

НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

3, 2010

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Главный редактор

С. В. Наумов,
министр образования Нижегородской области

Редакционная коллегия

Л. В. Агафонцева — ученый секретарь ГОУ ДПО НИРО

Н. Ю. Бабанов — зам. министра образования Нижегородской области

Н. Ю. Бармин — ректор ГОУ ДПО НИРО

И. В. Гребнев — доцент ННГУ им. Н. И. Лобачевского

В. В. Грещухина — директор МОУ Гимназия № 80 Н. Новгорода

В. В. Козлов — зав. управлением образования, спорта и молодежной политики администрации Бутурлинского района

С. А. Максимова — проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГОУ ДПО НИРО

В. В. Николина — проректор по учебной работе НППУ

С. А. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области

Содержание

Образовательная политика

Специальное образование

Н. Н. Малофеев. «Изменение специальной школы — неизбежный всемирный процесс» _____ 4

Л. С. Сековец. Специальное образование детей с ОВЗ в контексте развития образовательного комплекса Нижегородской области _____ 9

В. П. Радченко. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Нижегородской области _____ 14

Психолого-педагогическая поддержка детства

А. Л. Нелидов, Т. Т. Щелина. Психокоррекция расстройств развития личности школьников группы риска в начальных классах как ранняя профилактика девиантного поведения _____ 19

Е. Е. Дмитриева, Н. Ф. Артамонова, Г. С. Чиркова. Реализация инновационного образовательного проекта «Формирование социальной компетентности старших дошкольников в условиях интегративной среды» _____ 27

О. А. Филаретова. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в условиях интегративной образовательной среды ДОУ _____ 34

Е. П. Кордюкова. Оптимизация межличностного взаимодействия старших дошкольников в интегративной среде ДОУ _____ 40

И. Е. Воробьева. Коррекция агрессивных форм поведения детей, воспитывающихся в условиях интегративной среды ДОУ _____ 45

Т. И. Чиркова, Е. Г. Учаев. Неопределенность социального положения как неблагоприятный фактор развития детей и подростков, лишенных родительского попечительства _____ 51

Е. В. Мишина. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения _____ 58

Т. В. Лезина. Профилактика правонарушений и безнадзорности среди несовершеннолетних в специальном (коррекционном) образовательном учреждении _____ 65

С. Н. Копырина. Дизартрия у детей, страдающих ДЦП: особенности коррекционной работы логопеда в условиях клинической больницы _____ 71

Т. А. Попова, А. Л. Нелидов. Игровая психотерапия детей-сирот с ЗПР в смешанных группах с детьми-сиротами с нормой психического развития _____ 77

Стратегия и управление

И. К. Йокубаускайте, Е. Б. Аксенова. Модель безотметочного оценивания как механизм управления качеством образования учащихся в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида _____ 83

Р. Ю. Белоусова. Маркетинговый подход к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании Нижегородской области _____ 93

С. А. Максимова, О. В. Плетенева, В. В. Целикова. Командный способ решения образовательных задач (по материалам регионального этапа конкурса «Лучшие школы России — 2010») _____ 101

А. М. Перецкая — директор МОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов г. Балахны

Е. Л. Родионова — зам. министра образования Нижегородской области

Г. П. Рябов — президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

Л. А. Сачкова — директор МОУ СОШ № 10 г. Павлово

С. К. Тивикова — зав. кафедрой начального образования ГОУ ДПО НИРО

В. Н. Шмелев — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области

Ответственный секретарь

И. В. Герасимова

Редакторы: Ю. А. Винокурова,

Е. В. Шадрина

Корректор

С. В. Колесникова

Компьютерная верстка

О. Н. Барабаш

Компьютерный набор

Л. В. Шуракова

Художники: Д. Ю. Брыксин,

П. Б. Халтурин

Макет А. М. Васина,

О. В. Кондрашиной

Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижний Новгород,

ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 417-54-67

www.niro.nnov.ru

E-mail: gerasimovano@rambler.ru

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

© ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2010

Подписка на журнал «Нижегородское образование»:

✓ по объединенному каталогу «Пресса России» (подписной индекс 45258);

✓ на сайте ГОУ ДПО НИРО www.niro.nnov.ru (в разделе «Периодические издания»)

С. В. Мутовкина. Организация социального партнерства ДОУ и семьи в муниципальной системе дошкольного образования Сосновского района — 105

М. Г. Шебалкина, Н. А. Буренина, М. В. Федотова, В. В. Целикова. Экспериментальная деятельность общеобразовательного учреждения по реализации принципов НСОТ (на примере Положения о материальном стимулировании основного персонала) — 110

Образование: глобальный взгляд

Г. П. Рябов. Международная защита прав преподавателей высших учебных заведений — 115

Образовательный процесс: методы и технологии

Инновации в образовании

С. В. Данилов. Инновационная сельская школа Ульяновской области: современное состояние, проблемы, перспективы — 122

Информатизация образования

О. Е. Лобанова. Использование компьютерных программ в развитии психомоторики и сенсорных процессов у учащихся школ VIII вида — 130

Образовательная система: теория и практика

Точка зрения ученого

У. В. Ульяновская. О готовности системы общего образования к инклюзивному психологическому обслуживанию детей с ЗПР — 136

Т. Н. Князева. Психологические механизмы интеграции детей с проблемным развитием в общеобразовательную среду — 146

Е. А. Колотыгина, И. К. Йокубаускайте. Особенности обучения и воспитания детей с синдромом Дауна — 153

От идеи — к передовому опыту учителя

Т. М. Филина. Работа над описанием природы на уроках развития речи в школе для глухих детей — 159

С. Э. Баринова. Художественный перевод стихотворного произведения как средство развития творческих способностей учащихся — 162

Л. Н. Назарова, Т. В. Цветкова, С. И. Крылова. Международная деятельность гимназии как фактор формирования ключевых компетенций современного выпускника — 168

А. А. Кошелёв. Опыт профессионально-трудового обучения в специальной (коррекционной школе) VIII вида — 174

Д. Б. Кузов, А. Л. Нелидов. Особенности психологической коррекции акцентуаций характера у старшеклассников в работе молодежного спортивного клуба — 179

Н. В. Сулейманова. Развитие мелкой моторики рук в целях совершенствования речевой активности детей раннего возраста — 185

Слово аспиранту

Н. Ю. Белоусова. Специфика профессионального самоопределения подростков с двигательной патологией — 190

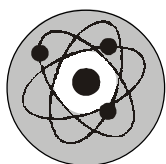
Л. В. Кобзарь. Методические аспекты формирования ручной моторики у дошкольников со сложной структурой дефекта — 196

История образования

Даты

В. С. Голубин. Потомки павловских умельцев и мастеров (к 65-летию Павловского техникума народных художественных промыслов России) — 204

Образовательная ПОЛИТИКА



Специальное образование



Н. Н. МАЛОФЕЕВ: «ИЗМЕНЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ — НЕИЗБЕЖНЫЙ ВСЕМИРНЫЙ ПРОЦЕСС»

В рамках выездного расширенного заседания Президиума РАО 20 апреля 2010 года в Нижегородском институте развития образования состоялось заседание круглого стола «Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья» при участии Н. Н. Малофеева — доктора педагогиче-

ских наук, профессора, академика Российской академии образования, директора Института коррекционной педагогики РАО.

На заседании рассматривались важнейшие вопросы истории отечественной коррекционной педагогики, представленной как смена мировоззренческих парадигм: от милосердия, сострадания к «убогим» через осознание необходимости «перековки» с помощью дефектологических методик «бракованного» человеческого материала и подготовки «полезных граждан» к концепции интегрированного обучения. Что же характерно для современного состояния специального образования? С этим и другими вопросами редакция журнала «Нижегородское образование» обратилась к Н. Н. Малофееву.

— Николай Николаевич, каковы, на Ваш взгляд, основные проблемы современного специального образования в России?

— Одна из серьезных проблем нашей школы — это проблема кадров и учебников. Отсутствие специалистов — одна из актуальнейших проблем коррекционных школ: это касается как высшей, так и специальной общеобразовательной школы. Вы спросите: с чем связана недостаточная квалификация тех, кто получает се-

МАЛОФЕЕВ Николай Николаевич

Родился в 1948 году в Москве. Окончил дефектологический факультет МГПИ им. Ленина. Работал в Омской области учителем-логопедом вспомогательной школы, завучем школы при детской психоневрологической больнице, научным сотрудником НИИ дефектологии АПН СССР, начальником управления интернатных и вспомогательных учреждений охраны прав детей Гособразования СССР, консультантом министра образования РФ по проблемам коррекционной педагогики и трудного детства. С 1992 года — директор ИКП РАО, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, член Совета по делам инвалидов при Президенте РФ и Федерального экспертного совета Минобразования и науки РФ.

Область научных интересов — исследование процесса становления и развития системы специального образования как института государства. Автор нового методологического подхода к сравнительному анализу национальных систем специального образования; периодизации эволюции отношения общества и государства к лицам с ограниченными возможностями здоровья и периодизации развития национальных систем специального образования.

годня высшее образование? Она вызвана тем, что на каком-то этапе книги стали писать все, у кого есть время и амбиции. Иными словами, если вчера этих книг не было вообще, то сегодня рынок перенасыщен подобной литературой. Насколько она полезна — сказать трудно. Одно я знаю точно: сегодня читателю предлагается много антинаучных книг, противоречащих всему тому, что было написано и доказано. А между тем студенты попросту не знают классических работ. Я убежден, что вузовские учебники и образовательные стандарты не должны разрабатываться теми, кто в силу ряда причин имеет возможность выиграть грант и реализовать его. У нас в стране существуют очень хорошие дефектологические факультеты, факультеты коррекционной педагогики, коррекционной психологии. Именно там должна создаваться литература по нашей проблематике. С этим связана и проблема качества контента при дистанционном обучении. Все мы прекрасно знаем, что техника сегодня, действительно, фантастическая, а вот с содержанием напряженно.

— Возможен ли перенос западных моделей специального образования на почву отечественного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья?

— Я абсолютно убежден, что в настоящее время, когда существенно изменились государственный строй, общественная жизнь и международное законодательство, взгляд на специальную школу тоже должен быть пересмотрен. За последние годы система специального образования подверглась критике и модернизации во всем мире. Однако не стоит забывать, что предыстория создания специальных школ в разных странах неодинакова. Приведу в качестве примера королевство Данию, поскольку там, безусловно, одна из лучших систем специального образования. Можем ли мы механически скопировать их опыт при условии, что в Дании закон о специальном образовании был принят в 1817 году, а в России его нет до

сих пор? Я думаю, нет. И дело здесь не только в отсутствии нормативно-правовой базы. Так, в 1933 году Дания изменила свою социальную политику: с этого времени обучение и медицинское обслуживание для детей с ограниченными возможностями здоровья там бесплатные. Наконец, в Дании другая религия. Мы в массе своей православные, они — протестанты,

а это совсем иное понимание сущности благотворительности. Для нас это милостыня, сострадание, для них благотворительность всегда деятельностная: организация обучения, рабочих мест и

т. д. Мы — другая страна. Так возможно ли с нашей экономической базой и культурным наследием «снять кальку» с западного образца? Конечно, нет. Удивительная особенность специального образования заключается в том, что, если, скажем, в медицине сколько видов заболеваний, столько видов специалистов и типов лечебных учреждений, то в специальном образовании количество учреждений зависит от выбора государства: сколько типов школ оно сочтет нужным открывать и финансировать, столько их и будет. Так, системой специального образования нашей страны предусмотрено восемь типов школ, а, например, в Голландии их двадцать. У нас разделены глухие, слабослышащие и речевые дети — соответственно, они обучаются в учреждениях трех различных видов, с ними работают разные специалисты. В Голландии же дети с нарушением слуха и нарушением речи учатся в одном учебном заведении: там в основу системы коррекции положена нарушенная функция, а не пораженный орган. В этих условиях заимствовать прогрессивный зарубежный опыт довольно трудно, да и не нужно. Важно, зная его, все-таки развивать уникальный опыт, исходя из реалий нашей страны, того научного потенциала, тех ценностей и того рынка труда, к которому мы готовим этих детей.

Сегодня читателю предлагается много антинаучных книг, противоречащих всему тому, что было написано и доказано. А между тем студенты попросту не знают классических работ.

— Однако, несмотря на необходимость разработки своей концепции специального образования, учитывающей так называемый «российский фактор», не стоит забывать, что сама эта система пришла к нам извне. Расскажите коротко об истории специального образования в нашей стране.

— Безусловно, российская система специального образования была экспортирована с Запада. Первая подобная школа была открыта в 1806 году великим французским тифлопедагогом Валентином Гаюи. Весьма парадоксален тот факт, что основателем первой русской национальной школы для глухих стал специалист по обучению слепых и к тому же иностранец, ни слова не говорящий по-русски. Россия — уникальная страна, где обучение глухих велось на французском, немецком, шведском, финском и польском языках. Ни одна страна не позволяла себе учить детей-инвалидов не на официальном государственном языке. Замечу, что эта школа появилась в России волею первых лиц государства, поэтому на момент ее создания в стране не было ни одного человека, который бы нуждался в ней. Специальных педагогов и опыта ин-

дивидуального обучения глухих не было, исследования в этой области не велись — иными словами, Россия сразу получила готовую заимствованную модель. С 1807 по 1917 год ни одна специальная школа не подчинялась Министерству просвещения, за-

конодательство в сфере образования на нее никогда не распространялось.

Следующий этап развития специального образования хронологически относится к реформе образования 1908 года и связан с введением так называемого всеобуча. Именно всеобуч обнаружил, что есть дети умственно отсталые, в связи с чем в стране появляется новый тип специаль-

ного учебного заведения — вспомогательная школа. Итак, к 1917 году Россия имела три типа школ: для глухих, слепых и для умственно отсталых. Было ли достаточно их? Нет. Однако, продлись история так, как могла бы, мы сегодня имели бы систему ничуть не хуже, чем советская. Во всяком случае, учреждений было бы намного больше, они были бы разнообразны, кадры для них готовились бы квалифицированно. И 12 % дипломированных учителей — нашего сегодняшнего показателя — там бы никогда не было. Их было бы как минимум 80 %, как во всех странах мира. Но Россия избрала другой путь, и после революции устои, на которых создавалась специальная школа, рухнули, а следовательно, и специальная школа закончилась.

К 1927 году советское государство вернется к специальной школе, но теперь уже от лозунгов и молчаливого наблюдения над тем, что происходит на местах, перейдет к постановке конкретной задачи — воспитание *полезных* граждан. Было абсолютно понятно, что детям-калкам, физически дефективным и умственно отсталым надо дать профессию, чтобы по окончании школы они не влились в отряд нищих, а жили заработком. Однако обучить таких детей интеллектуальным профессиям нельзя — таковы ограниченные возможности здоровья ребенка. Следовательно, необходимо сделать из них «ремесленников». Иными словами, возникает совсем иная концепция восприятия этих детей. Если до 1917 года это было милосердие, сострадание к убогим, то с 1927 года целью специальной школы стала «перековка» аномальных детей в полезных граждан. Такова была позиция, прежде всего, Л. С. Выготского: «бракованный человеческий материал» с помощью дефектологических методик, дефектологического инструментария надо «онормальить», реабилитировать, социализировать, вернуть на рынок труда.

Однако и на этом этапе развития системы специального образования в нашей

Заимствовать прогрессивный зарубежный опыт довольно трудно, да и не нужно. Важно, зная его, все-таки развивать уникальный опыт, исходя из реалий нашей страны, того научного потенциала, тех ценностей и того рынка труда, к которому мы готовим этих детей.

стране очевидны некоторые парадоксы. Так, в 1920-х годах существовала установка, согласно которой на основании закона о всеобуче специальная школа должна копировать общеобразовательную. Однако уже к 1935 году стало понятно, что вести обучение в специальной школе всех восьми типов по одной образовательной программе невозможно. Складывалась неоднозначная ситуация. С одной стороны, можно было гордиться советской специальной школой, теми успехами, которых добивались дети: ребенок, входя в такую школу инвалидом, выходил полноценным гражданином, получал образование и профессию; некоторые из них заканчивали высшую школу, овладевали интеллектуальными профессиями.

С другой стороны, существовали дети, на которых закон о всеобуче как будто не распространялся: их не учили, учили плохо или учили совсем не тому. Проблема заключалась в том, что эта советская специальная школа охватывала лишь треть учащихся. Остальная же часть рассеивалась: кто-то находился на дому или в учреждениях соцзащиты; большая же часть этих двух третей была интегрирована, только дети об этом не знали. Веером открывались так называемые классы коррекции, компенсации, педагогического наблюдения, где по тем же учебникам и программам работали учителя той же квалификации. Продержись советская власть — государство, вероятно, решило бы проблему и с этими классами, и с этими детьми. Однако этого не случилось. Поэтому перспективы системы советского специального образования остаются лишь на уровне размышлений. Ясно одно: к 1991 году у нас сложилась научная школа, были изданы школьные учебники, целенаправленно готовились кадры, создавались рабочие места, существовали общественные организации — в частности, Всесоюзная организация слепых, глухих, инвалидов. Однако с приходом к власти Б. Н. Ельцина заканчивается школа Л. С. Выготского — советская коррекционная школа.

— Почему вчерашняя специальная школа невозможна в новых условиях?

— Думаю, в силу двух причин. Во-первых, изменилось правовое законодательство, признаны права инвалидов. Сегодня мы отказались от определений «инвалид», «ненормальный», «аномальный», «дефективный», приняв новую терминологию — «лицо с ограниченными возможностями здоровья», «ребенок с особыми образовательными потребностями». Это произошло потому, что стало ясно: для того

Вчерашняя специальная школа невозможна в новых условиях в силу двух причин: изменение правового законодательства и рынка труда.

чтобы иметь особые образовательные потребности, совсем не обязательно быть инвалидом. Вторая причина — кардинальное изменение рынка труда. У этих детей стали возникать проблемы с трудоустройством. Приведу пример. Я присутствовал на экзамене и конкурсе «Лучший по профессии» в одном московском колледже. Ребята состязались в столярном и слесарном мастерстве. В конкурсе принимали участие дети из школы для слабослышащих, из вспомогательной школы VIII вида, дети с речевой патологией. Все они обучались по различным строительным специальностям. Однако, когда я спросил, какое количество ребят за последние пятнадцать лет было трудоустроено в Москве, в ответ услышал: «Ни одного». А все дело в том, что, во-первых, москвичи не работают на строительстве в принципе, а во-вторых, получив профессию, дети сами туда не идут. У них нет любви к труду. Мастерство есть, а любви нет. Поэтому, конечно, вчерашняя модель специальной школы не может существовать, и государство отказывается от ее финансирования.

— А какой путь развития специального образования выбирает сегодня Россия? Интеграция — «это наше все»?

— Интегрированные формы обучения предлагает нам Запад. Под интеграцией мы понимаем перемещение ребенка с ограниченными возможностями здоровья из специального учреждения в общеобра-

зовательное и оказание ему специальной помощи в условиях общеобразовательной школы. Это означает, что, если это ребенок, к примеру, с нарушением опорно-двигательного аппарата, у него должна быть специализированная парта, не такая, как у всех. Пространство необходимо организовать таким образом, чтобы в нем ученик мог передвигаться без посторонней помощи. Если это слепой ребенок, то он тоже может быть интегрирован. Для этого нужен компьютер со специальной периферией, клавиатурой, речевым синтезатором и, безусловно, специальный учитель. Думать, что с такими детьми можно достичь большого успеха без тифлопедагога, — заблуждение. Если мы интегрировали слепого ребенка, то с ним в класс обязательно должен войти второй педагог.

Изменение специальной школы неизбежно. Это всемирный процесс, и Россия в него уже включилась, причем, может быть, впервые с малым отставанием от развитых стран. Конечно, Данию, где сегодня полная, повсеместная инклюзия, мы пока не догнали. В то же время, например, в Германии лишь некоторые области полностью перешли на интегрированное обучение и инклюзию, остальные выбирают так называемую частичную интеграцию: они движутся в этом направлении, однако не так быстро, пытаются сохранить преимущества специальной школы. Поэтому я думаю, что у России нет причин отказываться от интегрированного обучения. Осталось только понять, что реально делается в этом направлении. Прошлый год был объявлен Годом равных возможностей. Безусловно, нельзя сказать, что мы построили «дефектологический коммунизм». Но, если оттолкнуться от ситуации 1991 года, когда старая школа начала стремительно рушиться, необходимо признать, что за пятнадцать лет картина изменилась, пройден колоссальный путь.

Изменение специальной школы неизбежно. Это всемирный процесс, и Россия в него уже включилась, причем, может быть, впервые с малым отставанием от развитых стран.

интегрированного обучения. Осталось только понять, что реально делается в этом направлении. Прошлый год был объявлен Годом равных возможностей. Безусловно, нельзя сказать, что мы построили «дефектологический коммунизм». Но, если оттолкнуться от ситуации 1991 года, когда старая школа начала стремительно рушиться, необходимо признать, что за пятнадцать лет картина изменилась, пройден колоссальный путь.

— Каковы основные условия, обеспечивающие эффективную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями?

— Во-первых, это специальные образовательная программа, методы обучения, учебники, учебные пособия, дидактический материал — иными словами, наследие специальной школы плюс то новое, что мы пишем сегодня. Во-вторых, это дополнительные ставки педагогов и специалистов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Речь идет об инвалидах; детях от рождения до 18 лет, не признанных в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющих временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающихся в создании специальных условий обучения и воспитания; детях групп риска и детях, своевременно не охваченных системой образования или «выпавшие» из нее. Я, безусловно, не говорю о длительных сроках сопровождения, а лишь о каких-то определенных этапах. В-третьих, это технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования, включая специальные, средства коммуникации и связи, сурдоперевод при реализации профессиональных образовательных программ. Наконец, это медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие безбарьерную среду образования и жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ детьми с ограниченными возможностями здоровья невозможно или затруднено.

— Каким образом реализуется идея доступности качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья?

— По-моему, главное в этом вопросе — то, что государство понемногу приходит к мысли о необходимости четырех стандартов. Первый стандарт — это единый государственный стандарт, по которому сегодня работают и завтра будут работать общеобразовательная школа и часть

специальных школ. Это стандарт, который должен быть реализован в условиях общеобразовательного учреждения для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, речи, но не имеющих интеллектуальных нарушений. Второй стандарт — это стандарт для детей с интеллектуальными нарушениями. Понятно, что в завтрашней школе для такого рода детей не может быть большого количества уроков труда. Третий стандарт распространяется на тех детей, которые сегодня учатся в коррекционных классах. Если мы признаем, что не все дети способны без дополнительных затрат овладеть государственным стандартом, то давайте изменим программу и закроем эти классы. Согласитесь, если кто-то из вы-

пускников захочет «добрать» этот стандарт, он вполне сможет сделать это самостоятельно, решив таким образом свою индивидуальную, локальную проблему. Почему сто тысяч детей должны мучиться с программой, которая им в принципе не нужна? Мы предлагаем для этих детей другой стандарт. Наконец, четвертый стандарт — для необучаемых детей. От того, что они не способны научиться читать и писать, мы не должны нарушать их право на бесплатное образование. Четвертый стандарт — это стандарт, который пишется педагогом, знающим ребенка, родителем или лицом, его заменяющим. Успех в обучении здесь измеряется путем сопоставления уровня развития этого ребенка сегодня по сравнению со вчерашним днем.



СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Л. С. СЕКОВЕЦ,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой коррекционной педагогики и
специальной психологии ГОУ ДПО НИРО
lyu-sekovec@yandex.ru

В статье рассматриваются общие и специфические подходы к обеспечению качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья путем достижения индивидуального успеха в условиях постоянного совершенствования систем общего и специального образования.

The article touches upon a problem of the general and specific approaches to the provision of the qualitative education of children with limited health possibilities. The author suggests to do it by means of achievement of individual success in the context of constant perfection of the general and special educational systems.

Ключевые слова: *дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, социальная адаптация, адаптивная образовательная среда*

Key-words: *children with limited health possibilities, inclusive education, social adaptation, adaptive educational environment*

Обеспечение прав ребенка с ограниченными возможностями здоровья на развитие, обучение и воспитание, реализацию своих образовательных потребностей является одной из важнейших задач государственной политики в области образования. Общие и специфические подходы к реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования отражены в основных направлениях развития образовательного комплекса Нижегородской области, модернизации образования, национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». В качестве главной задачи в сфере реализации прав на образование лицами с ограниченными возможностями здоровья рассматривается создание условий для получения образования (адаптивной образовательной среды, позволяющей обеспечить качественное общее и профессиональное образование, самореализацию в различных видах деятельности). Вместе с тем образовательная стратегия педагогического сообщества, родителей здоровых детей, общества в целом неоднозначна по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья и, как правило, имеет позитивные и негативные оценки.

Основываясь на проекте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья, можно сделать вывод, что специальные (коррекционные) образовательные учреждения Нижегородской области готовы к участию в апробации стандартов.

Наша задача в данной статье — раскрыть позитивные изменения, наметившиеся в деятельности образовательных учреждений разных типов и обеспечивающие инновационное развитие системы специального образования Нижегородской области, доступ-

ность и качество образования, создание условий для социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Важным шагом на пути к реализации обозначенных задач должен стать специальный федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Единая концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет сегодня ориентировать специалистов школ на модернизацию содержания, информационного обеспечения (в том числе компьютерных технологий), использование специальных методов, приемов и средств обучения, коррекционно-педагогической поддержки детей и, таким образом, гарантировать реализацию права каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от района проживания, вида учебного заведения, характера нарушения психического развития и способности к освоению цензового уровня образования.

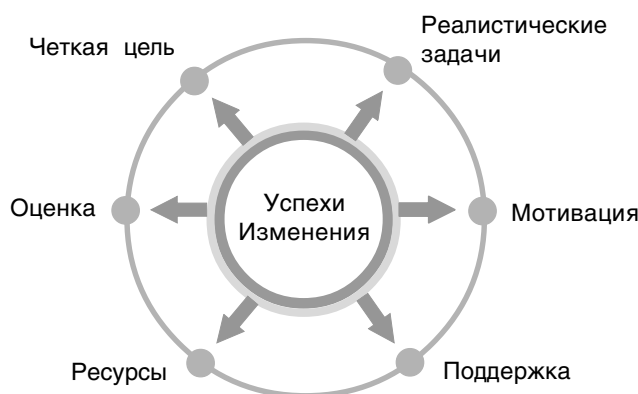
Основываясь на проекте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья, можно сделать вывод, что специальные (коррекционные) образовательные учреждения Нижегородской области готовы к участию в апробации стандартов. В ряде образовательных учреждений накоплен опыт психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, на базе которого возможно конструирование образовательных процессов в соответствии с требованиями стандартов, разрабатываемых Институтом коррекционной педагогики РАО (Н. Н. Малофеев).

В более сложных условиях будут находиться дети с ограниченными возможностями здоровья, выбравшие обучение в общеобразовательной школе. К сожалению, в настоящее время она готова лишь провозгласить принцип инклюзивного образования, то есть совместного обучения детей здоровых и с ограниченными возможностями здоровья.

Отсутствие у педагога профессиональной компетентности в выборе методов, приемов, средств обучения «особых детей» приводит к депривации ребенка в классе, конфликтам в отношении академической успеваемости, проблемам взаи-

Схема 1

Концептуальные основы инклюзивного образования



модействия со сверстниками. Сложности, возникшие в работе с детьми, приводят к тому, что около 60 % из них ежегодно выводят на индивидуальное обучение.

В настоящее время общеобразовательная школа из-за отсутствия необходимых нормативно-правовых документов, регламентирующих оказание специальных (коррекционных) услуг в ней, не может удовлетворить всех потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья в полном объеме, как это предусматривает проект специального стандарта образования, и оказать им необходимую специальную психолого-педагогическую помощь. В результате ставится под угрозу реализация права этих детей на получение качественного, адекватного их возможностям и потребностям образования.

В процессе развития инклюзивного образования в условиях общеобразовательных школ необходимо в качестве методологической основы использовать концепцию интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, в которой теоретические подходы к инклюзии представлены и реализованы в учебно-методическом содержании работы школ, дидактическом и информационном обеспечении. Сложившиеся концептуальные основы (см. схему 1) способствуют реализации стратегии и практики инклюзивного образования детей в образовательных учреждениях Нижегородской области.

На наш взгляд, их успешность зависит от четко обозначенной цели, которая заключается в определении общественного статуса и утверждении социальной значимости ребенка. Для реализации этой цели требуется постановка реалистических задач: достижение взаимного уважения, возможности учиться друг у друга, толерантности; развитие навыков социальной компетентности; адаптация образовательной среды к потребностям ребенка.

Такое видение концепции, а в итоге и построение процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, на наш взгляд, будут соответствовать ре-

альным возможностям как ученика, так и учителя. Вместе с тем следует отметить необходимость вовлечения родителей в образовательный процесс в качестве ресурса. Большинство родителей, чаще всего детей-инвалидов, готовы помогать учителю и ребенку в обучении и воспитании, так как уже имеют определенный опыт взаимодействия со своими детьми.

Показателем развития инклюзивного образования является участие детей и их родителей в управлении школой. Для этого школа любого типа (вида) должна быть открытой. Существующее до сих пор понятие «учреждения закрытого типа» следует признать устаревшим и неупотребительным. Встречающееся в нормативно-правовой базе, оно нередко ставит в тупик общественность и родителей. Особенно это касается специальных (коррекционных) образовательных учреждений, что формирует отрицательное отношение общественности, мало осведомленных родителей и педагогов к образовательным учреждениям и педагогическим технологиям.

