеристикой для всех определений является сохранение содержания исходного текста, при котором приоритет отдается передаче цели коммуникации. Для исследования мы воспользуемся теорией о функционально-прагматической адекватности, которую разработал Ю.В. Ванников [1]. Согласно этой теории, существует четыре типа адекватности и каждый из них обусловлен спецификой восприятия текста читателем:

1. **Информационная адекватность** – основана на отображении реальности и передачи некоторых сообщений посредством текста.
2. **Оценочная адекватность** – заключается в возможном влиянии на мнение и миропонимание.
3. **Предписывающая адекватность** – основана на воздействии на поведение.
4. **Систематизирующая адекватность** – заключается в структурировании знаний в определенную систему.

Говоря об эквивалентности, нужно отметить, что данное понятие отражает смысловую близость исходного текста с его переводом. Оно было введено для обозначения достижения равенства и полного сходства между ними, но стоит помнить, что это практически невозможно. Исследователь, В.Н. Комиссаров, определяет «эквивалентность», как «максимально возможную лингвистическую близость текста перевода к тексту оригинала» [3, с. 136].

Американский лингвист, Юджин Найда, создал свою типологию эквивалентности [4], включающую:

1. **Формальную эквивалентность**, которая главным образом, предполагает сохранение структуры оригинала.
2. **Динамическую эквивалентность**, которая в первую очередь, подразумевает сохранение и идентичность отношений между читателем и переводом и между читателем и оригиналом.

В данной работе мы опираемся на теорию исследователя, Вернера Колера, созданную на основе уже существующей теории Юджина Найда. В. Колер выделил пять типов эквивалентности [6]:

1. **Денотативная эквивалентность** связана с эквивалентностью экстралингвистического содержания текста.
2. **Коннотативная эквивалентность** основана на подборе единиц лексики, в данном случае подразумевается работа с синонимами.
3. **Текстуально-нормативная эквивалентность** отвечает за соблюдение норм относительно конкретного типа текста, потому что каждому из них свойственна своя специфика перевода.

4. **Прагматическая эквивалентность**, схожа с динамической эквивалентностью, выделенной Юджином Найда, и нацелена на получателя информации ради акцентирования внимания и создания определенного впечатления о данной информации.

5. **Формальная эквивалентность**, несмотря на совпадение названия с аналогичным понятием Юджина Найда, включает в себе иной смысл. Она подразумевает сохранение художественно-выразительной специфики оригинала.

Основываясь на теоретическом содержании работы, мы провели анализ синтаксических структур и единичных понятий, задействованных в романе Франсуазы Саган «Любите ли вы Брамса?» [7] и дали оценку переводов с позиции выбранных типологий.

Пример 1.

“Paule contemplait son visage dans la glace et en détaillait les défaites accumulées en trente-neuf ans, une par une, non point avec l’affolement, l’acrimonie coutumiers en ce cas, mais avec une tranquillité à peine attentive” [Там же, с. 7].

«Приблизив лицо к зеркалу, Поль неторопливо пересчитывала, как пересчитывают поражения, пометы времени, накопившиеся к тридцати девяти годам, не испытывая ни ужаса, ни горечи, неизбежных в таких случаях, напротив – с каким-то полурассеянным спокойствием» [2, с. 8] (перевод – Н. Ж.).

«Приблизившись к зеркалу, Поль внимательно, одно за другим, рассматривала следы неудач, оставшиеся на ее лице за тридцать девять лет жизни, не испытывая при этом обычных в таких случаях горечи и ужаса, – просто с рассеянным спокойствием» [5, с. 7] (перевод – Т. Ч.).

В данном примере из оригинала произведения мы видим фразу – *“Paule contemplait son visage dans la glace et en détaillait”*. Смысл ее заключается в том, что главная героиня подошла к зеркалу и внимательно рассматривала «пометы времени» или же «следы неудач» на своем лице. Однако, не пересчитывала их. Таким образом, мы можем сделать вывод, что первый перевод, а именно перевод Н. Жарковой 1974 г., перевод адекватный – т. е. интенция автора соблюдена и коммуникативный эффект произведен на читателя, но коннотативно этот перевод неэквивалентный. В связи с тем, что в нем используется глагол «пересчитывать» вместо «рассматривать», соответственно произошел неверный выбор лексических единиц при переводе. Второй перевод 2000 г. Т. Черноситовой адекватный, но денотативно неэквивалентный на уровне отдельных сегментов текста. Мы можем убедиться в этом на примере фразы *“Paule contemplait son visage”*. В переводе конкретизация и уточнение отсутствуют и деталь о «лице» опускается.