В качестве рекомендаций, обеспечивающих практическое применение инклюзивного образования, согласно рассматриваемой концепции, мы предлагаем варианты определения сущности этого понятия:

✓ инклюзивное образование — совершенствование образовательной среды пу-

Схема 2

Модель инклюзивного образования

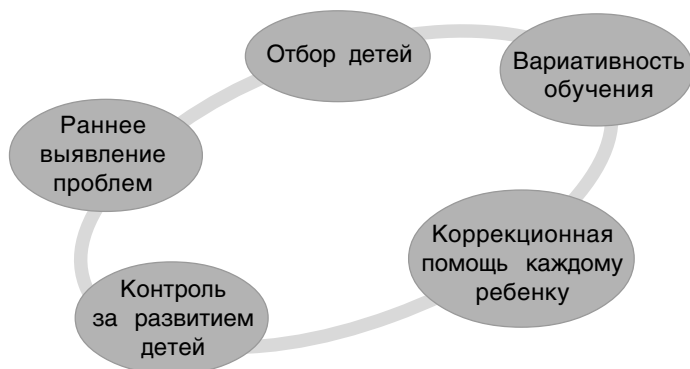
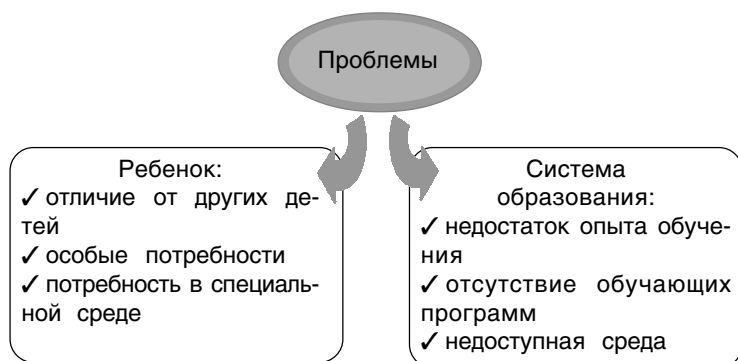


Схема 3

Основные проблемы реализации инклюзивного образования



тем предоставления всем детям возможности быть успешными в процессе обучения;

✓ инклюзивное образование — качественно новая форма обучения — включение в образовательное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья.

В практике образовательных учреждений разных типов (видов) начинает складываться и успешно реализовываться модель инклюзивного образования (см. схему 2).

Наиболее важные структурные компоненты модели инклюзивного образования:

✓ раннее выявление нарушений развития, коррекционная помощь детям и вклю-

чение родителей в процесс (ре)абилитации;

✓ отбор детей для инклюзивного обучения по показаниям ПМПК (психолого-медико-педагогических комиссий) — тех, кому может быть рекомендовано совместное обучение со здоровыми детьми;

✓ подбор его форм с учетом их возраста, особенностей интеллектуального, сенсорного и личностного развития;

✓ перспективы овладения цензовой программой за счет вариативности обучения, опыта социального взаимодействия, комплексной медико-психолого-педагогической коррекционной помощи, а также регулярный контроль за соответствием выбранной программы обучения реальным достижениям, уровню развития ребенка.

Развивающаяся система инклюзивного обучения детей обнаруживает ряд проблем. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья сам рассматривается как проблема, так как отличается от других детей, имеет особые образовательные потребности и нуждается в специальной среде. Система образования также может быть представлена как проблема, поскольку испытывает недостаток опыта обучения «особых» детей, не имеет обучающих и коррекционно-развивающих программ, соответствующих материально-технических условий (см. схему 3).

Наряду с проблемами следует отметить и достижения в реализации инклюзивного образования. По нашим данным, более 20 % от общего числа детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов, обучаются в общеобразовательных школах или классах. Особое место в образовательной системе региона уделяется детям со сложными нарушениями, которые ранее не были включены в образовательный процесс. Специальные (коррекционные) школы, реабилитационные центры, отдельные общеобразовательные школы (в рамках индивидуального обучения на дому) разрабатывают для таких детей индивидуальные образовательные маршруты, учитывающие

их психофизические возможности. С этой целью создаются специальные условия (комнаты сенсорного развития и соответствующие программы) для приобретения детьми социального опыта, преодоления трудностей взаимодействия со сверстниками, обеспечения индивидуального уровня школьного образования.

С позиций современных требований к образованию правовая идеология указывает на необходимость изменений в содержании, подходах, схемах и стратегиях образовательной политики, достичь которых будет возможно при условии специальной подготовки и переподготовки педагогических и руководящих кадров в области коррекционной педагогики и специальной психологии.

Реализация модульных образовательных программ («Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья», «Информационно-коммуникационные технологии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья», «Моделирование индивидуальных образовательных маршрутов для детей со сложными нарушениями», «Проектирование образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья», «Модели инклюзивного образования: пути реализации» и других) позволит создать новые установки в педагогическом сообществе по отношению к «особым» детям,

обеспечить их обучение, развитие и коррекцию; основываясь на принципе доступности, использовать позитивный опыт организаций родителей детей-инвалидов, направленный на социализацию детей и сотрудничество в решении проблем.

Таким образом, эффективное изменение образовательной парадигмы для детей с ограниченными возможностями здоровья возможно лишь в условиях постоянного совершенствования систем общего и специального образования, которое зависит от заинтересованности ряда государственных структур федерального, муниципального, районного уровней в решении проблем интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов в среду здоровых сверстников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инклюзивное образование: вчера, сегодня и завтра. — Самара : СООИР «Ассоциация “Десница”», 2007.
2. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев [и др.]. — Альманах. — 2009. — № 13.
3. Сековец Л. С. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство дошкольного учреждения / Л. С. Сековец // Современное содержание дошкольного образования: вариативность — инициатива — устойчивое развитие : Материалы межрегиональной научно-практической конференции. — Н. Новгород, 2009.

Библиотека ГОУ ДПО НИРО пополнилась новым изданием:

Андреева Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. Ч. 1: Устная связная речь. Лексика: Пособие для логопеда. М.: ВЛАДОС, 2009. 182 с.

Пособие предлагает доказавшую свою эффективность систему работы по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития на третьем этапе коррекционной работы.

На основе практического опыта авторов — учителя-логопеда общеобразовательной школы — собран и систематизирован представленный материал. Он включает в себя планирование и конспекты логопедических занятий, материал для закрепления и контроля знаний, загадки, кроссворды, знаковые схемы, демонстрационные предметные и сюжетные картинки, серии картин.

Пособие предназначено для логопедов, учителей начальных классов массовых и специальных школ V и VII видов, студентов факультетов коррекционной педагогики.



ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

В. П. РАДЧЕНКО,
главный специалист отдела дошкольного
и общего образования
министерства образования Нижегородской области
radchenkovp@mail.ru

Статья описывает региональную систему образования детей с ограниченными возможностями здоровья; отражает основные задачи, направленные на создание условий обеспечения бюджетных услуг по совершенствованию системы специального образования в Нижегородской области.

The article describes the region educational system of children with limited health possibilities; reflects the main tasks, directed to creation of the conditions, providing budgetary service of perfection the special educational system in the Nizhegorodsky region.

Ключевые слова: *дети с ограниченными возможностями здоровья, система специального образования*

Key words: *children with limited health possibilities, the system of special education*

Одной из главных задач современной системы специального образования является предоставление доступного и качественного образования обучающимся, воспитанникам с ограниченными возможностями здоровья по основным общеобразовательным программам.

В Нижегородской области продолжает развиваться сеть специального образования, функционирующая в двух формах:

✓ традиционной, представленной специальными (коррекционными) образовательными учреждениями I—VIII видов;

✓ альтернативной, заключающейся в интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Модель образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

в Нижегородской области представлена следующим образом:

✓ 50 специальных (коррекционных) образовательных учреждений I—VIII видов, в которых обучаются 5382 человека:

— уменьшилось количество образовательных учреждений, реализующих специальные (коррекционные) программы VIII вида;

— снизилась численность обучающихся в специальных (коррекционных) школах в 2009 году по сравнению с 2008-м на 260 человек;

✓ 470 специальных (коррекционных) классов IV, VII, VIII видов при общеобразовательных школах, в которых обучаются 3430 человек.

В функционировании сети определена тенденция, выражающаяся в умень-

шении численности обучающихся в специальных (коррекционных) классах в 2009 году по сравнению с 2008-м с 3638 до 3430 человек.

Также значительно уменьшилось общее количество таких классов — с 529 до 470. При этом численность обучающихся в специальных (коррекционных) классах VIII вида возросла с 708 до 844 человек, а количество специальных (коррекционных) классов VII вида в 2009 году сократилось на 60 классов.

Основной контингент детей, обучающихся по специальным (коррекционным) программам, по-прежнему получает образовательные услуги в условиях специальных (коррекционных) школ-интернатов.

Наряду с этим отмечается увеличение численности детей с ограниченными возможностями здоровья, включенных в единый образовательный процесс в общеобразовательных школах: с 788 человек в 2008 году до 891 учащегося в 2009-м.

Таким образом, областной показатель доли учеников, получающих образовательные услуги по специальным (коррекционным) программам, остается стабильным — 3,5 %.

Причинами снижения доли обучающихся, получающих бюджетные образовательные услуги по специальным (коррекционным) программам, являются, на наш взгляд, следующие:

- ✓ сокращение контингента обучающихся в общеобразовательных и специальных (коррекционных) школах;

- ✓ своевременное выявление детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяющее оказать им специальную (коррекционную) помощь без изменения программы;

- ✓ повышение требований к получению образовательными учреждениями лицензий на право ведения образовательной деятельности по специальным (коррекционным) программам. Это способствовало тому, что органами управления образованием, образовательными учреждениями стала проводиться работа с родителями по определе-

нию детей, нуждающихся в обучении по данным программам, в специальные (коррекционные) школы.

В настоящее время в районах области решаются вопросы лицензирования образовательных учреждений, в том числе получения лицензий на право ведения образовательной деятельности по специальным (коррекционным) программам для детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся интегрированно в классе или на дому.

В соответствии со статистическими данными (по состоянию на 5 сентября 2009 года) можно отметить следующее.

Специальные (коррекционные) классы открыты в 111 дневных общеобразовательных школах, из них 108 образовательных учреждений имеют лицензию на право ведения образовательной деятельности по специальным (коррекционным) программам.

Еще в 165 школах обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, интегрированные в класс возрастной нормы, в том числе обучающиеся индивидуально на дому.

Лицензии на право ведения образовательной деятельности по специальным (коррекционным) программам имеют только 127 образовательных учреждений.

В ОУ Нижегородской области общее образование получают 6089 детей-инвалидов. Из них:

- ✓ в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I—VIII видов по специальным (коррекционным) программам обучаются 2945 детей-инвалидов;

- ✓ в специальных (коррекционных) классах IV, VII, VIII видов при общеобразовательных школах по специальным (коррекционным) программам обучаются 515 детей-инвалидов;

- ✓ в общеобразовательных школах по общеобразовательным программам обучаются 2629 детей-инвалидов.

Причинами увеличения численности

Численность детей с ограниченными возможностями здоровья, включенных в единый образовательный процесс в общеобразовательных школах, увеличивается.

детей-инвалидов в общеобразовательных учреждениях являются их своевременное выявление и создание таких адекватных условий для организации образовательного процесса, как:

✓ реализация образовательных программ в соответствии с рекомендациями индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида;

✓ обеспечение квалифицированного психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов.

✓ открытие классов для воспитанников, ранее считавшихся необучаемыми по медицинским показаниям.

Областной показатель доли детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, вовлеченных в интегрированный процесс обучения возрос с 56,5 % в 2008 году до 57,5 % в 2009-м.

Вопросы реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья на качественное образование и эффективности деятельности органов, осуществляющих управление в сфере образования, рассматривались в 2009 году в ходе комплексных проверок ряда районов области.

Важным показателем этой эффективности является работа с участниками образовательного процесса,

выражающаяся в рассмотрении их обращений по вопросам специального образования.

Анализ данных обращений показал, что органы управления образованием некоторых

муниципальных районов / городских округов Нижегородской области* недостаточно внимания уделяют вопросу функционирования и развития системы специального образования на муниципальном уровне.

Остановимся подробнее на ряде обращений. Два из них касались актуального

* Обращения по вопросам специального образования поступали в Шахунский, Сергачский, Выксунский, Арзамасский, Дивеевский районы.

в настоящее время вопроса — необходимости сохранения специальной (коррекционной) школы. Причинами обращений педагогических коллективов и родителей, как правило, являлись:

✓ закончившаяся или заканчивающаяся лицензия на право ведения образовательной деятельности (Сявская специальная (коррекционная) школа-интернат Шахунского района);

✓ вопрос освобождения здания, где расположено образовательное учреждение (Дивеевская специальная (коррекционная) школа-интернат);

✓ вопрос реорганизации специальной (коррекционной) школы и перевода учащихся в специальные (коррекционные) классы общеобразовательного учреждения (Выксунская специальная (коррекционная) школа-интернат).

Остальные обращения касались вопроса предоставления образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья в форме индивидуального обучения на дому (Нижний Новгород, Сергачский, Арзамасский районы).

В условиях перехода на нормативное финансирование и проведения реструктуризации системы образования каждого муниципального района и городского округа актуальными остаются основные задачи, направленные на создание условий для получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами, совершенствование функционирования системы специального образования в разных формах, в том числе в форме дистанционного обучения.

Правительство РФ в рамках одного из направлений реализации приоритетного национального проекта «Образование» осуществило мероприятия по развитию дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов — обучающихся в 1—4-х классах по общеобразовательным программам, не посещающих образовательные учреждения по состоянию здоровья.

Причинами увеличения численности детей-инвалидов в общеобразовательных учреждениях являются их своевременное выявление и создание адекватных условий для организации образовательного процесса.

ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» обеспечивает методическую поддержку педагогов, работающих с детьми-инвалидами. В рамках проекта «Подготовка педагогических кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в форме дистанционного обучения» разработана и реализуется программа повышения квалификации «Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием интернет-технологий», которая позволяет подготовить педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждений к работе с детьми в форме дистанционного обучения.

В рамках постановления Правительства Российской Федерации от 23 июня 2009 года № 525 «О предоставлении в 2009 году субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на организацию дистанционного образования детей-инвалидов» и в целях обеспечения доступности получения образования детьми-инвалидами принято постановление Правительства Нижегородской области от 27 августа 2009 года № 626 «О дистанционном образовании детей-инвалидов на дому по образовательным программам общего образования».

В целях реализации приоритетного национального проекта «Образование» по направлению «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов» сформирован банк данных о детях-инвалидах, не посещающих образовательные учреждения по состоянию здоровья, но желающих получать дополнительные образовательные услуги в форме дистанционного обучения. Банк данных включает в себя 307 детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

С 1 сентября 2010 года 48 учащихся, которые не имеют медицинских противопоказаний для работы на компьютере, но по состоянию здоровья не могут посещать образовательные учреждения, будут получать дополнительные образовательные услуги дистанционно.

Организация дистанционного обучения детей-инвалидов позволит обеспечить доступ данной категории детей к образовательным и иным информационным ресурсам, а самое главное — к качественному образованию.

С целью создания условий для беспрепятственного доступа к учреждениям образования и реализации конституционного права на получение качественного образования министерство образования Нижегородской области в 2011—

2016 годах планирует провести ряд мероприятий по обеспечению безбарьерной среды жизнедеятельности для маломобильных групп населения во всех муниципальных районах / городских округах Нижегородской области.

Необходимость подобных мероприятий была обозначена Президентом РФ в Послании Федеральному Собранию: «Особая задача — создание безбарьерной школьной среды для детей-инвалидов. В 2010 году будет принята пятилетняя государственная программа «Доступная среда», направленная на решение этих проблем».

Вопрос реструктуризации сети специального (коррекционного) образования, в первую очередь специальных (коррекционных) общеобразовательных школ-интернатов VIII вида, остается по-прежнему острым.

Одним из критериев оценки уровня организации процесса обучения и воспитания является состояние материально-технической базы образовательного учреждения, отвечающее специфике ОУ.

Анализ оперативной информации по итогам 2009/2010 учебного года показал, что лишь 15,8 % специальных (коррекционных) общеобразовательных школ-интернатов VIII вида располагаются в типовых зданиях, построенных для данного вида образовательных учреждений и имеющих

С 1 сентября 2010 года учащиеся, которые не имеют медицинских противопоказаний для работы на компьютере, но по состоянию здоровья не могут посещать образовательные учреждения, будут получать дополнительные образовательные услуги дистанционно.

все необходимые помещения для осуществления образовательного процесса коррекционной направленности.

Остальные специальные (коррекционные) общеобразовательные школы-интернаты VIII вида располагаются в приспособленных зданиях общеобразовательных школ и дошкольных учреждений.

Только в половине учреждений созданы условия для реализации специальных (коррекционных) программ в полном объеме: имеются кабинет социально-бытовой ориентировки (СБО), трудовые мастерские, оборудованные в соответствии с требованиями программы, кабинет психологической разгрузки (педагога-психолога), логопедический кабинет, кабинеты для проведения занятий ритмикой и лечебной физической культурой.

26,3 % школ-интернатов не имеют спортивных залов для проведения уроков

физической культуры. Занятия проводятся в приспособленных помещениях или в спортивных залах общеобразовательных школ.

Таким образом, нами были определены основные задачи, направленные

на создание условий для обеспечения бюджетных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам, совершенствование функционирования системы специального образования в каждом муниципальном районе и городском округе. К числу этих задач относятся следующие:

✓ создание в муниципальных районах и городских округах межведомственных служб по раннему выявлению и оказанию ранней психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с целью предупреждения инвалидизации детского населения;

✓ создание в ОУ специальных условий для получения доступного и качественного образования детьми с особыми образовательными потребностями и детьми-инвалидами с использованием различных моделей образовательной и социальной интеграции, а также форм получения образования;

✓ совершенствование материально-технической базы и методического обеспечения образовательных учреждений, реализующих специальные (коррекционные) программы;

✓ обеспечение ОУ, реализующих специальные (коррекционные) программы, специалистами в области коррекционной педагогики, а также педагогическими работниками, прошедшими соответствующую переподготовку по профилю деятельности коррекционного учреждения;

✓ повышение доли педагогических и руководящих кадров, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами, имеющих квалификационную категорию и прошедших повышение квалификации;

✓ осуществление контроля за соблюдением прав детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на получение доступного и качественного образования.

Вопрос реструктуризации сети специального (коррекционного) образования, в первую очередь специальных (коррекционных) общеобразовательных школ-интернатов VIII вида, остается по-прежнему острым.

Библиотека ГОУ ДПО НИРО пополнилась новым изданием:

Громова О. Е. Формирование начального детского лексикона: практикум: Пособие для логопедов, педагогов дополнительного образования, воспитателей и родителей. М.: Просвещение, 2009.

Представленная система логопедических занятий предназначена для коррекционно-развивающего воздействия на речевую деятельность детей с задержкой речевого развития. Автором разработаны специальные методы и приемы раннего стимулирующего воздействия на первых этапах становления вербальной коммуникации у детей. Пособие адресовано логопедам-практикам, воспитателям ясельных групп и родителям, имеющим детей с отставанием в речевом развитии.



Психолого-педагогическая поддержка детства

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ РАССТРОЙСТВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ГРУППЫ РИСКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ КАК РАННЯЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ



А. Л. НЕЛИДОВ,
кандидат медицинских наук,
доцент кафедры психологии развития
АГПИ им. А. П. Гайдара
и кафедры общественного здоровья
и здравоохранения
Нижегородской государственной
медицинской академии
nel50@mail.ru



Т. Т. ЩЕЛИНА,
доктор педагогических наук,
декан психолого-педагогического
факультета
АГПИ им. А. П. Гайдара
arz65@mail.ru

В статье представлены алгоритмы психокоррекции расстройств развития личности основных типов детей группы риска в начальной школе. В отношении детей с неготовностью к школе в сфере деятельности предложены приемы поэтапного развития способности к самостоятельной деятельности и мотивации учения. Описывается поэтапное развитие компенсаторных видов деятельности детей-инвалидов. Для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью разработаны приемы коррекции, универсальные для обоих видов СДВГ (с возбудимостью и с нарушением внимания) и специфические для каждого из них.

The article represents the algorithms of psychological correction intended to the main types of children belonging to the group of risk in the primary school. The authors propose the methods of the

staged development of the independent activity and the ability to studying motivation for children unprepared for school in the sphere of activity. The idea of the staged development of the compensatory activity for handicapped children is also described in the article. The methods of correction for children with the attention deficit syndrome and hyperactivity, universal for both and specific for each of them, are elaborated by the authors.

Ключевые слова: *школьники группы риска, девиантное поведение, дети с личностной неготовностью к школе, поэтапное развитие способности к деятельности, психокоррекция*

Key-words: *children belonging to the group of risk, deviant behavior, children with the personal unpreparedness for school, the staged development of the ability to the activity, psychological correction*

Развитие системы образования включает в себя разработку технологий обучения и воспитания детей группы риска в общеобразовательных школах. Наше исследование основано на идее взаимодействия и интеграции систем образования и здравоохранения в профилактической работе. Выбор объекта исследования (учащиеся 1—4-х классов) определен возникновением механизмов школьной дезадаптации и девиантного поведения еще до школы и в начальных классах. В

настоящей статье рассмотрены актуальные с данной точки зрения категории детей — с личностной неготовностью к школе в сфере деятельности; с пограничными расстройствами личности, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Обобщены результаты психокоррекции более 300 детей, осуществлявшейся в подростковом диспансерном отделении № 2 Наркологической больницы Н. Новгорода (главный врач А. А. Федоров).

Дети с личностной неготовностью к школе в сфере деятельности

Структура психологической / личностной готовности к школе изучается, представления о ней усложняются за счет

выявления различного числа ее компонентов [7]. Исходя из концепции о роли деятельности в развитии личности [12], к новообразованию, обеспечивающему успех в учебе, следует отнести общую развитость у ребенка предшествующих учебе видов деятельности [11; 6]: сложных сюжетно-ролевых игр, самостоятельного труда по дому, рукоделий и конструирования, собственной творческой деятельности, навыков коммуникации (и ролей) в группах сверстников и в отношениях со взрослыми.

В группе, выбранной нами для наблюдений и исследования, дети с неготовностью к школе в сфере деятельности составили 55 %. Это дети, которые учились с помощью родителей, зачастую — с принуждением. Они не испытывали потребности в искусстве, труде по дому, творческом самовыражении; предпочитали простые зрелища и компьютерные игры, угощения, гуляние; большинство дел не доводило до конца.

Развитие способов преодоления нарушений деятельности изучается в психологии. Предлагаются разные системы восстановления способности детей к деятельности. Так, в группах развития [4] выделяются: развитие познавательного интереса, произвольности и навыков анализа результатов работы при непрерывной эмоциональной поддержке ребенка в иссле-

Исходя из концепции о роли деятельности в развитии личности, к новообразованию, обеспечивающему успех в учебе, следует отнести общую развитость у ребенка предшествующих учебе видов деятельности.

довательской игре в группе; разбиение сложных форм поведения на отдельные действия с постановкой задач и позитивной поддержкой каждого из них отдельно [13].

Мы предлагаем несколько приемов развития способности детей к деятельности, которые реализуются родителями и другими воспитателями в тренинге родительской компетентности.

Первый этап — восстановление способности ребенка к самостоятельной деятельности — продолжается в рамках нашего исследования от 1 до 3 месяцев и предполагает использование следующих приемов.

1. *Моделирование в семье успешного «проживания» ранних этапов онтогенеза* [8] с созданием условий для благополучного развития ребенка: удовлетворение его потребностей в физической и психологической защите, контакте и ласке, уюте и стабильной среде воспитания, принятии взрослыми, эмпатии и любви, стабильной самооценке, автономности и предприимчивости, успехе в общении со сверстниками.

2. *Непрерывная занятость ребенка в деятельности.* Данный прием апробировался в реабилитации инвалидов [3]. Организуется всеми воспитателями и занимает все время вне школы: непрерывно и позитивно поддерживаются любые попытки ребенка начать какое-либо дело; он включается во все дела со взрослыми. Те непрерывно обсуждают с ребенком результаты дел и стимулируют его познавательный интерес: в каждом деле непрерывно анализируют законы природы, свойства предметов, работу инструментов и приборов; беседуют о новых навыках и знаниях, приобретенных ребенком; совместно изучают книги по разным разделам знаний, познавательные телепередачи; ведут дневник позитивных итогов дня.

3. *Позитивная стимуляция всех структурных элементов деятельности — операций и действий.* Данный прием создает новую ситуацию развития: ребенок в каж-

дом деле получает десятки (а за день — сотни!) позитивных стимуляций взрослому; вводится временный запрет на критику ребенка (с помощью данного приема также изучалась способность родителей перейти к позитивной стимуляции ребенка).

4. *Система поэтапной поддержки динамики деятельности.*

При разработке данной системы мы допустили, что элементы деятельности (от замысла до завершения) расположены в линейной последовательности.

В нашей системе каждый этап динамики деятельности рассматривается как самостоятельная (только кратковременная) деятельность, и для каждого из этих этапов предложены приемы поддержки.

4.1. Переживание личностью потребностного состояния (по А. Н. Леонтьеву). Проявляется в пробных (поисковых) видах деятельности, из которых ребенок выбирает наиболее интересный для себя. Поддержка заключается в обсуждении с ребенком прошлых и текущих успешных дел, мысленном моделировании: «чем заняться?», сравнении дел с их мысленным игровым перевоплощением (в «сверстников» — с выявлением среди них «друзей»), психодиагностике предпочтений ребенком тех или иных видов деятельности (цветовой тест отношений Эткинда, тест Дембо — Рубинштейн).

4.2. Планирование ребенком конечного результата выбранного дела. Поддержка — задания на точное представление и описание ребенком конечного результата дела.

4.3. Планирование промежуточных этапов дела, начиная с первого. Прием поддержки выражается в детальном представлении возможных последовательности промежуточных этапов дела (с операциями и действиями на каждом из них), вероятных затруднений и способов их преодоления.

Непрерывная занятость ребенка в деятельности организуется всеми воспитателями и занимает все время вне школы: непрерывно и позитивно поддерживаются любые попытки ребенка начать какое-либо дело; он включается во все дела со взрослыми.

4.4. Волевая концентрация и самоприказ на начало дела. Поддержка — задания на активизацию (приемами гештальттерапии) опыта принятия волевых решений с его использованием в данный момент, разработка самовнушений.

4.5. Осуществление ребенком дела на первом промежуточном этапе. Поддержка заключается в участии родителей в качестве помощников ребенка, экспертов его деятельности. Применяются также невербальные приемы поддержки.

4.6. Осознание ребенком факта достижения результата на первом промежуточном этапе дела. Поддержка — задания ребенку сравнить промежуточный результат с предварительным планом.

4.7. Осознание ребенком успешности промежуточного результата. Поддержка особенно требовалась тревожным, неуверенным и инфантильным детям и предусматривала задания в игровой форме: обнаружение ребенком общего (смыслового) сходства результата с планом; сравнение результата с запланированным конечным результатом дела и осознание движения к цели; совместное определение успешных операций и действий, улучшений («модернизаций»), внесенных ребенком.

4.8. Позитивная эмоциональная реакция ребенка на успешный результат. Поддержка — психологическое присоединение взрослого к этой реакции, обнаружение сходства с прошлыми переживаниями успеха (активизация субличности «я успешный»).

4.9. Повышение самооценки. Поддержка выражается в ряде процедур:
✓ задание ребенку позитивно обратиться к себе в связи с успехом. Тревожных, неуверенных и инфантильных (с подавленной способностью к позитивному самообращению) детей требовалось подготовить специальными вопросами, например: «Тебе нравятся дети, способные достичь резуль-

тата?», «Что ты говоришь им или о них?», «Сам ты только что достиг результата — выходит, ты к ним относишься?», «Что ты себе скажешь в связи с тем, что относишься к детям, способным достичь успеха?»;

✓ анализ ребенком собственной успешности, как он ее понимает;

✓ анализ родителями успешности ребенка.

4.10. Осознание ребенком своего личностного развития на первом этапе дела. Поддержка — задания проанализировать возникшие новые навыки и представления о деле; записи в дневнике самонаблюдений «Мои успешные дела и способности».

4.11. Позитивная эмоциональная реакция ребенка на свой личностный рост. Поддержка заключается в присоединении взрослых к позитивным эмоциям ребенка.

4.12. Принятие ребенком решения о продолжении дела (переходе к следующему промежуточному этапу). Поддержка — вопросы-задания, например: «Что дальше?», «На что еще способен этот ребенок?».

4.13. Уточнение способов действий на следующем промежуточном этапе. Приемы поддержки идентичны приемам на 2—4-м этапах динамики деятельности.

Далее циклы поддержки повторяются столько раз, сколько ребенок запланировал промежуточных этапов дела до получения конечного результата.

4.N. Завершение всей деятельности. Поддержка соответствовала 6—12-му этапам линейной динамики деятельности.

По изложенной схеме родители поддерживали все осуществляемые ребенком виды деятельности (в том числе учебную). Осознание ребенком своего личностного развития и решение продолжить дело мы относили к развитию учения как самостоятельной деятельности.

Второй этап психокоррекции — формирование у ребенка одного-двух устойчиво и успешно реализуемых видов деятельности, предшествующих учебе, — продолжается 2—3 месяца.

Поддержка ребенка в осуществлении им дела на первом промежуточном этапе заключается в участии родителей в качестве помощников ребенка, экспертов его деятельности.

В течение этого времени биографическим методом определяется возрастная последовательность успешных видов деятельности ребенка. Среди них выявлялись те, что сохранялись дольше других (оптимально — до настоящего времени), способствовали развитию предприимчивости, общения, устойчивой самооценки, формированию мотивации их продолжения. Родители и воспитатели выбирают способы позитивной стимуляции ребенка в этих видах деятельности; при этом каждый из них получает задание активизировать у детей именно тот вид, в развитии которого он принимал участие. Ребенку предлагаются соответствующие кружки и секции.

Осознание родителями своей эффективности в развитии ребенка делает возможным без их сопротивления начать семейную психотерапию с коррекцией стилей воспитания.

Третий этап психокоррекции — начальное восстановление мотивации учебной деятельности — следует несколькими неделями позже предыдущего. Потенциально успешные (ресурсные) школьные предметы на данном этапе определяются благодаря сочетанию нескольких приемов:

✓ выбор предметов, успеваемость по которым стала снижаться позже других, и ребенок периодически еще продолжал переживать ситуации успеха;

✓ перевоплощение (в воображении, рисунках) школьных предметов и учителей (их «омоложение» до детей) — в «животных», «игрушки»; выбор среди них «друзей»;

✓ перевоплощение предметов и учителей в «игрушки» из предоставленного ребенку набора; выбор им «самой приятной игрушки»; определение этого предмета;

✓ прогноз успешных предметов по наиболее высоким показателям в субтестах теста Векслера: «понятливость» и «осведомленность» прогнозируют склонность к дисциплине «Окружающая среда» / природоведению, математике (позже — к физике); «словарь» — к русскому языку и литера-

туре; невербальные субтесты — к рисованию, черчению, труду, рукоделию, конструированию;

✓ выбор потенциально успешных предметов по позитивному эмоциональному отношению детей к ним, определяемому игровой модификацией цветового теста отношений Эткинда [10]: цветовые ряды, выкладываемые детьми по отношению к отдельным предметам / учителям, сравнивались с цветовым рядом Люшера (в качестве аутогенной нормы), коэффициентом ранговой корреляции Спирмена. Позитивное отношение ребенка к предмету / учителю констатировалось при коэффициенте ранговой корреляции в диапазоне: слабо позитивное — от 0 до +0,15; умеренно позитивное — от +0,16 до +0,4; высоко позитивное — от +0,41 до +1.

По потенциально успешным («ресурсным») предметам учителя и родители моделируют ситуации успеха для ребенка.

Четвертый этап — формирование у ребенка хобби на основе устойчиво успешных видов деятельности и ролей в семье и классе — начинается с 3—6-го месяца программы.

Выявляются те виды деятельности из предшествовавших учебной, которые могли бы стать основой хобби: именно они в течение предыдущих этапов психокоррекции оказывались наиболее успешными.

Родители придают им статус семейной роли («кулинар», «компьютерщик» и т. п.): ребенок объявляется в данных видах деятельности «лидером», «экспертом»; поддерживается его авторитет; ежедневно подводятся позитивные итоги деятельности. Дома ребенку выделяется «личное» пространство для реализации данных видов деятельности — «мастерская». По результатам организуются «выставки», «галереи».

Пятый этап психокоррекции — увели-

На втором этапе психокоррекции родители и воспитатели выбирают способы позитивной стимуляции ребенка в успешных видах деятельности, при этом каждый из них получает задание активизировать у детей именно тот вид, в развитии которого он принимал участие.

чение числа успешных видов внеучебной деятельности и школьных предметов — следует через две — три учебные четверти после начала психокоррекции.

На данном этапе у детей спонтанно повышается успеваемость не только по предметам, определенным ранее как «ресурсные», но и по большинству других предметов; совершенствуются такие компоненты школьной адаптации, как коммуникативные способности, снижается выраженность невротических и характерологических расстройств.

В целом эффективность коррекции по критерию восстановления нормы учебной деятельности и развития личности на этапе начальной школы составила около 70 %.

Дети с «пограничными» расстройствами личности (неврозами и расстройствами характера — акцентуациями и психопатиями)

По результатам нашего исследования, 30 % от всех обращений составили дети данной категории. Дизонтогенез родительской семьи оставлял большинство возрастных кризисов развития детей непреодо-

ленными [10]. С 1-го этапа онтогенеза личности (до 2,5 лет); оставались кризисы непреодоленной «базальной» тревоги и недоверия — основа высокой тревожности и фобий. Со 2-го этапа (2,5—4 года) — кризисы подавленной автономности —

основа астенических неврозов или гиперкомпенсаторно повышенной автономности, истерических неврозов, возбудимых акцентуаций. С 3-го этапа (4—7 лет) — кризисы подавления инициативы, самооценки и социализации в семье и детском коллективе — основа астенических неврозов и инфантилизма.

У детей-инвалидов возникали и другие механизмы «пограничных» расстройств: хроническая психическая травма (развитие в условиях ограничения возможно-

стей, отличие от других), психофизиологические нарушения.

Разрабатываются подходы к педагогике и психокоррекции детей-инвалидов с «пограничными» расстройствами [1; 5]. В настоящей статье мы обобщаем результаты исследования школьников — инвалидов детства, больных гемофилией, — выполненного под нашим руководством [14] и собственного исследования (12 детей 9—12 лет: болезни сердца, легких, иммунитета). Оптимальными для них были следующие стратегии психокоррекции.

1-й этап — выработать у родителей механизм принятия факта болезни ребенка, смягчить неадекватные формы отношения к нему (отвержение, гиперопека, уход от помощи) и создать семейную среду, стимулирующую его успешное развитие [8].

2-й этап — обнаружить в истории ребенка все компенсаторные виды деятельности в отношении чувства неполноценности, изоляции / отвержения и акцентуации характера.

3-й этап — поддержать найденные компенсаторные виды деятельности в семье и школе и превратить их в смыслообразующие; тренировать зрелые защиты и совладающее поведение. Рекомендуются «антистрессовый» педагогический стиль, репетиторство по трудным предметам, индивидуальное обучение.

4-й этап — включить ребенка в развитие класса как социальной группы.

В целом эффективность психокоррекции в работе с данной категорией детей составила около 80 %.

Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Данная категория детей составила 15 % обращений. Разрабатываются методы терапии и психокоррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности (далее СДВГ) [15; 2]. Исследование детей с СДВГ, испытывающих проблемы в учебе и поведении [10], позволило установить два механизма перехода биологических проявле-

На пятом этапе психокоррекции увеличивается число успешных видов внеучебной деятельности, повышается успеваемость, совершенствуются коммуникативные способности, снижается выраженность невротических и характерологических расстройств.

ний синдрома дефицита внимания и гиперактивности в нарушения развития личности:

✓ непрерывные кризисные циклы в каждом акте взаимодействия. Возникают в любом эпизоде общения «родитель — ребенок» и проявляются у ребенка в виде симптомов СДВГ, в ответных реакциях родителей на симптомы СДВГ как патологию характера ребенка. В условиях неадекватной реакции родителей наблюдаются утяжеление у детей симптомов СДВГ, возникновение нарушений личности;

✓ общее кризисное развитие (дизонтогенез) семьи.

Непрерывные кризисные циклы препятствуют развитию самых уязвимых — только начинающих возникать — новообразований личности. В результате при отсутствии помощи за 2—4 года возникают клиничко-психологические расстройства. Первый вид таких расстройств — преобладание в СДВГ возбудимости — психопатоподобные возбудимые расстройства. Второй вид — преобладание нарушений внимания — астенические, невротические. Технологии коррекции разделялись на применяемые при обоих видах СДВГ и специфические для 1-го и 2-го видов.

К числу универсальных для обоих видов СДВГ технологий относятся следующие.

✓ Начальная коррекция системы отношений в семье (1—3-я недели), включающая в себя:

— изучение родителями сущности СДВГ и его влияния на личность ребенка и семью;

— прерывание кризисных циклов взаимодействия на основе обнаружения и последующего тренинга родителями своих адекватных реакций (копинг-поведения) на проявления СДВГ у ребенка.

Далее применялась система удовлетворения семьей основных потребностей ребенка на 1-м этапе жизни (на котором начинался СДВГ — до 2,5 лет): в физическом контакте и ласке, уюте, психологической защите, достойной самооценке и др.

✓ Терапия общих психофизиологических проявлений СДВГ (в течение 1,5—2 лет).

— Терапия нарушений пространственного гнозиса: игры типа «лабиринт», поиск сходства / различия картинок, повторение рисунков / конструкций (кубики, конструкторы).

— Коррекция нарушений моторики руки и почерка: упражнения на общую пластику (танцы, плавание, велосипед и др.) и координацию движений (футбол, хоккей и др.); рисование кружков, восьмерок, кружев и орнаментов; конструирование, склеивание моделей, рукоделие (плетение, вышивка, шитье); мелкая лепка. Непрерывная поддержка любых проявлений нормы почерка; исключение черновиков и реакций протеста детей на них.

✓ Стимуляция новообразований личности 2-го (2,5—4 года) и 3-го (4—7 лет, период подготовки к школе) этапов жизни. Начинается со 2—3-го месяца программы.

— Развитие способности ребенка к самостоятельной деятельности по изложенным выше системам. Игры, способствующие одновременному развитию нескольких психофизиологических функций: внимания, усидчивости, сдержанности и др.

— Семейная психотерапия: коррекция аномального воспитания и дисфункций семьи.

✓ Восстановление нормы развития личности ребенка на текущем этапе онтогенеза.

— Поддержка учебной деятельности и усложнение внеучебных видов деятельности.

— Развитие этической сферы посредством дружеских отношений, совместных хобби, общения и эмпатии; ролей опекуна и защитника; ухода за животными; литературы, кино и телепередач гуманной направленности.

Исследование детей с СДВГ, испытывающих проблемы в учебе и поведении, позволило установить два механизма перехода биологических проявлений СДВГ в нарушения развития личности: непрерывные кризисные циклы в каждом акте взаимодействия и общее кризисное развитие семьи.

Технологии коррекции, применяемые специально для 1-го варианта синдрома дефицита внимания и гиперактивности (с возбудимостью), представлены ниже.

✓ Преодоление эмоционального отвержения родителями своего ребенка: изучение позитивных качеств детей; применение техники конфронтации субличностей «я отвергающий» и «я любящий»; моделирование ситуаций решения родителями задач, актуализирующих нравственный смысл родительства; совместная деятельность со взаимным выражением эмпатии.

✓ Коррекция агрессивности. Выявление ее причин (в рамках нашего исследования — фрустрации значимых видов деятельности, защита от чувства неполноценности, гиперкомпенсация лидерством) и преодоление каждой из них. Реализация агрессивности в других, эффективных видах деятельности — спорте, туризме и др. Развитие механизмов компенсации агрес-

сивности — эмоциональности, общения, дружеских отношений.

Итак, изложенные технологии коррекции нарушений у детей группы риска охватывают большинство случаев дезадаптации в начальной школе и применимы к детям-инвалидам при обучении в общих классах. Их освоение входит в подготовку социальных педагогов и педагогов-психологов в Арзамасском государственном педагогическом институте им А. П. Гайдара, Нижегородской государственной медицинской академии и переподготовку кадров в Нижегородском институте развития образования.

Таким образом, в Нижегородской области имеется начальный опыт, позволяющий рассматривать предложенные технологии психокоррекции расстройств развития личности у школьников группы риска в качестве пропедевтики включенного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Безух, С. М.* Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов / С. М. Безух, С. С. Лебедева. — СПб. : Речь, 2006.
2. *Гарднер, Р.* Психотерапия детских проблем / Р. Гарднер. — СПб. : Речь, 2002.
3. *Гусева, Н. К.* Психологическое приспособление к новым условиям жизни (методы психотерапии) // Организация и методика проведения социального этапа реабилитации инвалидов на базе муниципальных центров социальной защиты населения : методическое пособие / Н. К. Гусева, А. Л. Нелидов. — Н. Новгород : Изд-во Нижегородской государственной медицинской академии, 1999. — С. 30—57.
4. *Гуткина, Н. И.* Инструментальный метод в детской практической психологии / Н. И. Гуткина // Вопросы психологии. — 2003. — № 1.
5. *Добряков, И. В.* Психология семьи и больной ребенок . Хрестоматия : учебное пособие / И. В. Добряков, О. В. Защиринская — СПб. : Речь, 2007.
6. *Дубровина, И. В.* Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной; И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина [и др.]. — СПб. : Питер, 2004, 2009.
7. *Кравцова, Е. Е.* Формирование психологической готовности детей к школе / Е. Е. Кравцова // Актуальные проблемы психопедагогики начального образования. — М., 1997.
8. *Нелидов, А. Л.* Восстановление базовых потребностей в развитии при психокоррекции детей и подростков «группы риска» / А. Л. Нелидов // Психология образования: профессионализм и культура : материалы региональной научно-практической конференции. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005. — С. 265—273.
9. *Нелидов, А. Л.* Психодиагностика системы эмоциональных отношений у школьников «группы риска» (игровая модификация цветового теста отношений А. М. Эткинды) / А. Л. Нелидов // Современная психология в экономике, политике и социальной сфере : материалы IV Международной научно-практической конференции 25.11.2008. — Н. Новгород : НФ ИБП, 2009. — С. 51—55.

10. *Нелидов, А. Л.* Система вторичной профилактики в отношении детей «группы риска» разного типа: взаимодействие психолого-педагогических и медико-психологических технологий (на модели детей с синдромом минимальной мозговой дисфункции) / А. Л. Нелидов // Проблемы и технологии профилактической работы с детьми «группы риска» в учреждениях образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Арзамас : АГПИ, 2006. — С. 12—25.

11. *Обухова, Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. — М. : Тривола, 1995.

12. *Родионова, Е. Л.* Системная профилактика девиантного поведения и употребления психоактивных веществ в общеобразовательной школе / Е. Л. Родионова, А. Л. Нелидов // Психолого-педагогические и социальные модели профилактики асоциального поведения несовершеннолетних. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2004. — С. 5—85.

13. *Славина, Л. С.* Трудные дети / Л. С. Славина. — М. ; Воронеж : АПИСН, 1998.

14. *Строжнова, Е. В.* Психологическое исследование и психокоррекционная работа с больными гемофилией детьми : дипл. раб. / Е. В. Строжнова. — Н. Новгород, 1999.

15. *Шевченко, Ю. С.* Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом / Ю. С. Шевченко. — М. : Вита-Пресс, 1997.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАТИВНОЙ СРЕДЫ»



Е. Е. ДМИТРИЕВА,
доктор психологических
наук, профессор НГПУ
kvp_334@mail.ru



Н. Ф. АРТАМОНОВА,
начальник отдела
дошкольного образования
департамента образования
и социально-правовой
защиты детства
администрации
Н. Новгорода
depobr@admgor.nnov.ru



Г. С. ЧИРКОВА,
заведующая
МДОУ Детский сад
комбинированного вида
№ 36 Н. Новгорода
mdou36@mail.ru

В статье представлены результаты теоретико-экспериментального решения проблемы оптимизации процесса образовательной интеграции в условиях интегративной среды ДООУ комбинированного вида, а также блоки проекта формирования социальной компетентности старших дошкольников, принципы и технологии решения парциальных задач социально-личностного развития детей — воспитанников ДООУ.

The article represents the results of theoretical / experimental solutions of the problem concerning optimization of educational integration's process in the context of integrative environment of preschool educational institute of the combined type. The directions of the project of the senior preschoolers social competence's forming, principles and technologies to solve the problems of social / personal preschool children's development are also regarded in the article.

Ключевые слова: *интеграция, интегративная среда ДООУ, дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, социальная компетентность, социально-личностное развитие*

Key words: *integration, integrative environment of preschool educational institute, children with limited health possibilities, socialization, social competence, social / personal development*

В современной образовательной практике процессы образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья стали реальностью. Однако, по мнению Н. Н. Малофеева [4], преждевременно говорить о развитии интеграции как системе условий, обеспечивающих эффективность развития таких детей в общеобразовательной школе. Стихийная неполноценная образовательная интеграция детей с нарушениями развития порождает условия психологического насилия, обнаруживает себя в дезадаптивных процессах, росте наркомании, преступности несовершеннолетних [3].

Реализация задач оптимальной образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социум актуализирует ряд организационно-методических и научных проблем изучения условий интеграции, вариативных, доступных детям с раз-

личными нарушениями развития моделей образовательной интеграции, закономерностей их социализации, определяющих ее факторов, разработки и внедрения в практику работы с детьми личностно ориентированных диагностических, коррекционно-развивающих, профилактических программ.

Дошкольное воспитание и обучение могут быть организованы в ДООУ трех видов: обычных, комбинированного и компенсирующего видов.

Многолетняя опытно-экспериментальная работа доказала, что для осуществления целенаправленной образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья наиболее адекватными условиями располагают комбинированные дошкольные образовательные учреждения, позволяющие учитывать уровень развития каждого ребенка; выбирать полезную и возможную для него «порцию» образовательной интеграции (постоянную полную, постоянную неполную, постоянную частичную, временную частичную); организовывать подлинное взаимодействие специ-

Многолетняя опытно-экспериментальная работа доказала, что для осуществления целенаправленной образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья наиболее адекватными условиями располагают комбинированные дошкольные образовательные учреждения.

ностями здоровья в социум актуализирует ряд организационно-методических и научных проблем изучения условий интеграции, вариативных, доступных детям с раз-

альных и массовых педагогов [4]. Совместное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей позволяет создать в учреждении комбинированного вида интегративную среду и обеспечить специальное образование детей с нарушениями развития и качественное образование нормально развивающихся детей, обогатив их социально-личностное развитие уникальным опытом безусловного принятия человека с особыми социальными и образовательными потребностями, воспитав толерантное отношение к человеческой «инакости», уважение к различиям между людьми.

В современной коррекционной психологии и педагогике активно обсуждаются различные научно-методические проблемы образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. При таких очевидных ее преимуществах, как расширение границ общения этих детей и их семей с социумом, обогащение сферы их социального развития, специалисты обращают внимание на проблемы формирования позитивной социальной ситуации их развития в условиях образовательной интеграции. Проблемы заключаются в неумении детей с ограниченными возможностями здоровья воспринять запросы окружающей среды и адекватно ответить на них, в недостаточной готовности сверстников и педагогов понять и принять особенности их мировоззрения, поведения, эмоционального реагирования (Е. Е. Дмитриева, А. В. Закрепина, У. В. Ульяновская, Л. М. Шипицына и др.).

Опыт образовательной интеграции детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья на базе образовательных учреждений комбинированного вида свидетельствует о сложных проблемах взаимодействия детей с нарушениями развития в социуме: низком уровне развития социальной компетентности и коммуникативных навыков; отсутствии толерантного отношения нормально развивающихся детей к сверстникам, имеющим

проблемы в физическом и психическом развитии; большом количестве негативных форм поведения во взаимоотношениях детей с окружающими (конфликтность, агрессивность, демонстративность и др.); неготовности педагогов и родителей к общению с детьми, находящимися в интегративной среде, их психологической поддержке.

Учитывая актуальность и недостаточную разработанность психологических проблем образовательной интеграции дошкольников, на базе МДОУ Детский сад комбинированного вида № 36 мы провели исследование социально-личностного развития

дошкольников и реализовали инновационный образовательный проект «Формирование социальной компетентности старших дошкольников в условиях интегративной среды» (руководитель — профессор Е. Е. Дмитриева).

МДОУ Детский сад комбинированного вида № 36 с 2007 года является экспериментальной площадкой департамента образования и социально-правовой защиты детства администрации Нижнего Новгорода по проблеме социально-личностного развития старших дошкольников в условиях интегративной среды. Разработчиками инновационных идей стали педагоги МДОУ, объединенные в творческую группу.

Специфические особенности социализации детей, имеющих физические и психические нарушения, на концептуальном уровне представлены в известных трудах Л. С. Выготского. По мнению ученого, важнейшим фактором развития ребенка как в онтогенезе, так и в дизонтогенезе является общение.

Физический или психический дефект создает почву для возникновения препятствий в общении ребенка с окружающими, установлении широких социальных связей,

При таких очевидных преимуществах образовательной интеграции, как расширение границ общения этих детей и их семей с социумом, обогащение сферы их социального развития, специалисты обращают внимание на проблемы формирования позитивной социальной ситуации их развития в условиях образовательной интеграции.

что является неблагоприятным фактором прежде всего личностного развития, усиливает, «питает» сам дефект. Своевременное и компетентное включение ребенка в систему коммуникативных отношений с учетом его коммуникативного опыта, актуальных и потенциальных индивидуальных особенностей развития его общения, взаимоотношений с окружающими, его социальной компетентности можно рассматривать в качестве важнейших условий процесса социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегративной среды. Такая среда расширяет границы общения этих детей и их семей с социумом, обогащает сферу их социального развития.

Однако немногочисленные исследования (Е. Е. Дмитриева, Ю. А. Ильина и др.) свидетельствуют о том, что без целенаправленного социального воспитания невозможно решать проблемы включения ребенка в окружающую среду. Инновационный проект «Формирование социальной компетентности старших дошкольников в условиях интегративной среды» предполагает создание в ДОУ педагогической атмосферы понимания и принятия детей с проблемами в развитии, предусматривает

Инновационный проект «Формирование социальной компетентности старших дошкольников в условиях интегративной среды» предусматривает непрерывное психологическое сопровождение социально-личностного развития детей в условиях интегративной образовательной среды.

непрерывное психологическое сопровождение социально-личностного развития детей в условиях интегративной образовательной среды.

Цели и основные направления деятельности в рамках проекта:

✓ коммуникативное развитие детей: формирование возрастных уровней общения как со взрослыми, так и со сверстниками;

✓ оптимизация межличностных отношений детей в условиях интегративной среды ДОУ;

✓ формирование когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов социальной компетентности старших дошкольников;

✓ оптимизация взаимоотношений и взаимодействий педагогов и родителей с детьми.

В рамках данных направлений были реализованы диагностический блок, позволяющий выявлять актуальные и потенциальные возможности социально-личностного развития детей, и коррекционно-развивающий блок.

Коррекция межличностных отношений старших дошкольников в условиях интегративной среды.

Задачи: оптимизация межличностных отношений в группе, формирование доброжелательных отношений, коррекция негативных состояний в межличностном общении, формирование невербальных средств общения.

✓ Диагностика межличностных отношений в группах, выявление структуры отношений, социометрического статуса воспитанников (методики «Поздравь товарища», «Два домика» и др.).

✓ Реализация коррекционно-развивающих программ:

— оптимизации межличностных отношений в группе (Я. Коломенский);

— формирования доброжелательных отношений между дошкольниками (Е. О. Смирнова, Л. М. Шипицына);

— коррекции негативных состояний в межличностном общении: застенчивости, конфликтности, агрессивности, обидчивости, демонстративности (О. Е. Смирнова);

— преодоления барьеров в общении, снятия психологического напряжения, создания возможностей для самовыражения («Азбука общения» Л. М. Шипицыной, психогимнастика М. И. Чистяковой);

— овладения невербальными средствами общения (Л. М. Шипицына).

Коррекция коммуникативного развития детей (формирование возрастных уровней общения со взрослыми и сверстниками).

Задачи: расширение знаний о средствах общения и нормах взаимоотношений со сверстниками и взрослыми; обогащение репертуара средств общения, а также мотивационно-потребностной сферы общения со сверстниками и взрослыми.

✓ Диагностика ведущих форм общения со взрослыми, сверстниками:

— методика диагностики форм общения со взрослыми (М. И. Лисина, Е. Е. Дмитриева);

— методика диагностики ведущих форм общения со сверстниками (Е. О. Смирнова).

✓ Реализация коррекционно-развивающих программ:

— формирования возрастных форм общения со взрослыми (Е. Е. Дмитриева);

— формирования возрастных форм общения со сверстниками (Е. О. Смирнова, Л. М. Шипицина).

Формирование когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов социальной компетентности.

Задачи: расширение знаний о социальном мире, о качествах окружающих и способах взаимодействия с ними; формирование навыков адекватного восприятия, понимания себя и сверстников, навыков гуманного взаимодействия, оценочной деятельности, нравственной саморегуляции, способности к ролевому поведению.

✓ Диагностика и коррекция основных компонентов социальной компетентности (методика Е. О. Смирновой, Е. Е. Дмитриевой):

— когнитивного (социального интеллекта): знание норм поведения, средств осуществления совместной деятельности, способов решения проблемных ситуаций; способность оценить личностные качества сверстников и собственные, понимание внутренних причин поступков и отношений людей;

— эмоционального (эмоционального интеллекта): умение относиться к сверстнику как к равноценной себе личности, учет его эмоциональных состояний, желаний, интересов; эмоциональная идентификация с состоянием сверстника; проявление позитивных эмоций, просоциального поведения во взаимоотношениях с окружающими;

— поведенческого: объективная оценка себя и сверстника, контроль над сво-

ими эмоциями и поведением, способность к ролевому поведению.

✓ Реализация программы формирования у детей социального и эмоционального интеллекта, а также ролевого поведения (Е. Е. Дмитриева).

Оптимизация общения педагогов с детьми.

Задачи: овладение техникой психологической поддержки ребенка, приемами общения с детьми.

✓ Диагностика родительского отношения (методика А. Л. Варга, В. В. Столина), диагностика моделей родительского воспитания («Карта наблюдения» Ч. Осгуда, «Кинетический рисунок семьи»).

✓ Реализация программ оптимизации родительско-детских отношений (практикум овладения техниками рефлексивного слушания О. В. Булатова, «я-сообщений» Ю. Б. Гипенрейтер).

Оптимизация общения родителей с детьми.

Задачи: овладение техникой психологической поддержки ребенка, приемами общения с детьми, повышение уровня их психолого-педагогической компетентности.

✓ Диагностика стилей взаимодействия с детьми (схема анализа обращений А. Фландерса, Т. И. Чирковой).

✓ Реализация программ эффективного общения с детьми (Р. В. Овчарова, Ю. Б. Гипенрейтер), развития сотрудничества в процессе обучения и воспитания (Л. М. Шипицина).

Коррекционно-развивающая программа, реализуемая в ДОУ и направленная на преодоление социально-личностного недоразвития детей, была выстроена нами на основе следующих принципов.

✓ Единство диагностического и коррекционного подходов к осмыслению специфических особенностей психического развития ребенка как основополагающий принцип. Выявленные нами посредством

Оптимизация общения родителей с детьми предполагает овладение техникой психологической поддержки ребенка, приемами общения с детьми, повышение уровня психолого-педагогической компетентности.

диагностического эксперимента уровни развития социальной компетентности, индивидуальные варианты ее развития у детей послужили основой для целенаправленной постановки задач и определения средств коррекционно-развивающей работы, их индивидуализации по отношению к проблемным детям.

✓ Ориентация на возрастную норму развития. При этом мы рассматриваем ее как некий эталон, позволяющий видеть оптимальный уровень развития ребенка и, отталкиваясь от него, градуировать и оценивать потенциал его развития: зоны актуального и ближайшего развития. В качестве возрастных нормативов мы рассматривали качественные характеристики развития основных компонентов социальной компетентности дошкольников, апробированные Е. О. Смирновой, а также требования проекта стандарта дошкольного образования к социально-личностному развитию воспитанников ДОУ.

✓ При определении конкретных задач психологической коррекции, а также ее средств мы опирались на теоретические положения Л. С. Выготского о создании зоны ближайшего развития в деятельности и на ее основе — развитии личности

ребенка в качестве основного содержания коррекционной работы. В связи с этим психолого-педагогическая коррекция, по нашему мнению, должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих

сущностную характеристику возраста.

✓ Деятельностный принцип коррекции означает, что главным способом коррекционно-развивающих воздействий на ребенка является организация его активного отношения к деятельности вообще и общению со сверстниками и взрослыми в частности: поведение ребенка должно быть

мотивированным с позиций общепринятых норм и правил и не должно быть ситуативно обусловленным по содержанию. Обусловленность должна определяться соответствующей возрасту социальной компетентностью ребенка.

✓ Основная стратегия социально-личностного развития дошкольников — формирование общности с окружающими и возможность видеть в сверстниках друзей и партнеров. Чувство общности и способность понять другого являются фундаментом нравственного отношения к людям, порождающего сочувствие, сопереживание, сорадование и содействие.

В этой связи цель социально-личностного развития детей при реализации всех парциальных программ развития и коррекции негативных форм поведения — преодоление внутренней изоляции ребенка, формирование направленности на других, способности понимать другого, гуманного отношения, просоциального поведения на основе сопереживания и сорадования партнеру.

✓ Коррекционная работа с детьми строилась на основе учета индивидуальных особенностей сформированности на момент начала коррекции составляющих социальной компетентности, а также потенциала ее возможной социальной динамики. Особое внимание было уделено детям, имеющим низкий уровень развития всех основных компонентов социальной компетентности, проявляющим равнодушие к социальным проблемам и неспособность к сопереживанию сверстнику, к нравственной саморегуляции; детям с проблемными формами поведения (агрессивность, конфликтность, обидчивость и др.). Этим детям необходимы дополнительные индивидуальные и подгрупповые занятия, позволяющие установить с ними оптимальный личностный контакт, многопланово включить их во взаимодействие с ровесниками с учетом актуальных и потенциальных возможностей социально-личностного развития этих детей.