Пример 2.

“Le temps de s’allonger sur son lit, les yeux fermés, de ne penser à rien. De se détendre. De se relaxer” [7, с. 7].

«Достаточно времени, чтобы вытянуться на постели, закрыть глаза, не думать ни о чем. Дать себе роздых. Дать ослабнуть напряжению» [2, с. 8] (перевод – Н. Ж.).

«Можно вытянуться на постели, закрыть глаза и ни о чем не думать. Снять напряжение. Расслабиться» [5, с. 7] (перевод – Т. Ч.).

В этом примере мы обратили внимание на фразу *“De se détendre. De se relaxer”*. Значение данного высказывания сохраняется в двух переводах. Однако, лексический эквивалент подобран в первом случае не корректно и выражение «дать себе роздых» наносит отпечаток просторечия на данное высказывание. Следовательно, первый перевод мы можем назвать адекватным, но коннотативно неэквивалентным. Второй перевод мы относим к адекватному, но формально неэквивалентному, т. к. в оригинале используется глагол, а в этом варианте перевода – «Снять напряжение. Расслабиться» – значение передано не только через глагол, но еще и через существительное. Синтаксическая структура предложения поменялась, а значит и полностью эквивалентным данный перевод назвать нельзя.

Пример 3.

“C’était celle de son enfance, les jours de pluie” [7, с. 7].

«Так бывало в детстве, в дождливые дни» [2, с. 8] (перевод – Н. Ж.).

«Так бывало с ней в детстве, когда за окном шумел дождь» [5, с. 7] (перевод – Т. Ч.).

Первый перевод этого примера можно назвать полностью эквивалентным и полностью адекватным. Часть речи при переводе фразы сохранилась и выражение «в дождливые дни» считается эквивалентным. Второй вариант перевода допускает переводческую вольность, в нем используется описательный перевод, и фраза «когда за окном шумел дождь» адекватна, но денотативно неэквивалентна. Ведь в оригинале не было ничего сказано об «окне».

Пример 4.

«*Elle était avec Marc, ils passaient leurs vacances ensemble pour la seconde année et déjà elle sentait que tout cela ne pourrait durer*» [7, с. 9].

«Она была с Марком, они во второй раз проводили вместе каникулы, и уже тогда она чувствовала, что это ненадолго» [2, с. 9] (перевод – Н. Ж.).

«Тогда в ее жизни был Марк, они второй год подряд проводили каникулы вместе и уже тогда она понимала, что это ненадолго» [5, с. 8] (перевод – Т. Ч.).

В данном случае, первый перевод Н. Жарковой мы можем назвать адекватным и полностью эквивалентным. Интенция автора сохранена и все эквиваленты верны. Второй перевод Т. Черноситовой адекватен, но прагматически неэквивалентен. В этой фразе «Тогда в ее жизни был Марк...» переводчица использует переводческие трансформации, которые ориентированы на эффект, который производит текст.

Пример 5.

«*Ils étaient sur le voilier de Marc, la voile battait au vent comme un cœur incertain, elle avait vingt-cinq ans*» [7, с. 9].

«Они шли на паруснике Марка, парус бился по ветру, как беспокойное сердце. Ей было двадцать пять» [2, с. 9] (перевод – Н. Ж.).

«Они шли на яхте Марка, парус бился на ветру, как трепетное сердце. Ей было двадцать пять» [5, с. 8] (перевод – Т. Ч.).

Первое различие переводов заключается в использовании синонимов «парусник» и «яхта». «Парусник» – это парусное судно, а к нему как раз можно и отнести «яхту». Так, значение слова «парусник» более обширное. Вторая фраза, при переводе которой мы можем наблюдать различия – “*comme un cœur incertain*”. Переводы – «как беспокойное сердце» и «как трепетное сердце». На наш взгляд синоним «трепетное» здесь более уместен, и он полностью выражает коммуникативную интенцию автора – перевод адекватный и эквивалентный. Синоним «беспокойное» – эквивалентный, но неадекватный из-за того, что при его использовании лексическое значение потеряно и коммуникация искажена.

Пример 6.

«*Et subitement elle s'était sentie envahie de bonheur, acceptant tout de sa vie, acceptant le monde, comprenant en un éclair que tout était bien*» [7, с. 9].

«И внезапно ее затопило счастье, она принимала весь мир, все в своей жизни принимала, поняв, словно в каком-то озарении, что все хорошо» [2, с. 9] (перевод – Н. Ж.).

«И внезапно пришло ощущение счастья, согласия с миром и с собственной жизнью, мгновенное осознание, что все хорошо» [5, с. 8] (перевод – Т. Ч.).