Коррекционная работа с детьми должна строиться на основе учета индивидуальных особенностей сформированности на момент начала коррекции составляющих социальной компетентности, а также потенциала ее возможной динамики в социальном развитии.

✓ Коррекционно-развивающая работа с детьми была организована на основе строжайшего дозирования времени групповых и индивидуальных занятий, чтобы не допустить физических и психических перегрузок; чередования видов деятельности, разнообразия форм проведения занятий различными специалистами.

Ожидаемые результаты реализации инновационного образовательного проекта следующие:

✓ создание пространства продуктивного общения и сотрудничества детей и взрослых;

✓ повышение психолого-педагогической компетентности педагогов, других специалистов, родителей; осознание своей позиции по отношению к детям, рефлексия взаимоотношений с ребенком, овладение приемами и техниками общения с детьми;

✓ создание модели взаимодействия специалистов при реализации программ социально-личностного развития детей;

✓ развитие социального интеллекта дошкольников;

✓ организация возрастных форм общения со взрослыми и сверстниками;

✓ формирование отношения к сверстнику как к субъекту взаимодействия, проявление гуманного отношения к нему, развитие просоциального поведения;

✓ готовность детей к реализации ролевого поведения на основе осознания социальной позиции.

Выполненное нами теоретико-экспериментальное исследование позволяет сформулировать следующие выводы. С определенной долей уверенности можно отметить, что социально-личностное развитие детей (высокий уровень коммуникативного развития, социальной компетентности, навыков и умений межличностного взаи-

модействия со сверстниками) является определяющим фактором оптимизации процесса адаптации детей в условиях интегративной среды ДОУ. Это связано с формированием у детей социального и эмоционального интеллекта, со способностью осознавать свою ролевую позицию в межличностных отношениях и соответствующим образом организовывать свое поведение.

Результаты исследования подтвердили объективную значимость нашего теоретико-методического проектирования коррекционно-развивающей программы, по итогам реализации которой

мы зафиксировали значительные возрастные достижения детей с ЗПР в социально-личностном развитии, нормально развивающихся детей — в реализации толерантного отношения к сверстникам, имеющим проблемы в развитии.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей в условиях интегративной среды ДОУ предполагает изменения не только в содержании образования, но и в организации процесса жизнедеятельности детей, управления ДОУ.

Внедрение результатов исследования в практику работы с детьми в рамках проводимого эксперимента убедительно показало, что разработанные программы диагностики и коррекции социально-личностного развития детей в условиях интегративной среды образовательного учреждения при достаточной профессиональной подготовке педагогов и других специалистов могут быть использованы в педагогической работе с дошкольниками в условиях образовательной интеграции.

Выполненное нами теоретико-экспериментальное исследование показало, что социально-личностное развитие детей является определяющим фактором оптимизации процесса адаптации детей в условиях интегративной среды ДОУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева, Е. Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития / Е. Е. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2004. — № 6.

2. *Ильина, Ю. А.* Исследование взаимоотношений со сверстниками у дошкольников с умеренной умственной отсталостью в условиях интегративной среды / Ю. А. Ильина // Дефектология. — 2007. — № 4.

3. *Коробейников, И. А.* Нарушение развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. — М., 2002.

4. *Малофеев, Н. Н.* Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. — 2008. — № 2.

5. *Шматко, Н. Д.* Подходы к модернизации системы дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Д. Шматко, Л. А. Головчиц, Е. А. Стребелева // Дефектология. — 2009. — № 1.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОО

О. А. ФИЛАРЕТОВА,
учитель-логопед высшей категории
МДОУ Детский сад комбинированного вида № 36
Н. Новгорода
mdou36@mail.ru

В статье представлен опыт реализации в МДОУ № 36 комбинированного вида программы формирования социальной компетентности детей. Автор знакомит читателей с опытом взаимодействия специалистов и воспитателей ДОО в области психолого-педагогического сопровождения социально-личностного развития детей в условиях интегративной среды ДОО.

The article represents the experience of realization the program of forming the children's social competence in the preschool educational institute № 36 of the combined type. The author introduces to the readers the way specialists and the preschool's teachers cooperate in the field of psychological / pedagogical support of the children's social / personal development in the context of preschool's integrative environment.

Ключевые слова: *взаимодействие специалистов, социализация, карта индивидуального развития, психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальный и дифференцированный подход в работе с детьми*

Key words: *cooperation of specialists, socialization, the card of individual development, psychological / pedagogical support, individual and differentiated approach in the work with children*

Эффективно осуществлять образовательную интеграцию проблемных детей с учетом уровня развития каждого ребенка возможно в условиях комбинированного учреждения, выбирая полезную и возможную для него «долю» интеграции. Однако, как показал опыт отдельных образовательных учреждений, отсутствие практических моделей интегрированного обучения, преемственности в работе с этими детьми, недостаточный уровень подготовленности педагогов к реализации индивидуализированных коррекционно-развивающих программ приводят к отрицательным последствиям [5].

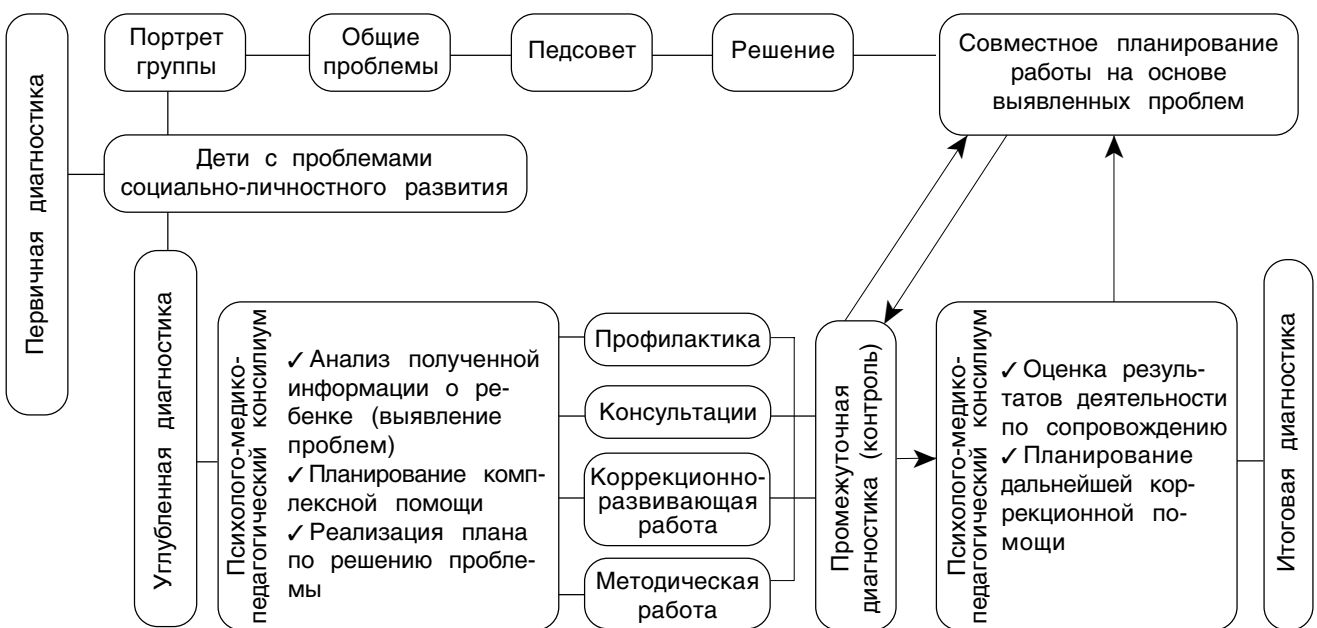
При таких очевидных преимуществах образовательной интеграции, как расширение границ общения детей с проблемами развития и их семей с социумом, обогащение сферы их социального и психологического развития, остро стоит проблема организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегративной среды.

Коллектив ДОУ № 36 Нижнего Новгорода в работе с детьми с ЗПР и нарушением речи исходит из того, что наряду с решением проблемы целостного (умственного, физического, речевого, нравственного, эстетического) развития, особого внимания заслуживает вопрос социально-личностного воспитания этих детей, без решения которого невозможно переходить к проблемам «включения» ребенка в окружающую среду.

Программа социально-личностного развития является составной частью общей коррекционно-развивающей программы психолого-педагогического сопровождения детей. Важнейшим условием успешного решения задач психолого-педагогической поддержки детей в условиях интегративной среды выступает взаимодействие специалистов и воспитателей.

Несмотря на закономерные различия функциональных обязанностей, деятельность специалистов построена с учетом общей логики коррекционно-образовательного процесса (см. схему).

Система деятельности специалиста (дефектолога, психолога, логопеда, музыкального руководителя, инструктора по ФИЗО) в психолого-педагогическом сопровождении детей



Каждый специалист определяет проблему ребенка по своему направлению, выбирает формы и средства коррекции, направления коррекционной работы, разрабатывает рекомендации, составляет блочно-тематический интегрированный план, планирует индивидуальную коррекционную работу, анализирует и прогнозирует результат по итогам деятельности.

Содержание работы каждого специалиста отражается в программе сопровождения ребенка, с указанием форм и средств коррекции. Организация такой работы ставит перед педагогами задачи, требующие дополнительной интеграции всего содержания программы. Еженедельно специалисты согласовывают планы, ведут тетрадь взаимодействия, где отмечают ближайшую перспективу коррекционной работы, на ПМПк (по мере необходимости) прослеживают и обсуждают динамику развития каждого ребенка.

Таким образом, качество работы в процессе комплексного сопровождения развития ребенка обеспечивается за счет интеграции деятельности всех специалистов ДОУ и родителей ребенка. Взаимодействие между специалистами осуществляется в таких формах работы, как консультации, семинары, семинары-практикумы, круглые столы, подведение итогов коррекционно-воспитательной работы и определение перспектив дальнейшей деятельности, а также совместные занятия, логоритмика, праздники,

Обработка данных и анализ результатов позволили определить социометрический статус группы, выявить нарушения межличностных отношений, к числу которых относятся проблемы в общении.

прогулки, экскурсии, интегрированные занятия, проводимые дефектологом и логопедом, воспитателем и психологом, совместная театрализованная деятельность.

Рассмотрим взаимодействие специалистов на примере одного из направлений экспериментальной работы — «Оптимизация межличностных отношений детей в условиях интегративной среды ДОУ». Каждый из членов творческой группы углубленно работал над тем или иным разделом про-

раммы в рамках своей профессиональной деятельности.

При исследовании межличностных отношений каждый специалист выполнял определенные функции:

✓ учитель-дефектолог выявлял уровни социального интеллекта;

✓ учитель-логопед обследовал коммуникативные стороны речи, вербальные и невербальные средства общения, коммуникативные уровни развития связного высказывания;

✓ педагог-психолог устанавливал социометрический статус детей, проводил тесты на определение особенностей самооценки и оценки окружающих;

✓ воспитатель наблюдал за взаимодействием детей в естественной среде, выявлял и фиксировал проблемные формы поведения.

Для проведения диагностики межличностных отношений детей группы были использованы такие методы и методики, как: «Два домика», метод вербальных выборов; наблюдение, адаптированный вариант теста Д. Векслера (субтест «Понятливость»), методика «Картинки», методика Р. Жила, «Строитель», «Мозаика».

Обработка данных и анализ результатов позволили определить социометрический статус группы, выявить нарушения межличностных отношений, к числу которых относятся: неумение договариваться, агрессивный способ разрешения конфликтов, застенчивость, демонстративность, импульсивность, — иными словами, проблемы в общении.

В связи с полученными результатами были поставлены задачи по формированию межличностных отношений: разработать коррекционные методики, позволяющие преодолеть барьеры в общении, обогатить средства коммуникации, устранить негативные проявления в межличностных отношениях (агрессивность, конфликтность, застенчивость).

Решение этих задач осуществлялось всеми специалистами по разработанному

плану-программе, включающему семь этапов (программа О. Е. Смирновой, В. М. Холмогоровой) [7].

1-й этап — «Общение без слов». На данном этапе осуществляется отказ от вербальных и предметных способов общения. Основными задачами являются: развитие внимания к сверстникам, обучение мимическим и жестовым средствам коммуникации.

Учитель-дефектолог на индивидуальных и подгрупповых занятиях знакомит детей с особым языком условных сигналов (использует цветовые эмоциональные сигналы), проводит игры: «Оцени свое настроение», «Чей портрет?», «Найди пару» и др.; демонстрирует образцы игровых действий, учит комментировать происходящее.

Учитель-логопед занимается развитием мышц лица, мимических движений с использованием зеркала. При этом наиболее востребованы игры «Маски», «Клоун», «Собери лицо из отдельных частей».

Педагог-психолог обогащает коммуникативный опыт (удивление, радость, восторг, огорчение и т. д.), используя картинки и цветовые эмоциональные сигналы.

Воспитатель вводит в повседневную жизнь язык жестов, используя такие игры, как: «Расскажи стихи руками», «Где мы были, мы не скажем, а что делали — покажем», «Разговор сквозь стекло».

2-й этап — «Внимание к другому». На этом этапе формируются способности видеть сверстника и уподобляться ему, обращать на него внимание. К числу основных задач относятся: развитие способности видеть другого, чувствовать единство с ним; максимальное сосредоточение на сверстнике.

Учителем-дефектологом закрепляются названия цветовых оттенков, величин посредством заданий: «Расположи предметы от самого светлого до темного, от низкого до высокого и др.»; развивается функция различения и формируется категориальная база через накопление критериев классификации.

Учитель-логопед обогащает словарный запас детей качественными прилагательными (игра «Какой, какая, какое?»); развивает фонетический слух (игры «Эхо», «Испорченный телефон», «Кто сказал?», «Повтори — не ошибись»).

На групповых занятиях *педагог-психолог* развивает способность увидеть другого, почувствовать единство с ним (игры «Выбери партнера», «Найди своего брата (сестру)», «Радио», «Тень», «Упрямое зеркало», «Из семечка — в дерево»).

На занятиях и в повседневной жизни группы *воспитатель* закрепляет навыки владения языком жестов, развивает внимание и точность передачи различных движений партнера (игры «Тень», «Разговор сквозь стекло», «Магазин зеркал», «Запрещенное движение», «Скажи так же»).

3-й этап — «Согласованность действий». Основная цель работы на данном этапе — научить ребенка согласовывать собственное поведение с поведением других детей. Она определяет постановку задач: развитие внимания к сверстникам и чувства общности; умения действовать с учетом потребностей, интересов и поведения других детей.

Учитель-дефектолог обучает навыкам пространственной ориентации, планированию действий, составлению моделей деятельности при помощи игр: «Сороконожка», «Лепим скульптуры», «Надувная кукла».

Учитель-логопед закрепляет словарный запас по теме «Тело», знание пространственных предлогов, наречий, навыки согласования слов по падежам (игры «Сороконожка», «Лепим скульптуры», «Надувная кукла»).

Педагог-психолог проводит игры: «Живые картины», «Слепой и поводырь», «На тропинке», «Мостик», «Лабиринт», «Путанка», «Продолжи движение», «Божья коровка», «Часы», «Заводные игрушки»,

Учитель-дефектолог на индивидуальных и подгрупповых занятиях знакомит ребят с особым языком условных сигналов (использует цветовые эмоциональные сигналы), показывает образец игровых действий, учит комментировать происходящее.

«Змейка», «Сиамские близнецы», «Марионетки», «Надувная кукла».

Воспитатель закрепляет умение планировать свои действия, воспитывает навыки коллективного взаимодействия (распределение ролей, совместные действия, оценка результатов) (игры «Сороконожка», «Лепим скульптуры», «Заводные игрушки», «Змейка»).

4-й этап — «Общие переживания» — этап переживания общих эмоций. Основными задачами являются воспитание чувства общности, близости; развитие желания поддерживать друг друга.

Учитель-дефектолог работает над разнообразием игровых действий и выразительностью движений, учит разрешать проблемные ситуации.

Учитель-логопед обогащает лексикон словами-утешениями, глаголами, прилагательными; развивает неречевой слух.

Педагог-психолог воспитывает чувство общности, близости в играх «Злой дракон», «Шторм», «Мышата в мышеловке», «Кто смешнее засмеется», «Заблудившиеся дети», «Шпионы», «Две страны», «Обнималки», «Актеры», «Дискотека зайчиков», «Заблудившиеся утята», «Курица с цыплятами».

Воспитатель читает короткие сказки «страшилки»; обогащает игровую деятельность детей, работает над выразительностью движений (игры «Шторм», «Мышата в мышеловке», «Кто смешнее засмеется»).

Основной целью на 5-м этапе — «Взаимопомощь в игре» — является развитие умения оказывать помощь, проявлять сопереживание.

Учитель-дефектолог обогащает игровые действия, развивает умение анализировать ситуацию, выбирать то или иное решение и обосновывать свой выбор.

Учитель-логопед обогащает словарный запас детей прилагательными, обозначающими качества людей; развивает слухо-

вое восприятие, а также связную речь посредством составления рассказа.

Педагог-психолог создает игровые и реальные проблемные ситуации, требующие от детей сопереживания другому и дающие возможность помочь, поддержать сверстника (игры «Старенькая бабушка», «Живые куклы», «Шляпа волшебника», «Гномики», «Заблудившийся ребенок»).

Воспитатель создает ситуации для оказания помощи другим (малышам, сверстникам).

6-й этап — «Добрые слова и пожелания» — направлен на обучение детей словесному выражению своего отношения к другому и предполагает решение следующих задач: научить детей видеть и подчеркивать положительные качества и достоинства окружающих; закреплять и развивать способности доставлять удовольствие другим и «сорадоваться».

Учитель-дефектолог совершенствует умения анализировать ситуацию, принимать решения и обосновывать свой выбор.

Учитель-логопед обогащает словарный запас детей прилагательными, обозначающими качества людей (положительные и отрицательные), учит подбирать антонимы, составлять фразы по образцу («мне нравится...», «я люблю...» и др.), знакомит с речевым этикетом.

На этом этапе *педагог-психолог* проводит игры: «Обзывалка», «Спящая красавица», «Пожелания», «Добрые волшебники», «Комплименты», «Волшебные очки», «Конкурс хвастунов», «Связующая нить», «Царевна-Несмеяна», «Если б я был королем», «Я хотел бы быть таким, как ты», «Праздник вежливости», «Открытки в подарок», «Волшебное ожерелье».

Воспитатель закрепляет навыки речевого этикета в повседневной жизни на занятиях разными видами деятельности; знакомит с ритуалом утреннего приветствия. В качестве образца рассматриваются комплименты, которые воспитатель делает взрослым в течение дня. Поощряются попытки самостоятельного использования комплиментов: «Я хотел бы быть

Воспитатель закрепляет умение планировать свои действия, воспитывает навыки коллективного взаимодействия (распределение ролей, совместные действия, оценка результатов).

таким, как ты», «Праздник вежливости», «Открытки в подарок», «Волшебное ожерелье».

7-й этап — «Помощь в совместной деятельности» — направлен на успешное развитие различных форм социального поведения — умения делиться, оказывать помощь в совместной деятельности. К числу основных задач на этом этапе могут быть отнесены: обучение различным формам совместной деятельности и взаимопомощи; развитие способности принимать планы и замыслы другого, радоваться его успеху.

Учитель-дефектолог создает игровые и реальные проблемные ситуации, требующие объединения детей друг с другом для выполнения определенного задания.

Учитель-логопед совершенствует связную речь ребенка, совместно с ним составляя рассказ-план собственной деятельности; развивает умение слушать и принимать планы и замыслы другого, организовывать совместную деятельность.

Педагог-психолог анализирует игровые и реальные проблемные ситуации, объединяющие детей; обучает различным формам совместной деятельности и взаимопомощи.

Воспитатель использует соревновательные игры с ориентировкой не на собственные достижения, а на успех товарища.

Таким образом, разработанная педагогами, психологами и воспитателями на-

шего детского сада и экспериментально апробированная модель взаимодействия специалистов позволяет: во-первых, учитывать индивидуальные особенности детей, а также их компенсаторные возможности; во-вторых, четко формулировать объективное заключение; в-третьих, намечать индивидуальные и групповые программы коррекционной работы на долгосрочную перспективу.

Создается возможность, с одной стороны, для ранней интеграции значительного числа детей с ограниченными возможностями здоровья при сохранении за ними ежедневной адекватной коррекционной помощи, а с другой — для специальной педагогической поддержки детей, не имеющих нарушений в развитии, но испытывающих значительные трудности в обучении в силу иных причин (например, слышащие дети неслышащих родителей, двуязычные дети и др.).

Предлагаемая модель сопровождения не только включает изменения содержания образования, но и охватывает организацию всего процесса жизнедеятельности детей и вопросы управления ДОУ. Она имеет большой потенциал и может способствовать эффективным, качественным изменениям в развитии детей, профессиональной подготовке педагогов, росту компетентности родителей в области коррекционной педагогики, оптимизирует процесс образовательной интеграции детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дмитриева, Е. Е.* Коммуникативное развитие детей с задержкой психического развития: диагностика и коррекция / Е. Е. Дмитриева. — Н. Новгород, 2004.
2. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под ред. Л. М. Шипицыной. — СПб., 2006.
3. *Локтева, Е. В.* Содержание работы по формированию социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития / Е. В. Локтева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2007. — № 3.
4. *Малофеев, Н. Н.* Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. — 2008. — № 1.
5. *Маркова, Л. С.* Образовательные программы дошкольного учреждения : практ. пособие / Л. С. Маркова. — М. : АРКТИ, 2006.
6. *Смирнова, Е. О.* Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М., 2003.



ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНТЕГРАТИВНОЙ СРЕДЕ ДОУ

Е. П. КОРДЮКОВА,
учитель-логопед
МДОУ Детский сад комбинированного вида № 36
Н. Новгорода
mdou36@mail.ru

В статье представлен опыт реализации в МДОУ № 36 комбинированного вида программы формирования у детей социальной компетентности. Автор знакомит читателей с опытом практической работы специалистов и воспитателей учреждения в области диагностики и коррекции межличностных взаимодействий в условиях интегративной среды ДОУ.

The article represents the preschool № 36 of the combined type experience of realization the program of forming children's social competence. The author familiarizes the reader with the experience of specialists and kindergarten teachers practice in the field of diagnostics and correction of interpersonal cooperation in the integrative preschool environment.

Ключевые слова: *интегрированное обучение, социально-личностное развитие, межличностные отношения, межличностное взаимодействие, дети с ограниченными возможностями здоровья*

Key words: *integrative teaching, social / personal development, interpersonal relations, interpersonal cooperation, children with the limited health possibilities*

Интеграция — это закономерный этап развития дошкольного образования, связанный с переосмыслением обществом и государством отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, с признанием их прав на равные с другими возможности в разных областях жизни, включая образование.

В общеобразовательных дошкольных учреждениях в настоящее время находится много детей с ограниченными возможностями здоровья. По составу эта категория детей крайне разнородна и интегрирована в среду нормально развивающихся сверстников.

Одним из первых обосновал идею интегрированного обучения Л. С. Выготский. Он указывал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что ограничивает своего воспитанника — слепого, глухого или умственно отсталого ребенка — узким кругом школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефектам ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит в настоящую жизнь. Ученый считал, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования.

Анализ современного состояния психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии, интегрированным в образовательное пространство, позволяет объективно оценить ее как малоэффективную. Отсутствие теоретически обоснованных моделей интегрированного обучения, неразработанность методологических подходов к дифференцированной диагностической и коррекционной помощи детям с различными нарушениями развития, отсутствие преемственности в работе с этими детьми, недостаточный уровень подготовленности учителей и воспитателей к реализации индивидуализированных коррекционно-развивающих программ в условиях интегративной среды приводят к отрицательным последствиям интеграции.

При решении вопроса об интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся детей следует учитывать ряд показателей: желание родителей, систему условий, в которых будут проходить обучение и развитие ребенка, уровень его психофизического и речевого развития.

Интеграцию следует осуществлять в определенных условиях — в учреждениях, обладающих необходимыми материальными и кадровыми ресурсами. В этих условиях возможно эффективно интегрировать проблемных детей с учетом развития каждого из них, выбирая полезную для него «долю» интеграции.

Продуманная интеграция делает ребенка с особыми образовательными потребностями более развитым, чем в результате обучения и воспитания в специальных учреждениях; позволяет своевременно включать детей с ограниченными возможностями здоровья в процесс обучения и воспитания, оказывать систематическую поддержку семье воспитанника, формировать позитивное отношение социума к «особому» ребенку.

Необходимыми условиями человеческого развития являются особенности его психофизической организации и пространство общения, внутри которого происходит становление культурных форм пове-

дения (Л. С. Выготский). Особую значимость эти условия приобретают в ситуации развития детей с различными нарушениями психофизиологической организации. Интегративная среда расширяет границы общения этих детей и их семей с социумом, обогащает сферу их социального развития.

В современных исследованиях (Е. Е. Дмитриева, Ю. А. Ильина, А. В. Закрепина) особый акцент делается на социальном воспитании, без которого невозможно решать проблемы включения ребенка в окружающую среду.

Центральная задача психолого-педагогического сопровождения детей в условиях интеграции — их социально-личностное развитие. Наиболее адекватными условиями осуществления целенаправленной интеграции располагают ДОУ комбинированного вида, имеющие как обычные, так и специальные дошкольные группы. В этих условиях возможна эффективная интеграция проблемных детей с учетом уровня развития каждого ребенка. В подобных ДОУ обеспечивается вся полнота общения между детьми с особыми образовательными потребностями и их нормально развивающимися сверстниками, при этом каждый ребенок получает необходимую специальную помощь дефектологов, логопедов и других специалистов.

В нашем учреждении несколько лет работают группы комбинированной направленности для детей с ЗПР и детей с нормальным психическим развитием. Все педагоги этой группы, организуя учебно-воспитательный процесс, тесно сотрудничают, реализуя специальные коррекционные задачи. Педагоги стараются выстраивать свою работу так, чтобы процесс коррекционно-развивающего обучения был включен в контекст активизации потребностей ребенка в общении, направлен на обучение взаимодействию с социумом.

В ДОУ комбинированного вида обеспечивается вся полнота общения между детьми с особыми образовательными потребностями и их нормально развивающимися сверстниками, при этом каждый ребенок получает необходимую специальную помощь дефектологов, логопедов и других специалистов.

С 2007 года в МДОУ № 36 под руководством доктора психологических наук, профессора Е. Е. Дмитриевой реализуется проект «Формирование социальной компетентности у старших дошкольников в условиях интегративной среды», предусматривающий непрерывное психологическое сопровождение социально-личностного развития детей в условиях интегративной образовательной среды. Она содержит пять направлений (блоков) работы по социально-личностному развитию детей. Одним из направлений является коррекция межличностных отношений старших дошкольников в условиях интегративной среды.

В ходе первичных наблюдений была выявлена основная проблема детей группы комбинированной направленности — нарушение межличностных отношений (неумение договариваться, агрессивный способ разрешения конфликтов, застенчивость, демонстративность, импульсивность). Далеко не всегда отношения детей друг с другом складываются легко и гармонично. Дошкольников с ЗПР отличает неумение высказывать свою точку зрения, у большинства детей обнаруживаются расстрой-

ства речи: несформированность голосовых и артикуляционных навыков, ограниченные возможности использования невербальных средств коммуникации и др. Таким детям свойственны маловыразительность, скованность, малоподвижность, чередующиеся с неожиданными взрывами гиперактивности.

Нормальному речевому общению препятствуют неполное и неточное понимание ребенком обращенной к нему речи, ограниченность словаря, аграмматизм, дефекты произношения. Трудна для детей этой категории и постоянная смена роли слушающего и говорящего в процессе диалога. Эти общие особенности детей с ЗПР, а также индивидуальные нарушения личностного развития всех детей комбинированной группы и определили ведущее направление работы с ними.

После выявления основной проблемы группы было проведено комплексное психолого-медико-педагогическое обследование детей. В таблице представлены основные методики, используемые при диагностике межличностных отношений педагогами, работающими в комбинированных группах [1; 4].

Методики, используемые при диагностике межличностных отношений детей группы комбинированной направленности

Задачи	Методы и методики работы	Содержание работы			
		воспитателя	учителя-логопеда	учителя-дефектолога	педагога-психолога
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Диагностика межличностных отношений ✓ Выявление социального статуса ребенка ✓ Выявление проблем формирования межличностных отношений 	«Два домика», «Кораблик», метод вербальных выборов, наблюдение, адаптированный вариант теста Д. Векслера (субтест «Понятливость»), методика «Картинки» Р. Жилля, тест Вайнера; беседа, «Лесенка», «Строитель», «Мозаика», «Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» В. П. Глухова	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наблюдение за взаимодействием детей в естественной среде ✓ Выявление и фиксация проблемных форм поведения 	Обследование коммуникативной стороны речи	Выявление уровня социального интеллекта	Установление социометрического статуса детей, тесты на определение особенностей

Результаты исследований показывают, что между многими детьми сложились устойчивые дружеские отношения, что подтверждается и данными социометрии (большое количество взаимных выборов). Для сравнения: социометрическое исследование в группе детей с ЗПР показало почти в семь раз меньшее число взаимных выборов. Однако большое количество детей, особенно с ЗПР, применяет в конфликтных ситуациях агрессивные методы, что может быть связано с особенностями психического развития (слабое развитие эмоционально-волевой сферы, низкий уровень социального интеллекта, неумение найти продуктивный путь разрешения конфликтов).

При оценке ситуации (проективная методика «Картинки» Р. Жилля) 40 % детей с ЗПР не поняли эмоционального состояния персонажей, без помощи взрослых не смогли осмыслить происходящее, что свидетельствует о низком уровне социального интеллекта.

Экспрессивно-мимические средства общения детей не разнообразны: чаще всего при общении со сверстниками они улыбаются. Во время наблюдений мы отметили, что при общении со взрослым дети очень редко на него смотрят (занимаются с игрушками, книгами или просто отводят взгляд). Дети не пользовались выразительными движениями рук и тела.

Таким образом, нами были выявлены проблемные зоны в межличностном взаимодействии детей, что позволило наметить направления коррекционно-развивающей работы.

✓ Развитие у детей осознания себя как субъекта общения и восприятия сверстника в качестве субъекта взаимодействия. Коррекция различных типов неконструктивного поведения (агрессивного, демонстративного и т. д.). Решая задачи этого направления, мы опирались на методику Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой [4], переработав ее с учетом особенностей деятельности в комбинированной группе. Был спланирован и реализован цикл

занятий, рассчитанный на учебный год (с октября по май), включающий игры, психологические этюды и упражнения на развитие понимания эмоциональных состояний, оценки своего состояния, состояния сверстника, преодоления собственной изоляции, умения согласовывать свои действия с его поведением и т. д. Игры и упражнения сопровождались комментарием взрослого, применялись элементы обучения способам выполнения заданий. Проводилась также работа в мини-группах и индивидуальная.

✓ Развитие способности воспринимать и использовать различные коммуникативные средства (визуальные, эмоционально-мимические, пантомимические, жестовые, словесные).

Для решения задач коммуникативного развития была разработана система занятий, позволившая обогатить коммуникативный опыт детей: развить выразительность движений, пополнить словарный запас прилагательными и глаголами, обозначающими эмоциональные состояния, закрепить умение пользоваться вежливыми словами при общении, выражать отрицательные эмоции социально-приемлемыми способами и т. д. Педагоги, работающие в группе комбинированной направленности, включали в занятия в качестве разминок, физкультминутки упражнения по развитию мышц лица, мимических и пантомимических движений перед зеркалом (например, «Маски»), обучали детей с помощью мимики и пантомимики передавать и угадывать эмоциональное и физическое состояние человека.

✓ Формирование у детей социальных представлений, вычленение, осознание и воссоздание в игре различных видов социальных отношений.

Педагоги (учитель-дефектолог и воспитатель) провели серию специальных заня-

Для решения задач коммуникативного развития была разработана система занятий, позволившая обогатить коммуникативный опыт детей: развить выразительность движений, закрепить умение пользоваться вежливыми словами при общении, выражать отрицательные эмоции социально приемлемыми способами и т. д.

тий по социальному развитию, на которых демонстрировали детям образцы норм правильного социального поведения, формировали у них представления о добре и зле, дружбе и взаимопомощи, социальных отношениях, обогащали их коммуникативный опыт. На занятиях использовались такие методы и приемы, как чтение художественных произведений, беседы нравственно-этического содержания, разыгрывание различных ситуаций межличностного взаимодействия и др.

Работа по формированию межличностных отношений продолжалась и на других занятиях, а также в свободной деятельности детей.

Таким образом, формирование межличностных отношений дошкольников предполагает решение широкого круга задач — от развития у ребенка восприятия самого себя и «открытия» сверстника до обучения коммуникативным средствам взаимодействия.

В ходе итоговой диагностики были получены ожидаемые результаты реализации комплексной работы по формированию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста группы комбинированной направленности:

- ✓ значительно расширились знания детей (особенно с ЗПР) о социуме, нравственных нормах, взаимоотношениях с окружающими, способах решения проблемных ситуаций, человеческих качествах;
- ✓ обогатились мотивы деловых и игровых взаимодействий со

взрослыми и сверстниками, дети усваивают способы невербального (неречевого) общения, используют их в коммуникативной практике;

- ✓ воспитанники группы начали принимать во внимание состояние сверстников, их интересы, желания, проявлять позитивное отношение, эмпатию; возросли спо-

собность контролировать свои эмоции, степень адекватности самооценки поступков;

- ✓ преодолевается отставание в коммуникативном развитии, обогащается мотивационно-потребностная сфера общения со сверстниками и взрослыми (около 70 % детей с ЗПР); дети самостоятельно и конструктивно (то есть речевыми средствами) разрешают многие конфликты; заметно снизилась агрессивность во взаимоотношениях многих проблемных детей, психологический климат в группе на занятиях и вне их заметно улучшился;

- ✓ повысились речевая активность и коммуникативная направленность речи детей, которая стала более выразительной. Значительно пополнился их словарный запас за счет слов, выражающих оценочные суждения, прилагательных, обозначающих личностные характеристики; наблюдается активизация самостоятельного использования детьми полученных на занятиях коммуникативных навыков и умений.

Итак, в ходе работы было выявлено, что результативность коррекционных занятий повышается, если в них принимают участие не только проблемные дети, но и нормально развивающиеся дошкольники. Проблемные дети приблизились к возрастным нормам в общении, стали более открытыми, раскованными, предупредительными, а нормально развивающиеся дети — терпимыми по отношению к своим сверстникам с ЗПР. Прослеживается тенденция к улучшению всех показателей межличностных взаимодействий детей.

Своевременное и компетентное включение ребенка в систему коммуникативных отношений с учетом опыта его общения, актуальных и потенциальных особенностей социально-личностного развития можно рассматривать в качестве важнейшего условия оптимизации процесса социализации детей с нарушениями развития и формирования у них навыков межличностного взаимодействия в условиях интративной среды ДОУ.

Формирование межличностных отношений дошкольников предполагает решение широкого круга задач — от развития у ребенка восприятия самого себя и «открытия» сверстника до обучения коммуникативным средствам взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативное развитие детей с задержкой психического развития: диагностика и коррекция / Е. Е. Дмитриева. — Н. Новгород, 2004.
2. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза / Е. Е. Дмитриева. — Н. Новгород, 2004.
3. Ильина, Ю. А. Исследование взаимоотношений со сверстниками у дошкольников с умеренной умственной отсталостью в условиях интегративной среды / Ю. А. Ильина // Дефектология. — 2007. — № 4.
4. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М., 2003.



**КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНЫХ ФОРМ
ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ
ИНТЕГРАТИВНОЙ СРЕДЫ ДОУ**

И. Е. ВОРОБЬЕВА,
воспитатель комбинированной группы
МДОУ Детский сад комбинированного вида № 36
Н. Новгорода
mdou36@mail.ru

В статье представлен опыт реализации в МДОУ № 36 комбинированного вида программы формирования у воспитанников социальной компетентности. Автор знакомит читателей с опытом диагностики и коррекции агрессивных форм поведения в межличностных взаимоотношениях старших дошкольников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников — воспитанников группы комбинированной направленности ДОУ.

The article describes the way municipal preschool educational institute № 36 of the combined type realizes the program of forming of the pupils' social competence. The author introduces the experience of diagnostics and correction of the aggressive forms of behavior in the interpersonal relationship between pupils of the combined group: the senior preschool children with mental retardation and those with the norm of development.

Ключевые слова: *конструктивное и неконструктивное поведение, агрессивность, методы и приемы коррекции агрессивного поведения, эмоционально-поведенческие нарушения*

Key words: *constructive and unconstructive behavior, aggressiveness, methods and techniques of aggressive behavior's correction, emotional / behavioral disturbances*

В образовательных учреждениях комбинированного вида, по мнению ведущих специалистов в области коррекционной педагогики, создаются благоприятные условия для реализации доступных каждому ребенку моделей интеграции. В нашем учреждении воспитываются нормально развивающиеся дети и дети с ЗПР (группа комбинированной направленности), а также дети с нарушениями речи (группа компенсирующей направленности).

Опыт работы в группах комбинированной направленности ДОУ свидетельствует о многочисленных проблемах, возникающих в процессе общения детей между собой, — недостаточной эмоциональной чувствительности, отсутствии интереса к сверстнику, неумении сотрудничать с партнером, негативных поведенческих проявлений во взаимоотношениях с окружающими и др.

В настоящей статье представлен практический опыт диагностики и коррекции агрессивных форм поведения детей, воспитывающихся в группе комбинированной направленности МДОУ № 36. Данная работа осуществляется в рамках проекта «Формирование социальной компетентности старших дошкольников в условиях интегративной среды ДОУ»

под руководством доктора психологических наук, профессора Е. Е. Дмитриевой.

Агрессивность в любом ее проявлении изначально является сложным деструктивным компонентом в межличностных отношениях дошкольников, особенно влияя на общение детей с разными уровнями психического развития (нормальным и с ЗПР), воспитывающихся в одной группе.

Особенно она влияет на общение детей с разными уровнями психического развития (нормальным и с ЗПР), воспитывающихся в одной группе. Высокий уровень агрессивных проявлений создает постоянную тревожность в детском коллективе, снижает эмоциональный комфорт и не позволяет организовать необходимые условия для реали-

зации успешного педагогического процесса. Как эффективно скорректировать агрессивно-поведенческие отклонения у детей, не причиняя им психологического вреда и эмоционального дискомфорта? Как помочь им стать дружелюбными, отзывчивыми и общительными? Ответами на эти вопросы могут стать результаты проведенной нами работы, включающей в себя диагностику и коррекцию агрессивно-поведенческих нарушений у детей группы комбинированной направленности.

На первом этапе работы мы конкретизировали проблему и определили основные причины ее возникновения. Отдельные эпизоды, единичные случаи проявления агрессивного поведения при грамотной реакции педагога не так страшны. Конкретный проступок можно подать как отрицательный пример, акцентируя внимание на его последствиях и внешней реакции окружающих, не вызывая субъективного отношения к «автору». Как показывает практика, этого бывает достаточно для воспитательного воздействия и сохранения статуса ребенка в детском коллективе. Однако систематические эмоционально-поведенческие нарушения могут значительно влиять на психологический климат в группе и нуждаются в комплексном педагогическом воздействии.

Реальную картину межличностных отношений позволяет увидеть комплексная диагностика, проведенная нами по двум направлениям — выявление объективной картины межличностных отношений внутри группы исследуемых детей и изучение субъективных аспектов отношений одного ребенка к другому [6]. Диагностические методы и инструментальные методики представлены в таблице 1 на с. 47.

Количественные результаты обработки данных (доли, проценты) в настоящей статье приводить нецелесообразно, так как процесс диагностики очень длительный и представляет собой труд всей нашей творческой группы. В результате проведенной работы был установлен факт наличия ведущего агрессивно ориентированного типа

Агрессивность в любом ее проявлении изначально является сложным деструктивным компонентом в межличностных отношениях дошкольников, особенно влияя на общение детей с разными уровнями психического развития (нормальным и с ЗПР), воспитывающихся в одной группе.

Таблица 1

Методы диагностики межличностных отношений старших дошкольников

Межличностные отношения	Методы диагностики	Направление (объект) исследования	Методики, используемые при проведении диагностики
Объективные	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Социометрия ✓ Метод наблюдений ✓ Метод проблемных ситуаций 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Выявление статуса ребенка в группе (степень популярности или отверженности) и избирательных предпочтений детей ✓ Оценка реальной картины взаимоотношений детей в деятельности различных видов ✓ Оценка действий ребенка в реальных и искусственно созданных ситуациях выбора 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ «Капитан корабля», «Два домика», метод вербальных выборов ✓ Непосредственные наблюдения за ребенком в условиях повседневной жизни ✓ Метод М. Э. Вайнера, «Строитель», «Мозаика»
Субъективные	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Социальный интеллект ✓ Эмотивность 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Оценка действий ребенка в проблемной ситуации в проективной форме, его общая ориентация в социальной действительности ✓ Оценка отзывчивости и чувствительности ребенка к окружающему миру, переживаниям других людей 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Субтест Д. Векслера «Понятливость» ✓ Проективная методика «Картинки», беседы ✓ Тест Розенцвейга, наблюдение за эмоциональными реакциями детей при чтении художественной литературы

поведения. Полученные данные определили задачи дальнейшей работы:

- ✓ формирование доброжелательных отношений в группе;
- ✓ коррекция агрессивности в межличностном общении;
- ✓ преодоление барьеров в общении, снятие психологического напряжения, создание возможностей для самовыражения;
- ✓ овладение невербальными средствами общения.

Исходя из результатов диагностики, бесед с детьми, опросов родителей, личных наблюдений в процессе работы, мы определили предполагаемые основные причины повышенной агрессивности исследуемой группы детей. Самыми значимыми, на наш взгляд, являются следующие.

✓ *Недостаточная двигательная активность.* Данному возрасту свойственна высокая физическая активность. Разумно удовлетворить ее возможно посредством правильной физической нагрузки — организованных подвижных, спортивных игр и т. д. Однако нередко стремление к двигательной активности не поддержива-

ется или ограничивается взрослыми. Ее недостаток или ограничение приводит к периодическому выбросу накопившейся энергии посредством агрессии.

✓ *Особенности семейного воспитания.* В результате диагностики, которую проводил педагог-психолог, опросов и анкетирования, личных бесед выяснилось, что многие родители не знают закономерностей психического развития детей, не могут объективно оценить проблемы своего ребенка. Некоторые родители считают, что их дети не испытывают особых проблем, других не интересуют, чем с ребенком занимаются педагоги. В ряде семей требования к ребенку завышены, его постоянно сравнивают с другими, более «успешными» детьми.

✓ *Состояние депривации и фрустрации.* Наблюдения за поведением детей, беседы с ними показали их готовность проявлять агрессию в состоянии растерянности и тревожности.

✓ *Наличие образцов агрессивного поведения.* Дети нередко используют в речи агрессивные формы, позаимствованные с

экранов телевизоров либо у старших детей: «За слова ответишь!», «Не гони волну!»; копируют в играх действия отрицательных героев (монстров, трансформеров, мумий), выбирают агрессивные темы для сюжетно-ролевых игр («стрелялки», аварии, разрушения); подражают отрицательным поступкам своих сверстников, пользующихся авторитетом.

✓ *Низкий уровень развития игровых и коммуникативных навыков.* Наблюдения за поведением детей в конфликтных ситуациях показывают их неумение самостоя-

тельно разрешать споры и конфликты. Отметим низкий уровень развития отзывчивости, взаимопонимания, способности к эмпатии. Недостаточные знания об окружающем мире замещены малоценными сведениями из телепередач и низконравственных мультфильмов. Эта причина детской агрессивности показалась нам наиболее проблематичной и объемной в плане коррекции.

Разработанный нами комплекс методов и форм коррекции агрессивного поведения приводится в виде таблицы 2.

Таблица 2

Система коррекции агрессивного поведения старших дошкольников

Причины агрессивного поведения	Задачи коррекции	Методы и формы коррекции
Недостаток двигательной активности	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Снятие мышечной усталости и эмоционального напряжения ✓ Обеспечение достаточной двигательной и физической нагрузки 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Динамические разминки или физкультминутки во время занятий ✓ Тренировка отдельных групп мышц тела («Сосулька», «Шалтай-Болтай» и др.) ✓ Подвижные игры без элементов силовых контактов («Поймай дракона за хвост», «Иголка и нитка», «Ловишки» и др.) ✓ Эстафеты с элементами спортивных игр на общий командный результат ✓ Трудотерапия ✓ Музыкалотерапия
Особенности семейного воспитания	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Выявление особенностей семейного воспитания ✓ Оказание помощи родителям в проблемных вопросах взаимоотношений с детьми 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Проведение консультаций специалистов (психологов, дефектологов) с целью разъяснения особенностей развития детской психики ✓ Подбор для родителей психолого-педагогической популярной литературы по интересующим вопросам ✓ Проведение с детьми сюжетно-ролевых игр по тематике «Семья» ✓ Организация акции «добрый помощи» младшим детям ✓ Осуществление разнообразных совместных мероприятий с участием детей и родителей: чаепития, посиделки, походы в театры и т. д. ✓ Организация выставок семейных работ (рисунков, поделок) ✓ Изготовление подарков родителям по какому-либо поводу или без него
Повышенная тревожность и состояние растерянности (состояние депривации и фрустрации)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Выявление источников депривации и фрустрации ✓ Снижение степени тревожности и устранение источников фрустрации 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Тесты-рисунки и беседы с детьми ✓ Этюды на выражение страхов и тревожности («Страшная маска») ✓ Упражнение «Посадим гадкое и неприятное в клетку» (изотерапия) ✓ Смехотерапия (придание источнику тревожности смешного образа) ✓ Игры и задания с заведомо успешным результатом для повышения самооценки ✓ Психогимнастика для тренировки психической произвольности (развитие самоощущений, самопонимания) ✓ Задания для снижения гипертрофированной самооценки (решение задач повышенной сложности, требующих совместных действий и помощи окружающих)
Наличие образцов агрессивного поведения	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Нейтрализация образцов агрессивного поведения ✓ Формирование по- 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Беседы с родителями о предпочтениях детей (телевизор, компьютер, литература, игрушки); консультации с родителями ✓ Психогимнастика с целью формирования позитивной модели поведения и осознания отрицательных проявлений в своем поведении

Причины агрессивного поведения	Задачи коррекции	Методы и формы коррекции
Наличие образцов агрессивного поведения	Знаний о правильном поведении	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Создание «антиагрессивной» среды в группе ✓ Арт-терапия (драматические сценки с ролями позитивной силовой характеристики) ✓ Чтение художественных произведений с обсуждением моральных качеств героев
Низкий уровень развития игровых и коммуникативных навыков	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Развитие и коррекция познавательной сферы психики ✓ Обогащение игрового опыта ✓ Развитие навыков общения и позитивного отношения к окружающим 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Дидактические и развивающие игры для улучшения сенсорного восприятия ✓ Коммуникативные игры и задания («Лего», «Строитель», совместные рисунки) ✓ Игры на мимическое и пантомимическое самовыражение («Глухая бабушка», «Вот он какой» и т. д.) ✓ Психогимнастика на произвольное переключение эмоциональных ощущений ✓ Обучение приемам саморасслабления и релаксации; пальчиковая гимнастика и самомассаж ✓ Обучение приемам выхода из состояния внутреннего напряжения («Мешочек для крика», «Подушка для битья» и др.) ✓ Сотрудничество и взаимопомощь воспитанников в различных видах деятельности ✓ Система занятий по развитию навыков общения, преодолению барьеров в общении и совершенствованию психических процессов (памяти, внимания и др.)

Коррекцию агрессивности необходимо осуществлять в течение всего дня как в ситуациях свободной деятельности, так и посредством специально организованных занятий. Методика и структура проведения занятий ориентированы на решение задач развития и коррекции эмоционально-личностной и познавательной сфер психики, а также обучение приемам мышечной и эмоциональной релаксации (переключение с активных процессов на процессы торможения и расслабления) [6]. Продолжительность занятий гибко варьируется педагогом в зависимости от состояния детей. Если уровень внимания, интереса высок, сохраняется целевая направленность занятия, то его продолжительность может быть увеличена с 15—20 до 40 минут.

От проводящего занятия педагога (психолога или воспитателя) требуются артистичность и эмоциональность. Его позитивное настроение заряжает детей и настраивает их на занятие. Ведущий наравне с

детьми выполняет все движения, демонстрируя навыки контроля за двигательной и эмоциональной активностью, позволяя детям посредством подражательного повторения всех действий испытать разнообразные мышечные ощущения и научиться различать и сравнивать их. Одновременно педагог осуществляет наблюдательные и режиссирующие функции, с помощью комментариев активизируя фантазию детей, помогая вербальному осознанию эмоционально-мышечных ощущений. Неумение правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость или неадекватность мимико-жестовой речи затрудняют общение детей между собой и со взрослыми [7]. Наблюдения детей за игровым поведением педагога помогают им запомнить и правильно локализовать свои ощущения.

Групповая коррекционно-развивающая работа с детьми предполагает фронтальное (групповое) занятие один раз в неделю и подгрупповые занятия два раза

в неделю. При этом количество детей в группе — не более восьми человек, в подгруппе — два-четыре ребенка.

Структура занятия имеет две части. Сначала проводится разминка, цель которой — вызвать интерес к предстоящей работе, активизировать мыслительные процессы и мышечный тонус ребенка. В качестве разминки используются упражнения и игры малой подвижности: «Запретное движение», «Летает — не летает», «Четыре стихии», «Повтори ритм» и т. д. Начиная с разминки, действует запрет на речевое общение. Вербальными остаются только указания воспитателя.

Следующая часть занятия направлена на эмоционально-мышечное развитие. При

подборе игр и заданий учитывается тенденция к усложнению задач — от мимических этюдов до коммуникативных игр с установкой на общий результат, требующих совместного слаженного взаимодействия. В занятия включаются задания на развитие познавательных процессов: памяти, внимания, логического мышления.

Эффективность коррекции эмоционально-поведенческих нарушений у детей, воспитывающихся в интегрированной группе, осуществляемой в рамках реализации проекта «Формирование социальной компетентности старших дошкольников в условиях интегративной среды ДОО», подтверждается промежуточной диагностикой, проведенной по указанным выше методикам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аралова, М. А.* Справочник психолога ДОО / М. А. Аралова. — М. : ТЦ «Сфера», 2007.
2. *Бенилова, С. Ю.* Коррекция эмоционально-поведенческих расстройств у детей с нарушениями развития / С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2007. — № 1.
3. *Дмитриева, Е. Е.* Коммуникативное развитие детей с задержкой психического развития: диагностика и коррекция / Е. Е. Дмитриева. — Н. Новгород, 2004.
4. *Дмитриева, Е. Е.* Проблемные дети. Развитие через общение : пособие для педагогов, психологов-практиков, родителей / Е. Е. Дмитриева. — М. : АРКТИ, 2005.
5. *Попова, О. М.* Технология коррекции отклонений в эмоционально-нравственном развитии дошкольников / О. М. Попова, Т. В. Семеновских, Ю. М. Едиханова. — Шадринск, 2008.
6. *Смирнова, Е. О.* Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М., 2003.
7. *Шорохова, О. А.* Играем в сказку / О. А. Шорохова. — М., 2007.

**В 2010 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования**

вышла в свет книга:

Развитие системы профессионального образования Нижегородской области: современная практика / Научные редакторы: Л. Н. Казакова, Л. Н. Шилова

В сборник включены материалы «Методического вестника» — научно-методического издания факультета профессионального образования ГОУ ДПО НИРО, издаваемого кафедрой теории и методики профессионального образования, а также статьи и материалы сотрудников факультета профессионального образования, специалистов и руководителей образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, экспериментальных площадок факультета. Материалы отражают актуальные проблемы развития системы профессионального образования, представляют передовой педагогический опыт. Сборник статей адресован руководителям и специалистам учреждений начального и среднего профессионального образования.

НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПОЛОЖЕНИЯ КАК НЕБЛАГОПРИЯТНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА



Т. И. ЧИРКОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры
социальной психологии НГПУ
ngpusocpsy@gmail.com



Е. Г. УЧАЕВ,
психолог ГУ Социально-
реабилитационный центр
для несовершеннолетних «Солнышко»
Н. Новгорода
eychaev@gmail.com

Понятия «неопределенность / определенность» характеризуются в статье как универсальные, употребляющиеся в различных областях психологических знаний. Особое внимание при этом уделяется термину «неопределенность» в связи с социальной ситуацией развития детей, лишенных родительского попечительства. Исследование, предпринятое в статье, направлено на изучение особенностей реагирования данной категории детей на ситуацию неопределенности. Авторы предлагают обзор существующих учреждений социальной опеки, подробно рассматривая характер проявления фактора неопределенности в центрах социальной реабилитации.

The phenomena «certainty / uncertainty» are characterized in the article as the universal ones, used in the different fields of psychological science. The special attention is paid to the term «uncertainty» in connection with the social situation of development of children, depriving of the parental guardianship. The investigation is directed to the studying of this category of children's special reaction to the situation of uncertainty. The authors propose the review of the institutes of the social surveillance and consider in details the peculiarities of the factor of uncertainty in the centers of social rehabilitation.

Ключевые слова: *фактор неопределенности, социально-реабилитационный центр, дети, лишенные родительского попечительства*

Key words: *the factor of uncertainty, the center of social rehabilitation, children, devoid of parental guardianship*

В психологии выявлено огромное число факторов, обуславливающих полноценность или аномалию психического развития детей и подростков. Прежде всего, это благоприятное, развивающее межличностное общение с близкими взрослыми и сверстниками или его депривация; социально и интеллектуально насыщенная среда, «приглашающая к развитию» (термин Л. С. Выготского) или ограничивающая его; психолого-педагогические технологии, позитивно или негативно воздействующие на эмоционально-волевую сферу детей, и др. Все эти факторы и условия детально изучены и многократно описаны в психологической и педагогической литературе и в отношении детей, находящихся как в хороших домашних условиях, так и в затрудненных жизненных обстоятельствах [3; 4; 7; 8; 9; 11]. Однако следует признать, что факторы полноценного развития и факторы, вызывающие отклонения в развитии во всех формах и видах, нуждаются в дальнейшем изучении. В частности, стала очевидной необходимость глубокого теоретического анализа и экспериментального изучения воздействия фактора социальной неопределенности на психические состояния и развитие детей и подростков, оказавшихся в ситуациях

Факт широкого и многоаспектного использования понятия «неопределенность» в психологической науке и практике со всей очевидностью указывает на необходимость его включения в разработку проблем методологии современной психологии.

временного или постоянного лишения родительского попечительства.

К сожалению, в психологии фактор «определенности / неопределенности» не подвергался специальному методологическому анализу, хотя эмпирически его влияние и «присутствие» отмечалось и признавалось. В 1970-х годах в отечественной психологии фактор неопределенности экспериментально изучался в аспекте его воздействия на результативность процесса трудовой деятельности [2]. В настоящее время интерес ученых к воздействию этого фактора значительно

возрос и распространился на сферу социального и личностного состояния и развития людей разного возраста.

Понятия «определенность / неопределенность» часто используются в описании различных областей психологических знаний, при характеристике психических состояний, условий воздействия тех или иных явлений, факторов, детерминант. Терминами «определенность / неопределенность» наделяют временные и пространственные характеристики психической жизни и деятельности (например, неопределенность будущего, определенность коммуникативного пространства). Иными словами, этими понятиями наделяют проявления любых психологических реалий: от свойств личности до характеристик протекания любых психических процессов. При этом большое внимание уделяется значимости для человека информационной и социальной определенности / неопределенности, а неопределенность личностной идентификации в различные возрастные периоды, особенно у подростков, вызывает беспокойство.

Факт широкого и многоаспектного использования понятия «неопределенность» в психологической науке и практике со всей очевидностью указывает на необходимость его включения в разработку проблем методологии современной психологии: на философском уровне методологического анализа, на этапе общенаучного знания, на уровнях специального научного познания, разработки методов исследования и решения конкретных практических задач.

Философский уровень методологического анализа позволяет рассматривать понятия «определенность / неопределенность» как атрибутивный признак (от лат. *attributum* — «наделенное»), существенное свойство всего разнообразия процессов. Атрибут — это то, что «разум признает как обозначающее сущность субстанции» [6, с. 37]. Атрибут в философии рассматривается как неотъемлемое свойство субстанции, например, движение материи; как

существенный признак, неотъемлемая часть или свойство предмета. Атрибутивный — определительный, относящийся к определению, употребляющийся в качестве определения любого понятия.

«Определенность сущего состоит в том, что о нем может быть высказано (категориальная определенность). Если сущее дано наглядно, то определенность означает то же самое, что устойчивость, ясность понимания и ограниченность данности. К определяющим моментам сущего относится то, что составляет его определенное (конкретное) бытие. Если все определяющие моменты сущего налицо, то сущее из модуса возможного бытия переходит в модус действительного бытия...» [6, с. 320].

Определенность / неопределенность как особый атрибутивный признак, формально-динамическая характеристика деятельности и жизни человека в целом почти не подвергалась экспериментальному исследованию в возрастной и педагогической психологии, не изучалась специально, хотя этот термин широко используется и психологами, и педагогами.

При описании социальной ситуации развития детей, лишенных родительского попечительства, термин «неопределенность» также довольно часто употребляется. Однако специальных экспериментальных исследований с использованием надежных методов изучения социальной неопределенности как фактора неблагополучия психического развития этой категории детей нет. В то же время опыт работы с этой категорией детей показывает, что изучение его необходимо, и оно должно быть многоплановым.

На основе наших наблюдений и пилотажных исследований выявилось, что определенность / неопределенность — сложный, многозначный фактор, и на детей, лишенных родительского попечительства, он может влиять по-разному [8, с. 8].

Неопределенность социального положения может иметь внешнюю форму выражения (например, социальная неопределенность ребенка в связи с потерей близ-

ких и родного дома может проявиться в повышенной тревожности, агрессивности, замкнутости, отчужденности). Внутренняя форма, вызванная неопределенностью, может выражаться в амбивалентности эмоциональной сферы у маленьких детей в домах ребенка [9], например, в конфликте общения с приемными родителями, в борьбе мотивов: остаться с ними или убежать.

В связи с тем, что определенность / неопределенность может рассматриваться как атрибутивное свой-

ство эмоциональных и других состояний, практические психологи должны быть очень внимательны к индивидуальным формам реагирования детей на это фактор. Для одних он может стать стрессовым, для других — малозначимым. Более того, в ситуациях неопределенности у некоторых детей повышается социальная и познавательная активность. Так, приобретая опыт «скитания» по учреждениям опеки, некоторые дети терпимо относятся к своей жизненной неопределенности и даже находят в этом интерес. Не случайно существует особая категория таких детей — «бегуны».