В оригинале произведения мы видим художественный прием, построенный на повторе деепричастного оборота. В переводах на русский язык переводчицы сделали компенсацию посредством использования других частей речи, т. к. нормы русского языка не позволяют утяжелять предложение последовательностью деепричастных оборотов. Мы думаем, что замена однородных деепричастных оборотов при переводе на однородные глаголы более объяснима, чем на однородные существительные. Первый перевод считается адекватным, но денотативно неэквивалентным на уровне отдельных сегментов. Второй перевод мы относим к адекватному, но коннотативно неэквивалентному переводу. На наш взгляд, слово «согласие» во втором переводе не совсем тождественно «принятию», которое подразумевается в тексте оригинала.

Пример 7.

“Et pour cacher son visage, elle s’était penchée sur le plat-bord, cherchant à tremper ses doigts dans l’eau fuyante” [7, с. 9].

«И, желая скрыть сияющее лицо, она перегнулась через борт и окунула пальцы в быстрые струйки воды» [2, с. 9] (перевод – Н. Ж.).

«Чтобы не выдать своих чувств, она перегнулась через борт и окунула пальцы в струящуюся воду» [5, с. 8] (перевод Т. Ч.).

Фраза *“Et pour cacher son visage”* в первом варианте переведена адекватно, но прагматически неэквивалентно. В связи с тем, что добавление о *«сияющем лице»* ориентировано на эффект, производимый текстом. Это можно сказать и о переводе Н. Жарковой фразы *“ses doigts dans l’eau fuyante”*. Добавление о *«струйках воды»* сделано в этом случае специально, ради реализации эстетического эффекта художественного текста. Второй перевод этой фразы полностью адекватен и эквивалентен. Однако перевод первой фразы – *«Чтобы не выдать своих чувств»* – перевод не эквивалентный и неадекватный, потому что коммуникативная интенция здесь полностью не реализована из-за того, что эквивалентных соответствий недостаточно.

На основе данного практического исследования мы можем сказать, что для советского перевода, созданного Надеждой Михайловной Жарковой, характерно сохранение синтаксических структур (насколько это позволяет язык перевода), минимальное использование описательного перевода, отсутствие «вольного» перевода. Работа с подстрочником и минимальное отступление от оригинала привели к тому, что около 40% переводческих единиц из советского перевода являются адекватными и эквивалентными.

Однако для этого перевода характерен не совсем корректный выбор лексических единиц, что приводит к нарушению коммуникативной интенции автора. Как мы уже отметили ранее, подобный перевод можно назвать адекватным, но коннотативно неэквивалентным. Около 40% переводческих единиц из советского перевода, задействованных в работе, являются таковыми. Остальные 20% примеров, составляют переводы, которые сделаны на базе других переводческих решений.

Второй перевод был создан в 2000 г. Татьяной Леонидовной Черноситовой, в нем мы обнаружили довольно частое использование конкретизации и описательного перевода, а также ориентированность на эффект, производимый текстом. Переводчица редко сохраняла синтаксические структуры текста и адаптировала их под нормы русского языка, поэтому около 35% процентов переводческих единиц из современного перевода адекватны, но денотативно неэквивалентны на уровне отдельных сегментов текста. И еще 35% примеров адекватны, но прагматически неэквивалентны, т. к. их использование было ориентировано на эффект, производимый текстом. Остальные 30% переводческих единиц из современного перевода, задействованных в работе, включают в себя менее распространенные переводческие трансформации.

Исходя из результатов нашего исследования, мы можем сказать, что советский и современный переводы французского романа Ф. Саган «Любите ли Вы Брамса?» [7] соответствуют общим тенденциям советской и современной школ перевода.

Литература

1. Ванников Ю.В. Проблемы адекватности перевода. Типы адекватности, виды перевода и переводческой деятельности. М.: Наука, 1988.
2. Жаркова Н.М. Любите ли Вы Брамса? М.: Прогресс, 1974.
3. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода: проблемы переводоведения в освещении зарубеж. ученых. М.: ЧеРо: Юрайт, 2000.
4. Найда Ю., Ваард Я. На новых языках заговорят: функцион. эквивалентность в библейс. переводах / пер. с англ. Е.Л. Алексеева, Е.Д. Савенкова. СПб.: Российское Библейское Общество, 1998.
5. Черноситова Т.Л. Любите ли вы Брамса? М.: Феникс, 2000.
6. Köller W. Die Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Heidelberg: Wiesbaden, 1979.
7. Sagan F. Aimez-vous Brahms? Hachette, 1959.