Определенность / неопределенность как атрибутивное свойство всего сущего нельзя рассматривать только с положительной или отрицательной стороны. В некоторых случаях неопределенность социальной ситуации может стать фактором личностного роста ребенка. Например, это часто проявляется у усыновленных детей, оказавшихся в новой обстановке. Отметим, что в подобных случаях важна степень неопределенности и отношение к ней ребенка. Полная неопределенность может дезориентировать его поведенческие реакции и привести к негативным последствиям.

Таким образом, воздействие фактора неопределенности на психическое развитие детей, лишенных родительского попечительства, должно стать предметом специального изучения психологов, по-

В некоторых случаях неопределенность социальной ситуации может стать фактором личностного роста ребенка. Например, это часто проявляется у усыновленных детей, оказавшихся в новой обстановке.

сколькo число несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации по причине неблагополучия в семьях, к сожалению, за последние годы значительно увеличилось. По данным Министерства образования и науки РФ, в стране ежегодно остаются без попечения родителей около 120 000 детей. Причем 80 % из них стали сиротами при живых родителях. Успешность минимизации отрицательного воздействия фактора неопределенности на психическое развитие этих детей и подростков во многом зависит не только от научно обоснованной, максимально индивидуализированной деятельности социальных органов попечительства, профилактической и коррекционной работы с родителями, но и от работы с самими детьми, оказавшимися в трудных жизненных ситуациях.

Одной из задач нашего исследования являлось изучение действия фактора неопределенности на детей и подростков и особенностей их реагирования на действия этого фактора в зависимости от типов учреждений, в которых они оказались в связи с постоянным или временным лишением родительского попечительства. Краткое описание различных типов учреждений представлено ниже.

Центр семейного воспитания работает с неблагополучными семьями с целью смягчения социальных, психологических, экономических факторов, влияющих на развитие семьи и воспитание детей.

Центр неотложной социальной и психолого-педагогической помощи детям и подросткам. Главная задача центра — оказание практической помощи детям, нуждающимся в социальной и

психолого-педагогической поддержке, лишенным средств к существованию; ограждение их от влияния преступной среды, обеспечение охраны и защиты прав детей и подростков. Специалисты центра проводят диагностику причин трудностей, возникших у детей и подростков, предпринимают меры по их устранению, оказывают краткосрочную и долговременную социальную, медицинскую, педагогическую и психологическую помощь, осуществляют реабилитацию. Действие фактора неопре-

деленности здесь присутствует, однако чаще всего он относительно менее значим для этих детей и подростков, поскольку в центре достаточно большое количество детей, которые сами решили уйти из дома, и неопределенность имеет в данном случае внутреннюю форму.

Центр семейного воспитания работает с неблагополучными семьями по смягчению социальных, психологических, экономических факторов, влияющих на развитие семьи и воспитание детей. Сотрудники центра содействуют укреплению связей семьи с образовательными и другими учреждениями воспитания и развития детей, повышению уровня педагогических, психологических, юридических знаний родителей, подготовке подрастающего поколения к браку, помогают семьям, попавшим в кризисную ситуацию, способствуют сохранению семьи, ее реабилитации и изменению в положительную сторону отношений родителей к детям. В таких центрах также отмечается действие фактора неопределенности, однако он относительно менее значим для этих детей и подростков. В данном случае ребенок остается в семье, по отношению к которой осуществляется комплексное воздействие. Центр имеет профилактическую направленность.

Психолого-медико-педагогическая служба создана для оказания помощи детям, родителям, а также лицам, их заменяющим. В структуру службы входят психологический отдел, постоянно действующая психолого-медико-педагогическая комиссия, дефектологический отдел. Влияние фактора социальной неопределенности очень незначительно, так как на базе данного центра проводят обследование детей перед помещением их в дошкольное учреждение.

Центр здоровья и образования организует свободное время, отдых детей и подростков. Для специалистов, работающих в подобных учреждениях, фактор определенности / неопределенности социальной ситуации жизни и развития детей должен быть постоянно в поле зрения. Его воз-

действия на детей должны изучаться специально и учитываться во всех формах коррекционной и развивающей работы.

В *детских домах* действие фактора социальной неопределенности также фиксируется, но оно временно минимизируется либо до усыновления ребенка, либо до его совершеннолетия при условии, что ребенок, в силу действия внутренних побуждений, сам не спровоцирует действие фактора социальной неопределенности.

Среди учреждений, оказывающих помощь детям, лишенным попечительства, и из неблагополучных семей, особо можно выделить *центры социальной реабилитации (приюты) для несовершеннолетних*, социальная ситуация в которых имеет для ребенка большую неопределенность по сравнению с детским домом или другими учреждениями попечительства.

С самого начала создания таких учреждений до настоящего времени вопрос о целеполагании их деятельности и их функциональных обязанностях является дискуссионным. СРЦ первоначально создавались с целью оказания психолого-педагогической помощи семье и ребенку на ранней стадии возникновения семейного неблагополучия. Они продолжали работать ради сохранения семьи и социализации ребенка в условиях, приближенных к домашним, без нарушения психологической связи между ребенком и родственниками, не помещая ребенка в интернат или детский дом. Срок нахождения в СРЦ на первом этапе был ограничен шестью месяцами, а затем увеличен из-за сложности определения судьбы некоторых детей за этот срок. Центр работал в роли временного приюта для детей, оказавшихся вне дома (потерянные или брошенные малыши, сбежавшие из других учреждений или домов подростки). Создается впечатление, что подобные центры — это более динамичные организации, направление, задачи и содержание работы которых в значительной мере — ответная реакция на кризисную ситуацию в обществе, от которой в первую очередь страдают дети.

Нами был проведен анализ причин поступления подростков в СРЦ. На его основе мы выявили три категории детей, оказавшихся в таких центрах: дети, оставшиеся без попечения родителей и законных представителей (родители оказались в местах заключения или погибли);

дети, проживающие в семьях, находящихся в социально опасном положении (их плохо кормят, они нерегулярно посещают школу, живут в антисанитарных условиях; родители, как правило, пьют, отца у большинства этих детей нет, мать проживает с сожителем, не интересуясь жизнью ребенка);

заблудившиеся или подкинутые дети (чаще всего дошкольники).

Каким образом решается дальнейшая судьба этих детей? Многих из них после специальной реабилитационной работы удастся вернуть родителям или законным представителям. Ситуация временного пребывания детей и подростков в СРЦ в таких случаях может не вызвать значительного действия на них фактора неопределенности социального положения. Однако в большинстве случаев подростки из СРЦ направляются в детские дома.

Настораживает тенденция увеличения количества детей и подростков, принимаемых в СРЦ повторно. Эта категория детей особенно подвержена действию фактора социальной неопределенности и нуждается в специальной психологической работе по снятию его последствий.

Особой индивидуальной работы психолога социально-реабилитационного центра требуют дети, сами решившие покинуть родной, но неблагополучный дом. Эта категория детей невелика, однако нуждается в особой аналитической и консультативной работе. Дело в том, что для подростка это уже не принудительная ситуация неопределенности, а его внутренняя опре-

Среди учреждений, оказывающих помощь детям, лишенным попечительства и из неблагополучных семей, особо можно выделить центры социальной реабилитации (приюты) для несовершеннолетних, социальная ситуация в которых имеет для ребенка большую неопределенность по сравнению с детским домом или другими учреждениями попечительства.

деленность, потребность изменить свою социальную ситуацию развития, которая в дальнейшем может создать новую внешнюю ситуацию социальной неопределенности.

Проанализировав возрастной состав этой категории детей, отметим, что большинство из них — старше 11 лет, но есть также дети 8—10 лет. Что же толкает их навстречу неопределенности? Так, на вопрос: «Почему ты сам решил прийти в приют?» один из старших подростков ответил: «Бабушка, которая меня растила, умерла, мама живет с сожителем, пьет. Я не знал, что будет дальше, и решил уйти из дома». Другой подросток сформулировал причину ухода из дома так: «В нашем доме каждый день устраивались пьянки, мама обо мне совсем забыла». Ответы детей младшего возраста свидетельствуют о недостаточном понимании ими своих действий при уходе из дома: «Я не знаю, мне нравилось гулять с ребятами по улице». Как видим, чем старше подростки, тем более осознанно они относятся к изменению своей жизни. Дети не только переживают неблагоприятные социальные ситуации, но и рано начинают искать возможности выхода из них.

Чем старше подростки, тем более осознанно они относятся к изменению своей жизни. Дети не только переживают неблагоприятные социальные ситуации, но и рано начинают искать возможности выхода из них.

Заметим, что данные наших опросов выявляют только некоторые общие тенденции отношения старших подростков и детей младшего возраста к действию фактора социальной неопределенности. Однако отношение детей к жизненным ситуациям носит строго индивидуальный характер.

Можно выделить группу подростков, которые сами часто провоцируют свою жизненную неопределенность. Что же побуждает их к этому? Некоторые ответы детей дают повод объяснить это желанием более успешно выйти из нее. Например, один из старших подростков после второго побега из детского дома сказал: «Я все равно добьюсь, чтобы меня направ-

вили в дом для одаренных детей. У меня с предметами не все ладно, но я спортсменом буду. Я на соревнованиях все эстафеты выигрывал».

Итак, результаты нашего исследования показали, что фактор определенности / неопределенности социальной ситуации значимо проявляется в жизни детей, лишенных родительского попечительства, независимо от того, в каких учреждениях они оказываются и каким образом складывается их дальнейшая судьба.

Отношение детей разного возраста к социальной неопределенности носит индивидуальный характер: одни привыкают и безропотно мирятся с ней, другие активно ищут выход из нее; одни минимизируют социальную неопределенность, другие, наоборот, усугубляют ее своим поведенческим репертуаром.

Все это актуализирует задачи деятельности психологов СРЦ, в которой можно выделить три направления: работа с детьми, со специалистами, с семьей воспитанника. Таким образом, психологу в таких учреждениях необходимо:

- ✓ максимально способствовать нормальному психическому развитию ребенка, что возможно только в случае присутствия рядом с ним профессионала, который мог бы замечать и оценивать первые успехи и неудачи в его жизни. Пребывание детей в таких учреждениях должно быть организовано психологом с максимальным использованием реабилитационной среды СРЦ для снятия психоэмоционального напряжения, формирования конкретных знаний, социальных умений, навыков детей и подростков;

- ✓ предупреждать нарушения в психическом и личностном развитии, своевременно решать на индивидуальном консультировании личностные проблемы подростков, посредством групповых тренингов устранять коммуникативные aberrации, нормализовывать жизненные ценности, познавательные интересы и др.;

- ✓ осуществлять непрерывную просветительскую деятельность, направленную

на родителей, которые еще не лишены родительских прав, но находятся на грани риска;

✓ проводить точную и полную психодиагностику воспитанников, на основе которой может определяться их дальнейшая судьба;

✓ специально готовить воспитанников, впервые попавших в социально-реабилитационный центр, к переходу в социальную

ситуацию жизни в государственных учреждениях. Это связано с тем, что не все дети смогут попасть в новую семью или вернуться в прежнюю. Большинство воспитанников социально-реабилитационного центра будут вынуждены жить в детских домах. Задача психолога и других специалистов — подготовить ребенка к жизни в обществе, дать ему нужные знания, привить необходимые навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вараева, Н. В.* Образ взрослого в сознании воспитанников социально-реабилитационного центра : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Вараева. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009.
2. *Кринчик, Е. П.* Психологические проблемы трудовой деятельности в условиях неопределенности / Е. П. Кринчик // Вестник Московского университета. — 1979. — № 3.
3. Лишенные родительского попечительства : учеб. пособие для студ. / ред.-сост. В. С. Мухина. — М. : Просвещение, 1991.
4. Подросток на перекрестке эпох / под ред. С. В. Кривцовой. — М. : Генезис, 1997.
5. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Ружской. — М. : Педагогика, 1990.
6. Философский словарь: Основан Г. Шмидтом / под ред. Г. Шишкоффа. — М. : Республика, 2003.
7. *Чиркова, Т. И.* Мать и дитя в современной системе психологических услуг / Т. И. Чиркова // Другое детство: сб. науч. ст. — М. : МГППУ, 2009.
8. *Чиркова, Т. И.* Методология преодоления риска личностной аберрации у детей в домах ребенка / Т. И. Чиркова // Другое детство : сб. тезисов II Всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития. — М. : МГППУ, 2009.
9. *Чиркова, Т. И.* Насилие как одна из форм психологии разрушения / Т. И. Чиркова // Материалы науч. конф. «Ананьевские чтения». Симпозиум «Насилие и пренебрежение по отношению к детям: профилактика, выявление, вмешательство». — СПб. : СПбГУ, 2009.
10. *Чиркова, Т. И.* Подходы к изучению атрибутивных свойств психологических реальностей / Т. И. Чиркова // Материалы науч. конф. «Ананьевские чтения». — СПб. : СПбГУ, 2010.
11. *Шульга, Т. И.* Социально-психологическая помощь обездоленным детям: опыт исследований и практической работы / Т. И. Шульга, Л. Я. Олиференко, А. В. Быков. — М. : Изд-во УРАО, 2003.

**В 2010 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования**

вышла в свет книга:

Тулупова О. В. История педагогической науки: Учебно-методическое пособие для аспирантов и соискателей по специальности 13.00.00 — педагогические науки

Представленные в издании материалы структурированы в соответствии с примерной программой «История педагогической науки», составленной академиком РАО, доктором педагогических наук, профессором А. И. Пискуновым.

Пособие адресовано аспирантам и соискателям для подготовки к сдаче кандидатского экзамена по специальности 13.00.00 — педагогические науки, а также педагогическим и руководящим работникам системы образования Нижегородской области, практическим работникам системы постдипломного и высшего профессионального образования, в сфере профессиональных интересов которых входят вопросы истории педагогики и образования.



ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е. В. МИШИНА,
педагог-психолог высшей категории
МСКОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса
scoshi@yandex.ru

Данная статья отражает особенности организации, алгоритм, содержание уровней и результативность реализации программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специальной школы VIII вида г. Арзамаса.

The article reflects the peculiarities of the program concerning the psychological / pedagogical support of children with the limited health possibility in the context of the special school of the 8th type. The author touches upon a problem of this program's organization, algorithm and content of the levels and the effectiveness of its realization.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение, образовательная и социальная интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, базовый, адаптационный и специализированный уровни программы*

Key words: *psychological / pedagogical support, educational and social integration, children with the limited health possibility, basic, adaptative and specialized levels of the program*

В последнее десятилетие в системе специального образования складывается особая культура поддержки и помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательном процессе — психолого-педагогическое сопровождение, которое обеспечивает образовательную и социальную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями, создает возможности для их успешной профессиональной и личностной самореализации. Психолого-педагогическое сопровождение — системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия успешного

обучения и развития каждого ребенка в школьной среде. Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой не простую сумму разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, а «комплексную технологию», «особую поддержку и помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья» в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации*.

* Газман О. С. Модель психолого-педагогической поддержки и сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе: Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. М.: Академический проект, 2006.

В связи с этим актуальными направлениями деятельности МСКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» Арзамаса (далее МСКОУ С(К)ОШ VIII вида) выступают разработка и реализация программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Создание подобной программы позволяет систематизировать, регулировать и согласовывать коррекционные, развивающие, образовательные и оздоровительные стратегии воздействия, синтезировать отдельные компоненты процесса развития каждого ребенка.

Целями психолого-педагогического сопровождения в учебно-воспитательном процессе МСКОУ С(К)ОШ VIII вида являются коррекция недостатков, развитие ребенка в соответствии с его возможностями, сохранение и укрепление его здоровья, защита его прав, то есть создание оптимальных условий для максимального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевой фигурой, субъектом, обеспечивающим качество реализации программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, является хорошо подготовленный педагог. Учителя, воспитатели, педагог-психолог, социальный педагог МСКОУ С(К)ОШ VIII вида не только владеют методами диагностики, консультирования, коррекции, но и обладают способностями к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, организацию в этих целях участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, администрации).

Объектами психолого-педагогического сопровождения в МСКОУ С(К)ОШ VIII вида выступают различные категории детей: школьники, адаптирующиеся к изменяющимся образовательным условиям (1-е, новые, 10-е классы), к ситуации многопредметного обучения (5-е классы), в ус-

ловиях дифференцированного профессионально-трудового обучения и обучения математике, а также перехода к профессионально-трудовому обучению; дети с трудностями в обучении, с проблемами в общении, нарушениями эмоционально-волевой сферы, психосоматическими заболеваниями, социально-педагогической запущенностью, проблемами личностного развития, отклонениями в поведении, из неблагополучных семей, со стойкими проявлениями социальной и школьной дезадаптации.

Программа психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья МСКОУ С(К)ОШ VIII вида объединяет три уровня: базовый, адаптационный и специализированный, причем базовый и адаптационный уровни имеют профилактическую направленность, а специализированный — коррекционную. Каждый уровень интегрирует медицинский, педагогический, психологический и социальный аспекты сопровождения и реализуется в соответствии со следующим алгоритмом:

- ✓ диагностико-аналитический этап, ориентированный на получение комплексной психолого-педагогической информации об объектах сопровождения;

- ✓ поисково-репродуктивный этап, связанный с поиском, отбором и реализацией содержания и технологий психолого-педагогического сопровождения;

- ✓ итогово-обобщающий этап, определяющий оптимальность и результаты реализации программы психолого-педагогического сопровождения.

Основой успешной реализации программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья выступает четко отлаженный механизм психолого-педагогического мониторинга образовательного процесса МСКОУ С(К)ОШ VIII вида. Функциональным инструментом анализа результатов психолого-педагогического сопровождения

Ключевой фигурой, субъектом, обеспечивающим качество реализации программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, является хорошо подготовленный педагог.

является модель психолого-педагогического мониторинга, которая определяет организационный, содержательный и технологический аспекты диагностической деятельности, характеризует блоки, направления и параметры мониторинга.

Рассмотрим более подробно особенности каждого уровня программы психолого-педагогического сопровождения.

На базовом уровне программы реализуются основное содержание и технологии специального образования. Объектами психолого-педагогического сопровождения являются все учащиеся ОУ с момента поступления до окончания школы. Данный уровень реализует представленный алгоритм психолого-педагогического сопровождения, но имеет свои задачи и содержание.

Первый этап базового уровня программы психолого-педагогического сопровождения — диагностико-аналитический. Исполнителем алгоритма психолого-педагогического

сопровождения на данном этапе выступает педагог, в частности учитель начальных классов, принимающий новый класс или нового ребенка. Он осуществляет анализ анамнестических данных и сбор информации о семье ребенка, его родственниках; изучает результаты психологической диагностики, медицинские диагнозы, личные психологические карты учащихся; наблюдает за ними в естественных условиях урочной и внеурочной деятельности.

С помощью особых методик обследования определяются уровень развития ребенка и актуальные для него методы коррекционно-развивающей работы. По итогам обследования заполняется комплексная карта индивидуального психолого-педагогического сопровождения (см. таблицу 1), которая отражает уровень актуального развития ребенка и рекомендации специалистов.

Таблица 1

Карта индивидуального психолого-педагогического сопровождения учащегося

Аспекты сопровождения	Параметры и рекомендации сопровождения	20____ / 20____ уч. год	20____ / 20____ уч. год	20____ / 20____ уч. год
Медицинское сопровождение	Индекс здоровья			
	Рекомендации медицинского работника			
Психологическое сопровождение	Уровень познавательных процессов			
	Развитие эмоционально-волевой сферы			
	Рекомендации педагога-психолога			
Педагогическое сопровождение	Качество ЗУН по общеобразовательным предметам			
	Уровень коррекционной подготовки			
	Рекомендации педагога			
Социальное сопровождение	Склонность к девиантному поведению			
	Социальный статус			
	Рекомендации социального педагога			

Второй этап базового уровня программы — поисково-репродуктивный — предусматривает непосредственное психолого-педагогическое сопровождение учащихся посредством реализации общешкольных комплексно-целевых программ: «Коррекционно-развивающая работа», «Профориентация и профессионально-трудовая подготовка учащихся», «Здоровьесберегающее и здоровьеразвивающее образование», «Воспитательная система школы», «Профилактика безнадзорности и правонарушений учащихся».

В целях оптимизации психолого-педагогического сопровождения учащихся на базовом уровне педагогами и администрацией МСКОУ С(К)ОШ VIII вида разрабатывается программно-методическое обеспечение коррекционных и факультативных курсов, воспитательных часов в рамках группы продленного дня, дополнительного образования; создаются оптимальные материально-технические условия.

Третий этап базового уровня программы психолого-педагогического сопровождения — итогово-обобщающий — связан с отслеживанием и анализом результатов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Результаты психолого-педагогического сопровождения в МСКОУ С(К)ОШ VIII вида на базовом уровне представлены в двух вариантах. Первый вариант — динамика индивидуального развития учащихся. Результаты систематизируются классными руководителями и отражаются в карте индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка. Второй вариант — результаты реализации комплексно-целевых программ на уровне школы. Они систематизируются заместителями директора и координаторами коррекционно-развивающей и научно-методической работы. Позитивную динамику качества психолого-педагогического сопровождения учащихся на базовом уровне отражает таблица 2.

Таблица 2

Результаты психолого-педагогического сопровождения учащихся на базовом уровне

Параметры реализации комплексно-целевых программ	Учебный год		Динамика
	2007/2008	2008/2009	
Качество ЗУН по общеобразовательным предметам	23,9 %	35 %	11,1 %
Показатель индекса здоровья	31,2 %	32,9 %	1,7 %
Уровень коррекционной подготовки	70 %	81 %	11 %
Уровень профессионально-трудовой подготовки	77 %	77 %	Стабильный результат
Уровень ЗУН по воспитательным программам-ориентирам	29,9 %	32,5 %	2,6 %
Уровень правонарушений и безнадзорности	23 %	21 %	Снижение правонарушений

Адаптационный уровень программы психолого-педагогического сопровождения учащихся МСКОУ С(К)ОШ VIII вида связан с переходными этапами развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. На данном уровне реализуется тот же алгоритм психолого-педагогического сопровождения, объектами которого выступают учащиеся 1-х, новых, 4—5-х, 7-х, 10-х классов и выпускники.

В этой связи программа осуществляется по направлениям:

- ✓ обеспечение адаптации учащихся к ситуации школьного обучения;
- ✓ обеспечение адаптации учащихся к ситуации многопредметного обучения;
- ✓ дифференцированное профессионально-трудовое обучение;
- ✓ дифференцированное обучение математике;

✓ дополнительная профессионально-трудовая подготовка учащихся;

✓ углубленная трудовая подготовка учащихся.

Содержание адаптационного уровня психолого-педагогического сопровождения учащихся определяется планами, алгоритмами и программами работы по каждому из перечисленных направлений.

Диагностико-аналитический этап адаптационного уровня программы психолого-педагогического сопровождения реализуется в зависимости от объекта и задач сопровождения. Комплексное диагностическое обследование проводится педагогом-психологом, учителем-логопедом, медицинским работником, социальным педагогом, специалистами по коррекционно-развивающей работе по следующим параметрам: заболеваемость учащихся (соматическая, хроническая), готовность к школе, медицинские противопоказания по профилям профессионально-трудового обучения, интересы и склонности, предпочитаемые учебные предметы, усвоение трудных тем, уровень знаний, умений и навыков по математике и профессионально-трудовому обучению, комфортность пребывания в дифференцированных группах, мотивация к учению, социальный статус в классном коллективе, потребности семьи.

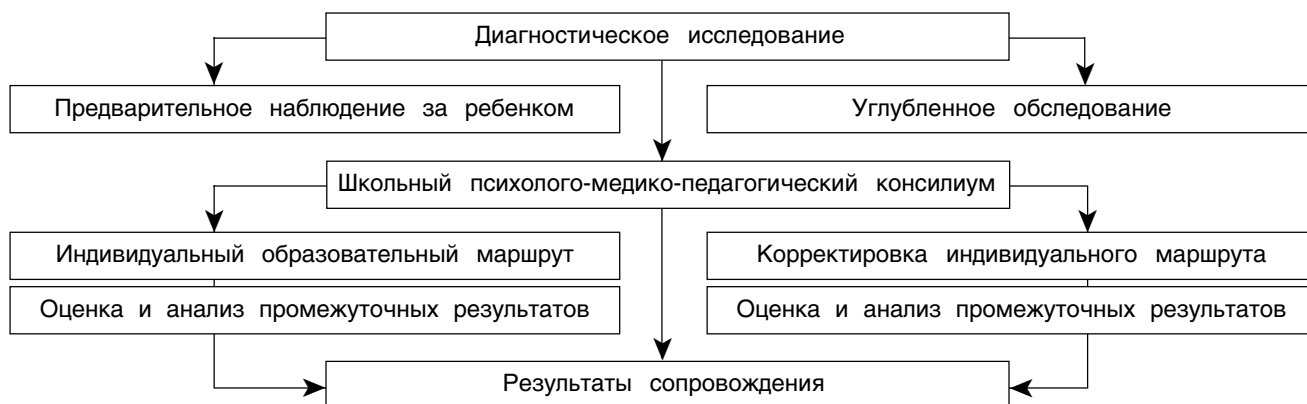
Для реализации поисково-репродуктив-

ного этапа адаптационного уровня программы психолого-педагогического сопровождения педагогами школы разрабатывается программно-методическое обеспечение общеобразовательных предметов и трудового обучения в 10-м классе, дополнительных трудовых профилей, психологического сопровождения.

Качество реализации программы психолого-педагогического сопровождения учащихся МСКОУ С(К)ОШ VIII вида на адаптационном уровне отражается в картах адаптации, осуществления дифференцированного обучения, отслеживания характера осуществления преемственности в УВП.

Специализированный уровень психолого-педагогического сопровождения предназначен для детей МСКОУ С(К)ОШ VIII вида с выраженными трудностями в развитии и обучении. Объектами сопровождения на данном уровне выступают дети с выраженными нарушениями здоровья, стойкой социальной дезадаптацией, нарушениями поведения, эмоционально-волевыми нарушениями, трудностями в учебе. В связи с особенностями каждой категории детей психолого-педагогическое сопровождение на данном уровне требует специализированного содержания и максимального участия каждого педагога и специалиста. Алгоритм сопровождения условно отражает схема.

Алгоритм психолого-педагогического сопровождения учащихся на специализированном уровне



На диагностико-аналитическом этапе специализированного уровня программы психолого-педагогического сопровождения комплексное диагностическое обследование детей различных категорий по-прежнему проводится специалистами школы: педагогом-психологом, учителем-логопедом, медицинским работником, социальным педагогом, специалистами по коррекционно-развивающей работе. Кроме того, осуществляются углубленное обследование и всестороннее изучение личности учащихся узкими специалистами (психиатром, наркологом), представителями правоохранительных органов и учреждений социальной защиты. Особо значимым и ответственным на данном этапе является индивидуальное собеседование специалистов с родителями ребенка с целью их эмоциональной подготовки к адекватному восприятию особенностей и трудностей развития ребенка, формирования мотивации к совместной деятельности по преодолению этих трудностей.

На поисково-репродуктивном этапе специализированного уровня сопровождения ребенка особая роль отводится школьному психолого-медико-педагогическому консилиуму, деятельность которого регламентируется соответствующим положением. Школьный психолого-медико-педагогический консилиум объединяет усилия учителей, педагога-психолога, учителя-логопеда, медработника, социального педагога, воспитателя группы продленного дня и других субъектов образовательного процесса. На школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме разрабатывается программа сопровождения ребенка — индивидуальный образовательный маршрут, который переходит в автономный режим реализации каждым специалистом, отслеживающим его результативность. На данном этапе осуществляется промежуточная диагностика учащихся. По мере реализации и при необходимости возможна корректировка индивидуального образовательного маршрута.

Третий — итогово-обобщающий — этап специализированного уровня связан с отслеживанием и анализом результатов психолого-педагогического сопровождения детей. Результаты отражаются в индивидуальных картах развития учащихся по шести направлениям коррекционно-развивающей работы: развитие сенсорных процессов и психомоторики, развитие двигательной сферы и речи, сформированность профессионально-трудовых и социально-бытовых знаний и умений. Образец индивидуальной карты развития учащегося представлен в таблице 3.

На этом процесс сопровождения либо завершается, либо по запросу педагога, родителей или самого ребенка становится циклическим и переходит в режим поиска новых путей индивидуального сопровождения.

Таблица 3

Индивидуальная карта развития учащегося



О качестве реализации специализированного уровня психолого-педагогического сопровождения свидетельствует позитивная динамика направленности личности, уровня психологической готовности к самостоятельной жизни, уровня социализации учащихся, что отражают диаграммы 1, 2, 3 на с. 64.

Диаграмма 1

Направленность личности учащихся МСКОУ С(К)ОШ VIII вида

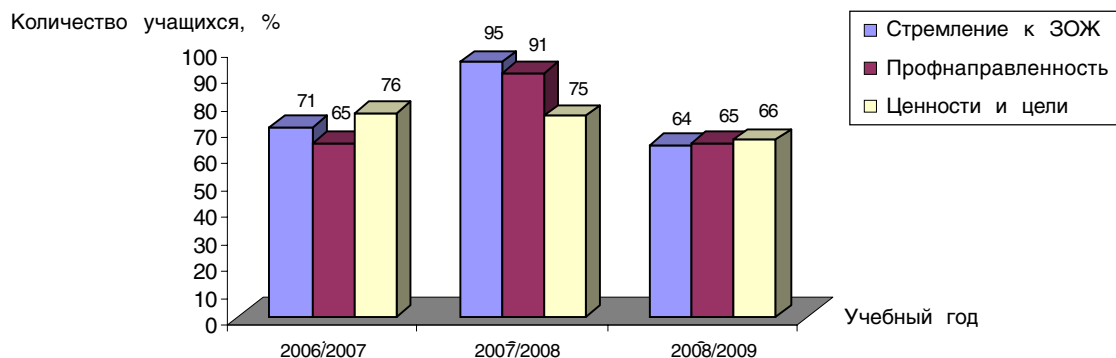


Диаграмма 2

Уровень психологической готовности учащихся МСКОУ С(К)ОШ VIII вида к самостоятельной жизни

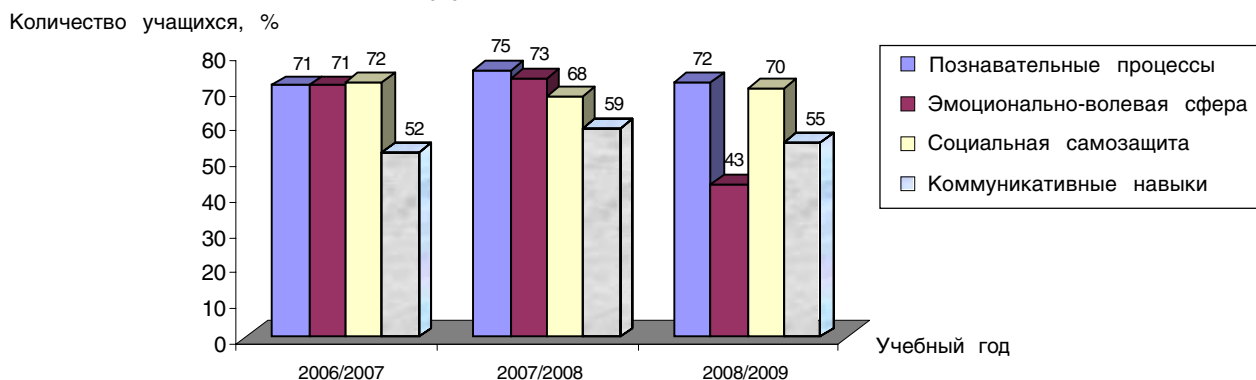
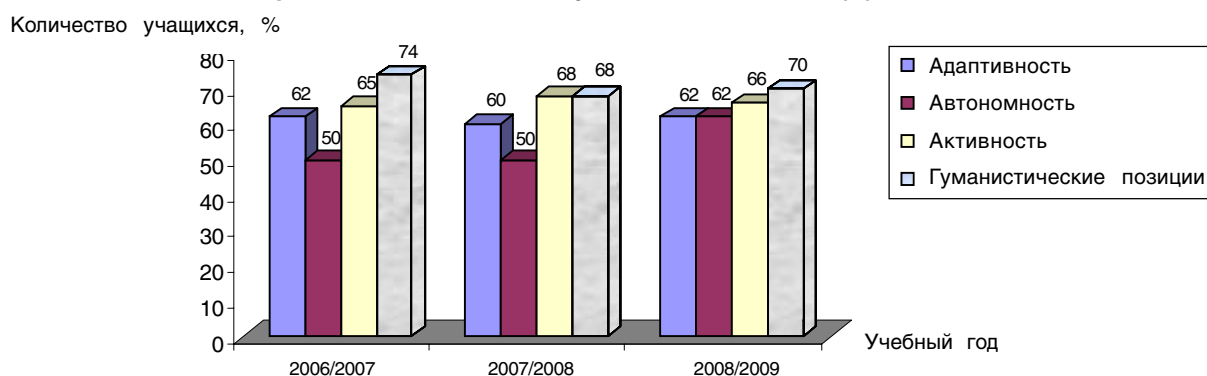


Диаграмма 3

Уровень социализации учащихся МСКОУ С(К)ОШ VIII вида



Таким образом, программа психолого-педагогического сопровождения учащихся МСКОУ С(К)ОШ VIII вида не только способствует разработке, корректировке и реализации образовательных маршрутов

детей с ограниченными возможностями здоровья, но и повышает качество деятельности каждого участника учебного процесса и образовательного учреждения в целом.



ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ И БЕЗНАДЗОРНОСТИ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СПЕЦИАЛЬНОМ (КОРРЕКЦИОННОМ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Т. В. ЛЕЗИНА,
социальный педагог II категории
МСКОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса
lezinatatyana@mail.ru

Данная статья отражает опыт профилактической работы МСКОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса с детьми с ограниченными возможностями здоровья, знакомит с содержанием трехуровневой системы профилактики правонарушений и безнадзорности несовершеннолетних, предлагает практические технологии ее реализации и критерии отслеживания ее эффективности.

The article describes the experience of preventive work in Arzamas MSCGI of the 8th type of children with limited health possibilities. The author familiarizes the readers with the content of three-level prevention of non-adults' offence and neglect; suggests the technologies of this system's realization and criteria to track its effectiveness.

Ключевые слова: правонарушения, безнадзорность, асоциальное поведение, психолого-педагогическая коррекция, профилактическая работа

Key words: offences, neglect, asocial behavior, psychological / pedagogical correction, preventive work

Решать вопросы профилактики девиантного поведения детей в коррекционном образовательном учреждении значительно труднее из-за особенностей развития его подопечных. В МСКОУ Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида г. Арзамаса (далее МСКОУ С(К)ОШ VIII вида) педагоги осуществляют целенаправленную работу по профилактике безнадзорности и правонарушений учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Деятельность коррекционной школы в данном направлении связана с социальным воспитанием обучающихся, нацеленным на создание оптимальной ситуации развития детей и способствующим проявлению их активности различных видов. Профилактика асоциального поведения предполагает

реализацию комплекса специально разработанных мер, направленных как на оздоровление условий семейного воспитания, так и на индивидуальную психолого-педагогическую коррекцию личности учащегося, а также создание рекомендаций по восстановлению его социального статуса в коллективе сверстников*.

Профилактическая работа в МСКОУ С(К)ОШ VIII вида осуществляется на основе нормативно-правовой базы как федерального, так и регионального уровня.

*Родионова Е. Л. Система профилактики девиантного поведения и употребления психоактивных веществ в общеобразовательной школе // Психолого-педагогические и социальные модели профилактики асоциального поведения несовершеннолетних. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2004.

Задачами профилактической работы являются:

- ✓ социально-правовое просвещение субъектов образовательного процесса;
- ✓ адресная комплексная помощь детям с различными видами нарушений поведения и их семьям;
- ✓ формирование у воспитанников и их родителей навыков рефлексивного, социально одобряемого поведения.

Для осуществления этих задач в школе на основе целевой комплексной областной программы «Профилактика безнадзорности и правонарушений учащихся» была разработана школьная программа «Профилактика безнадзорности и правонарушений учащихся», реализуемая на трех уровнях, задачи деятельности и содержание которых определяются спецификой контингента детей. Успешная и полноценная реализация данной программы предполагает выбор адекватных методов своевременного выявления детей и подростков, нуждающихся в тех или иных видах общей и специализированной помощи, разработку оптимальных форм оказания поддержки, коррекции их поведения.

Успешная и полноценная реализация программы «Профилактика безнадзорности и правонарушений учащихся» предполагает выбор адекватных методов своевременного выявления детей и подростков, нуждающихся в тех или иных видах общей и специализированной помощи, разработку оптимальных форм оказания поддержки, коррекции их поведения.

Профилактическая работа осуществляется как с воспитанниками, так и с родителями или лицами, их заменяющими. Реализация программы профилактики на каждом уровне вызывает проблемы объективного и субъективного характера, поиск решений которых стимулирует работу школы в режиме постоянного саморазвития.

Для успешной реализации сложных профилактических задач в школе объединены усилия учителей, воспитателей, социального педагога, педагога-психолога, медицинских работников, родителей; установлены партнерские отношения с воспитательными и культурно-просветительскими учреждениями города.

Для успешной реализации сложных профилактических задач в школе объединены усилия учителей, воспитателей, социального педагога, педагога-психолога, медицинских работников, родителей; установлены партнерские отношения с воспитательными и культурно-просветительскими учреждениями города.

Рассмотрим подробнее содержание и особенности профилактики на каждом из уровней.

Первичная профилактика охватывает учащихся МСКОУ С(К)ОШ VIII вида, в поведении которых не выявляется патологических тенденций к асоциальному поведению, и их семьи. Цель первичной профилактики — обеспечивать условия полноценного развития личности ребенка, формировать у детей нравственные установки и ценности здорового образа жизни.

На этом уровне усилиями всех педагогов и специалистов школы осуществляется работа по направлениям:

- ✓ обеспечение успешной учебной деятельности;
- ✓ коррекционно-развивающая работа;
- ✓ здоровьесберегающее образование;
- ✓ психолого-педагогическая реабилитация;
- ✓ реализация интересов учащихся;
- ✓ развитие сферы общения и этических отношений;
- ✓ подготовка к будущей семейной жизни;
- ✓ профилактика употребления психоактивных веществ.

Воспитательная работа на уровне первичной профилактики осуществляется посредством правовых недель, пропаганды здорового образа жизни (месячник «За здоровый образ жизни», дни здоровья), консультативной деятельности социального педагога, педагога-психолога, школьного инспектора. Общешкольные и классные родительские собрания по параллелям в форме родительской школы превращают родителей учащихся в незаменимых партнеров ОУ в осуществлении профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Невозможно проводить профилактическую работу вне сферы интересов учащихся. С этой целью в школе функционируют спортивные секции и различные кружки.

В связи с тем что в школе обучаются опекаемые дети, дети-сироты и дети, ос-

тавшие без попечения родителей, важное значение имеет профилактика социального сиротства. Она предполагает реализацию специализированных разделов программ таких общеобразовательных курсов, как биология, этика и психология семейной жизни, ОБЖ; воспитательных программ-ориентиров «Формирование социально-культурного поведения», «Санитарно-валеологическое воспитание».

Немаловажную роль в профилактической работе играет организация летней занятости учащихся. На базе школы в летний период функционируют лагерь спортивной направленности с дневным пребыванием, школьная площадка, где учащиеся проходят трудовую практику —

заняты в трудовых бригадах при школе. Учащиеся ежегодно отдыхают в туристических лагерях, организуемых станциями юных техников и юных туристов города.

Мониторинг результативности первичной профилактической работы осуществляется в МСКОУ С(К)ОШ VIII вида по следующим параметрам: качество знаний, умений и навыков учащихся, индекс их здоровья, уровень развития высших психических функций учащихся, уровень сформированности профессиональных знаний, умений и навыков учащихся, уровень воспитанности учащихся. Результаты мониторинга, приведенные в таблице 1, отражают эффективность первичной профилактической работы.

Таблица 1

Результаты мониторинга качества первичной профилактики безнадзорности и правонарушений учащихся МСКОУ С(К)ОШ VIII вида

Параметры мониторинга	Учебный год		
	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Качество ЗУН учащихся	22 %	23,9 %	35 %
Индекс здоровья учащихся	29 %	31,2 %	32,9 %
Уровень развития высших психических функций учащихся	68 %	70 %	81 %
Уровень сформированности профессиональных ЗУН учащихся	75 %	77 %	77 %
Уровень воспитанности учащихся	27 %	29,9 %	32,5 %

Результаты мониторинга первичной профилактики в динамике за три года представлены на диаграмме 1 (см. с. 68). Среди учащихся МСКОУ С(К)ОШ VIII вида также выявляются дети, склонные к нарушению социально-нормативного поведения, профилактическая работа с которыми организуется уже на втором уровне.

Вторичная профилактика предусматривает организацию работы с детьми, испытывающими трудности в обучении, взаимоотношениях со сверстниками и педагогами, а также проблемы в поведении. На данном уровне усилия педагогов и специалистов школы интегрируются в следующих направлениях:

✓ выявление и психолого-педагогиче-

ское изучение школьников группы риска;

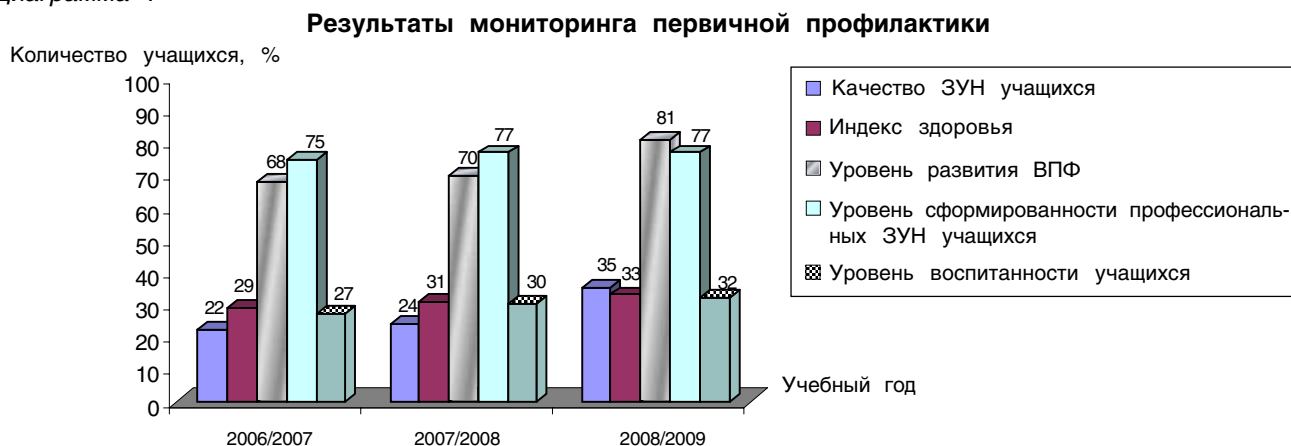
✓ организация коррекционно-развивающей работы с детьми группы риска и их родителями;

✓ индивидуальная и групповая деятельность по преодолению отклонений в поведении (формирование репертуара социально адаптивного поведения).

Основная задача — помочь учащимся преодолеть трудности в обучении и поведении до того, как они станут устойчивыми, а дети — эмоционально неустойчивыми и социально дезадаптированными.

Изучая проявления трудностей в поведении детей, педагоги и специалисты школы выделили четыре группы риска учащихся 1—10-х классов:

Диаграмма 1



✓ учащиеся начальных классов, испытывающие трудности в обучении и поведении;

✓ дети, склонные к бродяжничеству и воровству;

✓ дети, склонные к химической зависимости;

✓ дети с расторможенными влечениями.

Работа с этими группами предполагает реализацию созданной и апробированной педагогами программы «Формирование социально-нормативного поведения» на основе комплексно-целевого плана, с указанием сроков проводимых мероприятий и ответственных за их подготовку и проведение.

С каждой группой учащихся и параллельно с их родителями работают группы педагогов, в которые входят классные руководители, социальный педагог, педагог-психолог, школьный инспектор, медицинский работник; привлекаются специа-

листы медицинских и культурно-просветительских учреждений города.

В течение учебного года наряду с такими формами организации профилактической работы, как школьный совет по социально-правовой защите воспитанников, общешкольные и классные родительские собрания, рейды в семьи учащихся, в школе дополнительно проводятся семь тематических занятий с детьми и два занятия с родителями. Особая роль в сопровождении детей группы риска отводится социально-психологическому сопровождению, которое осуществляют социальный педагог и педагог-психолог МСКОУ С(К)ОШ VIII вида.

Мониторинг результативности профилактической работы на данном уровне содержательно отличается от мониторинга эффективности уровня первичной профилактики, имеет поэтапную структуру и проводится по иным параметрам (см. таблицу 2).

Таблица 2

Структура мониторинга результативности вторичной профилактики безнадзорности и противоправного поведения несовершеннолетних учащихся МСКОУ С(К)ОШ VIII вида

Этапы	Параметры	Методы сбора данных
1-й	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Полезность информации для учащихся (родителей) ✓ Комфортность пребывания на занятиях 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Экспресс-опрос ✓ Метод цветограммы
2-й	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Понимание учащимися своего эмоционального состояния и состояния окружающих ✓ Проявление навыков рефлексивного поведения 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наблюдение ✓ Динамический анализ

Окончание табл. 2

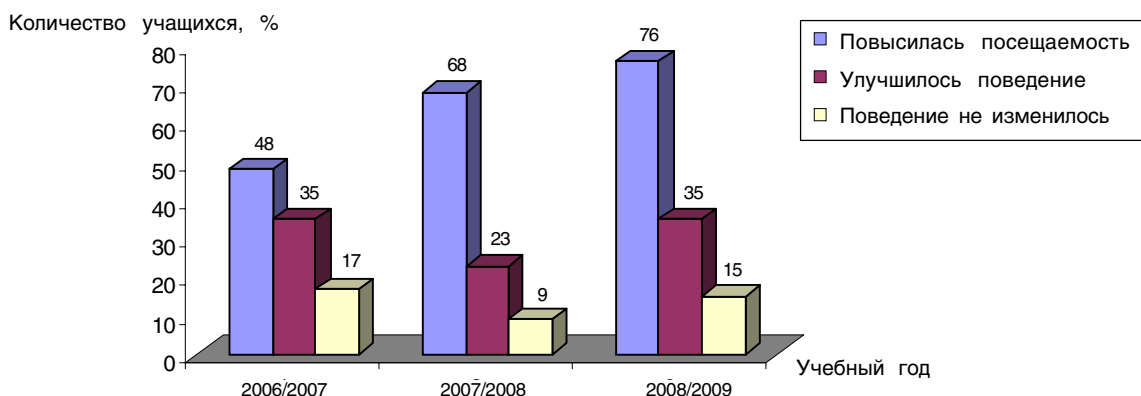
Этапы	Параметры	Методы сбора данных
3-й	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Позитивные изменения в поведении учащихся, участников коррекционных занятий ✓ Оптимизация семейного воспитания 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Статистический анализ ✓ Экспресс-опрос, наблюдение

Итоги реализации программы «Формирование социально-нормативного поведения» подводятся ежегодно на административных совещаниях в конце учебного года. Об эффективности данного вида работы

свидетельствуют положительные отзывы учащихся и родителей. Результаты мониторинга вторичной профилактики в динамике за последние три года наглядно представлены на диаграмме 2.

Диаграмма 2

Результаты мониторинга вторичной профилактики



Однако результаты вторичной профилактики свидетельствуют также о том, что у ряда детей положительной динамики в поведении не наблюдается, следовательно, им требуется индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение. Эти дети становятся объектами третичной профилактики.

Третичная профилактика концентрирует внимание на детях с ярко выраженными учебными или поведенческими проблемами. Это дети, совершившие какие-либо правонарушения, находящиеся в социально опасном положении, стойко уклоняющиеся от учебных занятий и состоящие на профилактических учетах. Основная задача на этом уровне — сгладить серьезные трудности и проблемы в поведении ребенка.

Работа с детьми на этом уровне носит исключительно индивидуальный характер и осуществляется по направлениям:

- ✓ психолого-педагогическое изучение детей, находящихся в социально опасном положении;
- ✓ организация коррекционной работы с детьми социальной группы риска и их родителями;
- ✓ индивидуальная коррекционно-развивающая и социально-реабилитационная работа с детьми социальной группы риска.

Комплексный характер третичной профилактики отражается в координации направлений деятельности администрации школы, педагогов, социального педагога, педагога-психолога, медицинских работников, специалистов медицинских учреждений города, инспекции по делам несовершеннолетних.

шеннолетних и других служб города, обеспечивающих социальную адаптацию и реабилитацию детей этой группы.

Опыт работы с подростками данной категории показывает, что эффективной является такая последовательность привлечения специалистов, в которой первична деятельность классного руководителя и социального педагога, вторична работа

школьного совета по социально-правовой защите воспитанников и школьного инспектора.

Последним звеном выступает взаимодействие с комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Параметры определения результативности третичной профилактики представлены в таблице 3.

Таблица 3

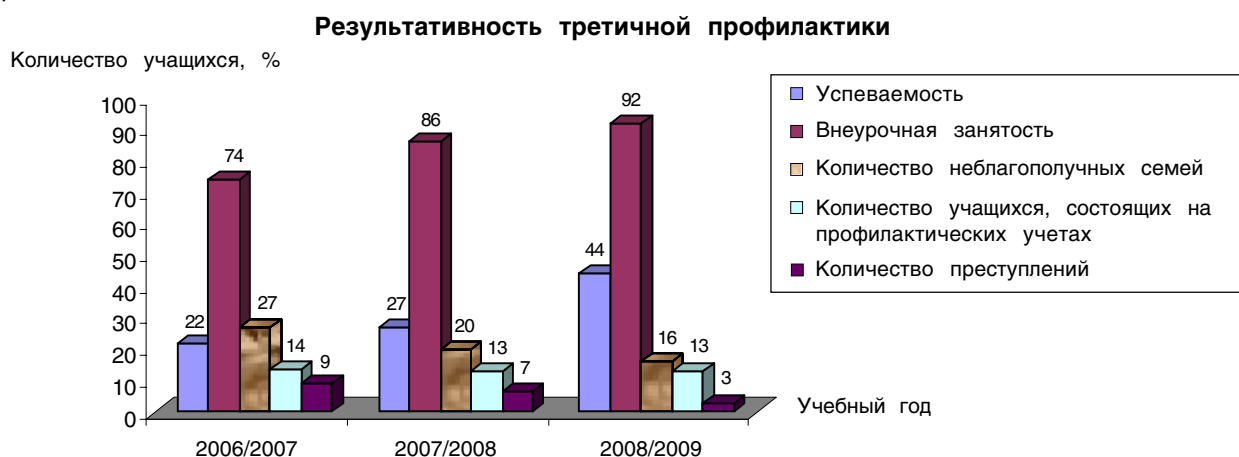
Параметры мониторинга	Учебный год		
	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Успеваемость детей социальной группы риска	22 %	27 %	44 %
Внеурочная занятость детей социальной группы риска	74 %	86 %	92 %
Количество учащихся, состоящих на профилактических учетах	27 %	20 %	16 %
Количество неблагополучных семей	14 %	13 %	13 %
Количество правонарушений и преступлений	9 %	7 %	3 %

Положительную динамику результативности третичной профилактики демонстрирует диаграмма 3.

Таким образом, системная трехуровневая профилактическая работа, осуществляемая в специальной (коррекционной) школе VIII вида, способствует социаль-

но-правовому просвещению воспитанников и их родителей и формированию у них навыков рефлексивного социально адаптивного поведения, являя собой адресную комплексную помощь детям с различными видами нарушений поведения и их семьям.

Диаграмма 3





ДИЗАРТРИЯ У ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ДЦП: ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ КЛИНИЧЕСКОЙ БОЛЬНИЦЫ

С. Н. КОПЫРИНА,
логопед высшей категории отделения для детей
с поражением ЦНС и нарушением психики
Нижегородской областной детской клинической больницы
katschen@yandex.ru

Целью статьи является ознакомление педагогов, специалистов и родителей с таким речевым нарушением, как дизартрия. Дается описание способов ранней диагностики, форм и степеней тяжести данного речевого нарушения; раскрываются особенности, методы и приемы коррекционной работы логопеда в условиях клинической больницы.

The aim of the article is to familiarize the teachers, specialists and parents with such speech disturbance as dysarthria. The author describes the ways of early diagnosis, forms and severity's degrees of this speech disturbance, discloses the peculiarities, methods and techniques of speech therapist's work in the hospital.

Ключевые слова: *дети с ДЦП, дизартрия, ранняя диагностика, коррекционная работа в условиях стационара*

Key words: *children with cerebral spastic infantile paralysis, early diagnosis, work in the hospital*

В последние годы более чем у 47 % детей в раннем возрасте наблюдаются расстройства высших психических функций различной степени тяжести.

Такие дети являются пациентами отделения для детей с поражением ЦНС и нарушением психики Нижегородской областной детской клинической больницы. Значительную часть (до 30 %) общего числа пациентов составляют дети, страдающие детским церебральным параличом (ДЦП). У детей данной группы проявляются и речевые нарушения в виде дизартрии — 65—85 %, задержки речевого развития, алалии [3, с. 208].

Рассмотрим особенности этиологии и проявления дизартрии у детей с ДЦП как наиболее распространенного у них рече-

вого нарушения, а также специфику логопедической работы с ними в условиях стационара.

Дизартрия обусловлена локальными стволово-подкорковыми поражениями мозга, иннервирующими речевую мускулатуру. Внешне речь выглядит невнятной, малоразборчивой, смазанной [6, с. 11]. Ведущими причинами дизартрии являются: патология беременности и родов, интоксикации (алкоголизм, наркомания и другие заболевания родителей), заболевания ребенка в первый год жизни, инсульты, травмы, опухоли.

Работа логопеда в отделении стационара предполагает несколько этапов:

✓ диагностики речевых нарушений, характерных для детского церебрального паралича;

✓ определение формы, степени тяжести дизартрии, уровня речевого развития;

✓ подбор методов коррекционной работы индивидуально для каждого ребенка.

Учитывая особенности развития детского мозга, его пластичность и способность к компенсированию нарушенных функций, ранняя диагностика дизартрии является одним из важных этапов работы логопеда и помогает предотвратить формирование патологического стереотипа. Для осуществления ранней диагностики дизартрии необходимо собрать анамнестические сведения о доречевом периоде: был ли крик в первые минуты рождения, характеристика крика и голоса ребенка, время гуления, лепета. Выяснить, как проходил процесс кормления (через зонд или самостоятельное сосание), на какой день ребенок брал грудь, были ли поперхивания при сосании, какую еду ребенок предпочитает в настоящее время, качество пережевывания пищи. Осмотреть артикуляционный аппарат: язык, губы, щеки, мягкое небо. Оценить тонус мышц, подвижность, переключаемость, наличие гиперкинезов (непроизвольных насильственных движений), саливации (повышенного выделения слюны). Выявить особенности психического развития: зрительных и слуховых реакций, сформированность познавательной деятельности, эмоциональной сферы, двигательного развития, которые подробно опи-

Учитывая особенности развития детского мозга, его пластичность и способность к компенсированию нарушенных функций, ранняя диагностика дизартрии является одним из важных этапов работы логопеда и помогает предотвратить формирование патологического стереотипа.

саны в работах Е. Ф. Архиповой [1, с. 6].

Для детей, страдающих ДЦП, характерными являются двигательные нарушения, особенности работы артикуляционного аппарата, голоса, дыхания, а также нарушения сенсорного развития и ориентировочно-познавательной деятельности. Отставание в двигательной сфере выражается в том, что немногие дети только к 5-му месяцу начинают удерживать голову; имеются патологические состояния кисти

(сжаты в кулачки или свисают); положение тела бывает вынужденным — с запрокинутой головой. У большинства детей отсутствуют зрительно-моторная координация, ориентировочно-познавательные реакции. Они с трудом локализируют направление звука, не прислушиваются к голосу взрослого, долго не реагируют на свое имя, смену интонации голоса. Оптические и слуховые раздражители вызывают защитно-оборонительные реакции в виде вздрагивания, плача. Зрительное сосредоточение появляется лишь после 4—8 месяцев и характеризуется рядом патологических особенностей: косоглазием, нистагмом, сужением поля зрения. При попытках захватить игрушку отмечается тремор рук, движения неловки и однообразны.

В анамнезе у многих детей отмечается отсутствие первого крика при рождении в течение 10—40 минут. Часто в первые месяцы жизни по крику невозможно определить состояние ребенка, его желания. Эмоциональное общение выражено слабо, трудно вызвать улыбку, период бодрствования протекает слабо. Имеются выраженные нарушения мышечного тонуса губ, языка. Форма языка изменена: он утолщен, напряжен, с плохо сформированным кончиком, занимает всю ротовую полость, губы плохо вытягиваются в «трубочку». Нарушение подвижности губ и языка ведет к отклонениям в сосании и глотании, дети поперхиваются, давятся, захлебываются. Дыхание поверхностное, аритмичное. Со временем голос может оставаться плохо модулированным, хриплым, монотонным. Мимика у большинства детей вялая, невыразительная. В возрасте от 5 месяцев до одного года нарастает выраженность всех патологических проявлений в артикуляционном аппарате. Гуление лишено певучести, развивается с опозданием в 3—5 месяцев, иногда позже. Спонтанный лепет появляется к 2—3 годам, отличается фрагментарностью, бедностью звукового состава и отсутствием слоговых комплексов. В лепете преоб-

ладают гласные и губные согласные [1, с. 8—13].

В педагогической классификации (О. В. Правдина) выделяются следующие виды дизартрии: бульбарная, псевдобульбарная, экстрапирамидная (подкорковая), мозжечковая и корковая. В практике работы с детьми специалисты чаще всего встречаются с бульбарной, псевдобульбарной, мозжечковой и подкорковой дизартрией. У детей наиболее часто встречается псевдобульбарная дизартрия разной степени тяжести, подкорковая — при гиперкинетической форме ДЦП, мозжечковая — при атонически-астатической форме ДЦП. Кратко опишем основные проявления различных форм дизартрии, чтобы в последующем аргументировать выбранные методы и приемы работы.

При бульбарной дизартрии мышцы лицевого и речевого аппарата характеризуются вялостью. Лицо малоподвижно, маскообразно. Позу закрытого рта многие дети не удерживают, так как нижняя челюсть не фиксируется в приподнятом состоянии из-за слабости жевательной мускулатуры. Язык тонкий, находится на дне полости рта, кончик малоактивный, при высовывании чаще отклоняется вправо. Губы вялые, углы опущены, плохо вытягиваются вперед и в «улыбку», гиперсаливация. Глоточный (рвотный) рефлекс снижен или отсутствует, нарушено глотание твердой и жидкой пищи, которая попадает в носовую полость, гортань и трахею. «Небная занавеска» провисает, соответственно, воздух утекает в нос, и голос приобретает назальный оттенок. Голосовые связки не смыкаются или смыкаются не полностью, что делает голос тихим, хриплым. Речь детей неразборчива, ее темп замедлен; она резко утомляет, звонкие согласные оглушаются, артикуляция гласных приближается к нейтральному звуку «э» [5, с. 200].

Основным проявлением псевдобульбарной дизартрии являются спастические параличи. Язык напряжен, оттягивается назад, спинка выгнута, кончик загибается

к подбородку, малоподвижен. Трудности вызывает поднятие языка вверх, к носу, появляются синкинезии (дополнительные движения). Ребенок пытается помочь губой, челюстью, щеками выполнить заданную артикуляционную позицию. Мышцы лица при пальпации твердые, напряженные. Губы находятся в полуулыбке, как бы натягиваясь на десны. Дети не могут их вытянуть «трубочкой», округлить. В гипертонусе находятся также мышцы глотки, гортани, дыхательной мускулатуры, «небной занавески» [5, с. 203]. Глоточный рефлекс резко повышен. Избирательно нарушаются произвольные движения при сохранности двигательных автоматизмов более низких функциональных уровней (плача, кашля, облизывания). Голос хриплый, напряженный, с назальным оттенком, темп речи замедлен, при попытке коррекции речи тонус мышц нарастает. Псевдобульбарная дизартрия сочетается со спастическими параличами и парезами в конечностях.

Подкорковая (экстрапирамидная) дизартрия редко выступает в качестве самостоятельного нарушения речи — как правило, сочетается с бульбарной, псевдобульбарной, мозжечковой дизартрией. Для нее характерны изменения мышечного тонуса, наличие гиперкинезов в области артикуляционной и мимической мускулатуры. Ребенок непроизвольно совершает насильственные движения головой, шей, туловищем, конечностями. В состоянии эмоционального напряжения возникает артикуляционный спазм, язык становится напряженным (по нему прокатываются волны в продольном или поперечном направлении), голос прерывается, наблюдаются непроизвольные выкрики. Темп речи прерывистый, все время меняется: то быстрый, то медленный, монотонный, со значительными паузами между словами. Нарушены тембр и сила голоса (непроизвольные

Подкорковая (экстрапирамидная) дизартрия редко выступает в качестве самостоятельного нарушения речи — как правило, сочетается с бульбарной, псевдобульбарной, мозжечковой дизартрией.

выкрики). В спокойной ситуации отдельные звуки, слова, короткие фразы произносятся правильно.

Отличительной чертой подкорковой дизартрии являются нарушение темпа речи, физическая неспособность ребенка сказать быстрее или медленнее [5, с. 209].

Для мозжечковой дизартрии характерно нарушение плавности речи. Е. Н. Винарская выделяет три варианта этого нарушения. В первом случае речь напряженная и невнятная, при воспроизведении протяжных гласных голос дрожит, снижена громкость. Во втором — речь послоговая, скандированная, ее темп замедлен, голос громкий, страдают логические и смысловые ударения. Третий вариант отличает замедленная, напряженная, невнятная, послоговая, монотонная речь [6, с. 92—93]. При мозжечковой дизартрии саливация (слюнотечение) отсутствует. В чистом виде эта форма наблюдается редко. И. И. Панченко подчеркивает, что на практике преобладают смешанные формы дизартрии.

По степени тяжести различаются анартрия (полное отсутствие речи) и «стертая дизартрия», являющаяся легкой формой псевдобульбарной дизартрии.

Чаще всего она диагностируется после 5 лет. О речи таких детей обычно говорят: «каша во рту». Темп речи убыстрен, пропускаются гласные звуки, «глотаются» окончания, отсутствуют паузы, речевое дыхание ослаблено, соответственно, го-

лос тихий, плохо модулируется. Наблюдаются трудности в воспроизведении артикуляционных позиций, снижены качество и объем их выполнения. Недостатки произношения по симптоматике напоминают дислалию, преимущественно в виде дефекта свистящих, шипящих (межзубных, боковых), но имеют более длительную и сложную динамику преодоления. Отмечаются нарушения мелкой моторики, про-

странственно-временных ориентировок, что выражается на письме в виде неаккуратного почерка, ошибок в ориентировке на листе бумаги и написании элементов букв. Тяжелая и средняя степени тяжести дизартрии характеризуются в большей или меньшей степени замедлением темпа речи, нарушением просодики, но в целом речь понять можно [7, с. 29].

Учитывая возраст ребенка, перечисленные особенности дизартрии, ее форму и тяжесть, логопед отделения определяет приоритетные задачи индивидуально для каждого ребенка на каждом этапе работы, выбирая соответствующие методы и приемы. Одним детям необходимы формирование правильных артикуляционных кинестезий, развитие или удлинение речевого выдоха, работа над модуляцией голоса. Другим — нормализация просодической стороны речи, то есть преодоление расстройств темпа, ритма, плавности и интонации. Третьим — обучение звукопроизношению, то есть развитие артикуляционной моторики, постановка и закрепление звуков.

В работе с детьми раннего возраста большое внимание уделяется массажу артикуляционного аппарата. При этом мы используем методы и приемы массажа, разработанные Е. Ф. Архиповой для детей с ДЦП. Массаж шеи, лба, щек, губ, языка детей проводится в доречевой период с целью устранения патологической симптоматики в периферическом отделе, нормализации мышечного тонуса мимической и артикуляционной мускулатуры, создания положительных кинестезий.

При псевдобульбарной дизартрии отмечается повышенный тонус артикуляционной мускулатуры, поэтому массаж направлен на расслабление лицевой и губной мускулатуры методом разглаживания. Легкие движения выполняются в течение 3—5 минут 2—3 раза в день. Для снятия спастичности языка используют точечный массаж, приемы легкого похлопывания, вибрации пальцами рук или шпателями. Расслабляющий массаж осуществляется

Массаж артикуляционного аппарата проводится в доречевой период с целью устранения патологической симптоматики в периферическом отделе, нормализации мышечного тонуса мимической и артикуляционной мускулатуры, создания положительных кинестезий.

в рефлекс-запрещающей позиции — неполной эмбриональной позе в положении на спине, что позволяет максимально подавлять тонус разгибателей. Основные приемы массажа: поглаживание, растирание, разминание, вибрация. В перерывах занятия (в среднем через каждые 5 минут) ребенку предоставляется отдых [2, с. 22—24].

Отметим, что массаж должен быть дифференцированным в зависимости от тонуса различных частей артикуляционного аппарата. Например, расслабляющим для мышц языка и укрепляющим для мышц щек или губ. Укрепляющие приемы массажа выполняются более активно, с легким нажимом, методом растирания, глубокого разминания, вибрации. Движения рук при расслабляющем массаже направлены от периферии к центру, а укрепляющие — от центра к периферии. Для снятия гиперкинезов языка, губ и устранения саливации используют точечный массаж (перекрестный). При легких формах псевдобульбарной дизартрии большая часть времени занятия уделяется артикуляционной гимнастике.

Обязательным элементом работы при всех формах дизартрии тяжелой и средней степеней являются дыхательные упражнения с целью увеличения объема вдыхаемого и выдыхаемого воздуха, длительности речевого выдоха с последующей вокализацией, развития работоспособности мышц отдела дыхания.

На первых этапах работы с детьми в доречевой период логопед, складывая у ребенка определенную артикуляционную позицию для того или иного гласного, звучит за ребенка или сопряженно, соединяя артикуляционный уклад и слышимый звук. При наиболее тяжелых формах церебрального паралича — значительном поражении артикуляционного аппарата — наблюдается врожденный стридор — шумное, хриплое дыхание, связанное с искривлением дыхательных путей. В этом случае используют индивидуальные позы (эмбриональную, с запрокинутой головой, на боку и

др.) для вызывания произвольных вдоха и выдоха.

Работая с детьми раннего возраста, логопеду необходимо помнить: у ребенка еще не сформированы единицы русского языка на уровне звуков, слогов, слов. Он «чувствует» язык, но еще не понимает его, поэтому взрослому важно испытывать положительные эмоции в процессе занятий и общения с такими детьми. Иногда это создает основной фон для благоприятного исхода работы и получения положительных результатов [7, с. 33]. На эмоционально-положительном фоне общения взрослого и ребенка осуществляется вибрация грудной клетки и гортани последнего, чтобы вызвать у него голосовые реакции. Это гласные (*а, у, о, и*) и согласные (*б, м, н, т, д, к, г, х, в, ф*) звуки.

Артикуляционная гимнастика с детьми раннего возраста проводится как в пассивной, так и в активной форме. При тяжелых формах ДЦП, когда мышцы языка и губ бездействуют, пассивную артикуляционную гимнастику совершают логопед или родители ребенка. Ее цель — стимулирование кинестетических ощущений, необходимых для развития подвижности губ и языка. При средней и легкой степенях псевдобульбарной дизартрии выполняются упражнения для увеличения амплитуды и развития скорости переключения произвольных оральных, мимических, артикуляционных движений. При подкорковой дизартрии внимание акцентируется на уменьшении количества синкинезий оральных, мимических, артикуляционных движений. При мозжечковой — на выработке плавных артикуляционных позиций и переключений, нормализации фонетической окраски звуков, закреплении четкого воспроизведения звуков всех групп изолированно и в речевом потоке. По мере становления речи логопедические задачи усложняются с целью нормализации

Обязательным элементом работы при всех формах дизартрии тяжелой и средней степеней являются дыхательные упражнения с целью развития работоспособности мышц отдела дыхания.

ции фонетической окраски звуков, устранения назального оттенка, постановки и закрепления звуков всех групп изолированно и в речевом потоке.

Для восстановления мелодико-интонационной стороны речи при псевдобульбарной и подкорковой дизартрии необходимо: развитие силы и звонкости голоса, устранение монотонности речи, увеличение диапазона звуковысотных переходов, нормализация темпа и ритма речи, усиление контроля за ее произносительной стороной. Детям предлагается воспроизвести ритмико-мелодический рисунок музыкальных фрагментов, интонационный рисунок фразы по образцу, заданию и самостоятельно. При скандированности речи (мозжечковая дизартрия) для развития плавности полезно пение стихов, сказок; в быту следует заменять обычную речь пением в течение нескольких минут / часов. При нарушениях темпа речи (брадилалии, тахилалии) помогают логоритмические упражнения с чередованием вербального материала.

Многое в работе логопеда в стационаре зависит от того, на каком этапе туда попадает ребенок. Если ему еще нет года, то наибольшее внимание следует уделять массажу, подготовке артикуляционного аппарата к формированию артикуляционных

укладов, нормализации мышечного тонуса, речевого выдоха, голоса, просодики. В отношении детей со сформированными элементами развернутой речи реализуется коррекционная работа по преодолению вторичных речевых нарушений. Расширяется их словарный запас, отрабатывается слоговая структура слова, развиваются связная речь и правильное употребление предлогов и приставочных глаголов. Дети школьного возраста, как правило, испытывают проблемы при письме (дисграфия) и чтении (дислексия).

Различные виды дисграфии (оптическая, акустическая, грамматическая и т. п.) связаны с трудностями освоения детьми-дизартиками пространственных ориентировок и недостатками формирования устной речи — фонематического слуха, слоговой структуры, звукопроизношения, связной речи и др.

В заключение отметим, что работа с детьми, страдающими дизартрией, — это эмоционально напряженный, трудоемкий процесс. Совместная деятельность ребенка, логопеда и родителей, направленная на преодоление сформировавшихся патологических стереотипов, расширение речевых возможностей, дает положительный результат в плане социальной адаптации и реализации детей в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Архипова, Е. Ф.* Логопедический массаж при дизартрии / Е. Ф. Архипова. — М. : АСТ, 2009.
2. *Архипова, Е. Ф.* Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие / Е. Ф. Архипова. — М. : Астрель, 2006.
3. *Бадалян, Л. О.* Детская неврология / Л. О. Бадалян. — М. : Медицина, 1984.
4. *Бадалян, Л. О.* Невропатология / Л. О. Бадалян. — М. : Просвещение, 1987.
5. *Визель, Т. Г.* Основы нейропсихологии / Т. Г. Визель. — М. : АСТ, 2005.
6. *Винарская, Е. Н.* Дизартрия / Е. Н. Винарская. — М. : АСТ ; Астрель, 2005.
7. Логопедия : учебник для студентов дефектологического факультета педагогических вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М. : ВЛАДОС, 2002.
8. *Филичева, Т. Б.* Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — М. : Просвещение, 1989.

ИГРОВАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ С ЗПР В СМЕШАННЫХ ГРУППАХ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ С НОРМОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ



Т. А. ПОПОВА,
врач подросткового
диспансерного отделения № 2
Наркологической больницы
Н. Новгорода
star_tanya@list.ru



А. Л. НЕЛИДОВ,
кандидат медицинских наук,
доцент кафедры психологии развития
АГПИ им. А. П. Гайдара
и кафедры общественного здоровья
и здравоохранения НижГМА
nel50mail.ru

В работе показана возможность интеграции детей-сирот с ЗПР в группу с детьми-сиротами с нормой психического развития с помощью групповой игровой психотерапии в условиях детского дома; описаны особенности развития такой смешанной группы по стадиям групповой динамики. Представлены двухкомпонентная структура занятий, приемы поддержки у детей чувства безопасности и стимуляции развития у них основных психологических новообразований в динамике психотерапевтических упражнений.

The authors of the article show the opportunity to integrate orphan children with mental retardation into the group of those with mental standard by means of group playing psychotherapy in the orphanage. They also describe the peculiarities of this mixed group's development in compliance with the stages of group dynamics. The article represents double-base structure of the lessons, methods of safety's feeling support and techniques of stimulation of the main psychological phenomena development in the process of psychotherapeutic exercises.

Ключевые слова: *дети с задержкой психического развития, игровая психотерапия, развивающие упражнения, сюжетно-ролевые игры, психофизиологические приемы, психологические новообразования*

Key words: *children with mental retardation, playing psychotherapy, developmental exercises, plot / role games, psychophysiological techniques, psychological new growth*

Проблема обучения и психокоррекции детей с задержкой психического развития требует разработки адекватных методов и учебных программ, подготовки кадров, определения типа учреждения, взаимодействия с системой здравоохранения [1; 14].

Наша работа отражает раздел программы «Школа здоровья» детского коррекционного дома № 1 Нижнего Новгорода (директор — О. П. Омельченко; руководитель программы — зам. директора Л. А. Гришанова); она проводилась на фоне различных педагогических коррекционных программ, реализуемых в детском доме. Исследование было предпринято в период с 1 сентября 2009 года по 1 июня 2010 года и охватило всех детей с ЗПР в возрасте 9—13 лет. Задержка психического развития у наблюдаемых нами детей была представлена психогенным и церебрально-органическим видами [6]. До реализации нашей программы и во время нее дети с ЗПР проживали с детьми с нормой психического развития — в общих «семьях».

Основанием для выбора именно игровой психотерапии послужило то, что игра адекватна детскому возрасту и обеспечивает развитие всех сфер личности детей [4], в том числе и тех, которые в первую очередь подлежат развитию у детей с ЗПР [1] и у детей-сирот [15].

Остановимся подробнее на специфике примененной программы игровой психотерапии.

Структура и содержание занятий в смешанных группах детей.

Дети с ЗПР объединялись в группы («семьи») с детьми с нормой развития. Из всех ранее апробированных на детях-сиротах [15] игр и упражнений нами были выбраны те, которые чаще вызывали интерес к самому игровому процессу. Заня-

тия проводились в группах («семьях») 1—2 раза в неделю по 40—60 минут.

В первой части каждого занятия предлагались упражнения для поднятия настроения: простые упражнения на общение (знакомство), развитие пластики (танцевальные), усиление активности и преодоление астении (например, «Угадай песню», «Групповой чих», «Прорваться в круг», «Искра по кругу», «Не урони предмет», «Поймай руками сзади», «Дракончик», «Попрыгунчики», «Волна» и др.) [12].

Вторая часть состояла из собственно развивающих упражнений; в соответствии с требованиями психокоррекции детей с ЗПР [2; 13] упражнения постепенно усложнялись.

1—4 занятия. Упражнения на активизацию внимания, творчества и способности выражать радость и тревогу: «Мозаичное панно», «Поиск общего», «Угадай предмет, слово» и т. п.

5—8 занятия. Упражнения на исследование отношений, выражение радости, тревожности и нарастающей агрессивности, например: «Слепой и поводырь», «Я, понимающий других», «Найди себе пару в группе» и т. п.

9—12 занятия. Игры на установление отношений в парах и группе, на вербальное взаимодействие, на самоописание: «Контакты», «Продавец и покупатель», «Давайте договариваться», «Наши общие дела» и т. п.

13—16 занятия. Творческие игры и игры на установление отношений в группе; игры, способствующие более частому выражению различных, в первую очередь позитивных, эмоций; игры на тренировку уверенного поведения в кризисной ситуации: «Наше общее солнце», «Уговорить и отказаться», «Спина к спине», «Угадай чувства», «Наши любимые игры с игрушками»; простые задания из сказкотерапии: разыгрывание небольших старых сказок и мультфильмов и т. п.

17—20 занятия. Сюжетно-ролевые игры на выработку социального опыта, постро-

Основанием для выбора именно игровой психотерапии послужило то, что игра адекватна детскому возрасту и обеспечивает развитие всех сфер личности детей, в том числе и тех, которые в первую очередь подлежат развитию у детей с ЗПР и у детей-сирот.

ение ролевых отношений: «Живые скульптуры», «Мои разные биографии», «Мои главные способности», «Случаи из жизни»; игры с рисованием, лепкой, игрушками; задания из сказкотерапии: разыграть сказку / мультфильм с предварительным изменением сюжета по желанию группы и т. п.

21—24 занятия. Сюжетно-ролевые игры на усложнение отношений, игры на преодоление трудных ситуаций, на выработку стратегии сотрудничества и снижения агрессивности в них: «Сцены из жизни», «Адекватные и неадекватные ответы», «Решение кризисных ситуаций», «Планируем общее дело», «Мы — друзья»; разыгрывание сказок / мультфильмов с введением себя в них действующим лицом, с изменением действующих лиц, содержания их ролей и сюжета.

Поддержание у детей чувства безопасности в группе.

Данное условие необходимо для участия детей-сирот в играх [5]. В связи с этим применялась адаптированная к условиям детского дома технология удовлетворения потребностей детей младшего и дошкольного возраста [11].

✓ Обеспечение удовлетворения детской потребности в кинестетическом контакте и ласке, в выражении и получении чувства любви.

На занятиях практиковались непрерывные кинестетические контакты между детьми, с одной стороны, и детьми и ведущим, с другой: прикосновения, обнимания (упражнение «Обнималки»), поглаживания, держание за руку, шуточные «лечебные массажи» головы, шейно-воротниковой зоны, причесывания («наведение красоты»), игра «Поцелуйчики».

✓ Обеспечение удовлетворения детской потребности в физической и психологической защите, в стабильности социальной среды.

Занятия проходили с использованием психофизиологических приемов: согревание друг друга, покачивания («баюканье»), доверительная поддержка / падение в круге,

взаимные угощения вкусным. Немаловажной в этой связи является персонификация пространства: сохранение игрушек, поделок, рисунков, сделанных детьми в ходе реализации программы, оформление ими «своего угла» и постоянный состав группы.

✓ Обеспечение удовлетворения потребности детей и подростков в позитивных чувствах и принятии группой (как компенсация эмоциональной депривации).

Поддержка ведущим и детьми друг у друга позитивных эмоций, возникающих на занятиях.

Подведение позитивных итогов каждого упражнения и занятия в целом. Рассказы детей о положительных эмоциях, полученных на прошлом занятии («Позитивные итоги каждого дня», «Что доброго и хорошего в жизни»).

✓ Обеспечение удовлетворения потребности ребенка в стабильной адекватной самооценке.

Временный запрет в группе на критику друг друга. Обучение детей игнорированию неудач друг друга, с одной стороны, и частым позитивным высказываниям друг о друге («Что хорошего в...» — далее обращения группы к каждому участнику), с другой. Тренировка позитивных самообращений в играх: «Минуту подряд хвалимся», «Мои любимые недостатки» и т. п.

Организация психотерапевтического развития группы.

В групповой психотерапии есть два механизма влияния на участников [10]: общее развитие группы по стадиям (эстам) и развитие группы в психологических упражнениях, задаваемых ведущим.

✓ Характеристика общей динамики (стадий) развития смешанной группы — из детей с нормой и с задержкой психического развития.

Развитие смешанной группы существенно отличалось от развития групп детей

Немаловажной является персонификация пространства: сохранение игрушек, поделок, рисунков, сделанных детьми в ходе реализации программы, оформление ими «своего угла» и постоянный состав группы.

без ЗПР тем, что общая (по стадиям) динамика была менее четкой. Так, не отмечалось последовательной смены эмоциональных установок, как у детей — не-сирот с нормой психического развития [8]; не было четких этапов социального развития, как в группах детей-сирот без ЗПР [5].

Часть детей избегала проявления негативных чувств, а другая часть, наоборот, «застревала» в них. В результате группа медленно преодолевала начальные стадии динамики: 1-ю стадию — ориентировочных реакций, недоверия, тревоги — и 2-ю стадию — выражения негативных чувств и агрессии. Не было спонтанных, не организованных ведущим взаимодействий, выражений позитивных чувств, проявлений инициативы, выработки норм и правил группы. Группа достигла лишь 3-й стадии — начального сплочения и сотрудничества, — но и в ней проявлялась нестабильность: в каждом новом упражнении группа тотчас регрессировала до 1-й стадии. Далее, уже в ходе упражнения, группа постепенно возвращалась к текущей 3-й стадии. За год реализации программы группа достигала 4-й стадии — сплоченной и самостоятельно работающей команды, но лишь на короткое время в ходе отдельных упражнений.

В психотерапевтических упражнениях со смешанной группой выделяются два направления поддержки: развитие способности детей к игре как самостоятельному виду деятельности и развитие в играх основных психологических новообразований, нарушенных сиротством и самой ЗПР.

динамику группы от 1-й стадии до 3-й и 4-й, наиболее достижимых детьми на данный момент.

Таким образом, в групповой психотерапии детей-сирот с ЗПР ключевой стала поддержка их развития именно в динамике упражнений.

✓ Поддержка развития ребенка и группы детей в динамике упражнений.

В психотерапевтических упражнениях со смешанной группой выделяются два направления поддержки: развитие способности детей к игре как самостоятельному виду деятельности и развитие в играх основных психологических новообразований, нарушенных сиротством и самой ЗПР.

Для развития способности к игре как самостоятельному виду деятельности на психотерапевтических занятиях сначала применялась непрерывная позитивная поддержка всех ее элементов — действий и операций; с 9-го по 12-е занятия включались приемы поддержки ведущим игры детей как целостной деятельности на каждом ее этапе — от замысла до оценки результата [9].

К психологическим новообразованиям, развитие которых в первую очередь осуществлялось в играх, в работе мы относили [1; 13; 14]: способность к общению (сотрудничеству и компромиссу) и установлению отношений дружбы; исследовательский интерес и когнитивное развитие; самостоятельность и предприимчивость; способность к самоописанию, соответственно — к речевому развитию. Любые признаки актуализации в игре этих новообразований (например, попытки установить взаимодействие, понять новое и достичь «инсайта», выразить благодарность) поддерживались у конкретного ребенка в динамике этой же игры.

Поддержка включала в себя последовательность обращений: указания ребенку на возникновение у него того или иного новообразования; вопросы на распознавание ребенком у себя данного новообразования и высказывание удовлетворения этим; похвалу ребенку за возникшее новообразование. С 1-го по 8-е занятия такую последовательность обращений осуществлял сам ведущий. С 9-го по 12-е занятия ведущий организовывал ее проявление детьми с нормой развития, а потом и детьми с ЗПР. В результате возникала среда взаимной поддержки, в которой дети

с ЗПР «тянулись» за детьми с нормой психического развития.

Аналогично поддерживалась и группа в целом при возникновении в ней групповых психологических новообразований / функций группы: навыков дискуссии, принятия решений, совместной деятельности, выражений взаимной поддержки, психотерапевтической функции, позитивных ролей («лидер», «генератор идей», «коммуникатор», «психолог / психотерапевт»).

Моделировались позитивные отношения в группе посредством вопросов-заданий типа: «Кто тебе больше всего понравился в этом упражнении?», «Что ты скажешь тому, кто помогает тебе сейчас в игре?». Именно в моменты переживания общего успеха в игре дети с нормой развития охотно начинали поддерживать детей с ЗПР в роли их «старших друзей», «опекунов», «наставников», а дети с ЗПР принимали их в этих ролях.

Закрепление ресурсов развития детей, активизированных в играх, за пределами занятий, в других сферах их жизни.

Каждое занятие завершалось совместным итоговым анализом новых навыков и способностей — ресурсов развития личности — возникших у детей и в целом в группе в результате игр; они метафорически обозначались: «я / мы — свободный / -ые, радостный / -ые, умный / -ые, ловкий / -ие, умелый / -ые» и т. п. С 9-го по 12-е занятия дети учились преобразовывать эти навыки в самостоятельные виды деятельности — в домашние задания на следующие занятия, в хобби и кружки.

Эффективность игровой психотерапии оценивалась наблюдением и психодиагностикой (тест «Нарисуй несуществующее животное», цветовой тест М. Люшера, цветовой тест отношений А. М. Эткинда). Дети-сироты с ЗПР демонстрировали ту же положительную динамику, что и остальные в группе:

✓ на 40—60 % снижалась степень проявления тревожности и агрессивности;

✓ у всех детей возникало более позитивное отношение к себе, членам группы и детскому дому;

✓ выраженное отвержение пьющих родственников сменялось на слабое отвержение;

✓ повышалась уверенность в себе, у всех детей с ЗПР возникали навыки общения и включения в общие виды деятельности (игры), а у 1/3 из них — навыки проявления инициативы.

Специально отметим важное для детского дома коррекционно-развивающее воздействие программы групповой игровой психотерапии на детей-сирот с нормой психического развития. Так, у детей 9—11 лет были устранены признаки эмоционального отвержения детей-сирот с ЗПР (насмешки, унижающие высказывания, пренебрежение в играх и т. п.), а в играх дети с нормой развития начинали общаться с детьми с ЗПР на равных.

У детей 12—13 лет возникали признаки, важные для социализации: более терпимое отношение к детям с ЗПР — при их ошибках в играх, неловкости и более медленном включении в деятельность и т. п.; в отдельных случаях они проявляли стремление к опеке детей с ЗПР и помощи им.

Результаты предпринятого исследования свидетельствуют о возможности и особенностях интеграции детей-сирот с ЗПР в психотерапевтическую группу с детьми-сиротами с нормой психического развития. Дополнительные технологии, обеспечивающие их совместное развитие, можно рекомендовать специалистам образовательных учреждений интернатного типа и здравоохранения.

Именно в моменты переживания общего успеха в игре дети с нормой развития охотно начинали поддерживать детей с ЗПР в роли их «старших друзей», «опекунов», «наставников», а дети с ЗПР принимали их в этих ролях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брак, У. Б. Отставание в развитии / У. Б. Брак, Г. В. Лаут, Ф. Линдеркамп // Коррекция поведения детей и подростков : практ. руководство. Ч. 2.: Отклонения и нарушения. — М. : Академия, 2005.

2. *Вербовская, Е. В.* Особенности работы с детьми с ЗПР средствами технологии «выразительное движение» / Е. В. Вербовская // Проблемный ребенок в современном социокультурном пространстве образования и семьи : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Н. Новгород : НГПУ, 2009.

3. *Власова, Т. А.* Психология детей с задержкой психического развития: изучение, социализация, психокоррекция : учеб. пособие для вузов по направлениям и специальностям психологии / Т. А. Власова, Е. С. Иванов, М. С. Певзнер. — СПб. : Речь, 2004.

4. *Костина, Л. М.* Интегративная игровая психологическая коррекция : монография / Л. М. Костина. — СПб. : Речь, 2006.

5. *Кусаинов, А. К.* Технологии формирования среды, дружественной к ребенку, в организациях образования для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : пособие / А. К. Кусаинов [др.]. — Алматы : АПН Казахстана, 2009.

6. *Лебединская, К. С.* Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей : коллективная монография / под ред. К. С. Лебединской. — М. : Педагогика, 1982.

7. *Лэндрет, Г. Л.* Игровая терапия: искусство отношений / Г. Л. Лэндрет. — М. : Международная педагогическая академия, 1994.

8. *Мустакас, К.* Большие проблемы маленьких детей / К. Мустакас. — М. : Эксмо, 2003.

9. *Нелидов, А. Л.* Система активного социально-психологического развития способности ребенка к самостоятельной деятельности / А. Л. Нелидов // Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Арзамас : АГПИ, 2006.

10. *Нелидов, А. Л.* Социально-психологический тренинг : учеб.-метод. пособие / А. Л. Нелидов. — Арзамас : АГПИ, 2004.

11. *Нелидов, А. Л.* Восстановление базовых потребностей в развитии при психокоррекции детей и подростков «группы риска» / А. Л. Нелидов // Психология образования: профессионализм и культура : материалы региональной науч.-практ. конф. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005.

12. *Нелидов, А. Л.* Программа семинара-тренинга подготовки учащихся-волонтеров «Миссия доброй воли» / А. Л. Нелидов, Т. А. Попова, Л. В. Леднева // Профилактика асоциального поведения среди детей и молодежи. Из опыта работы органов управления образованием и учреждений образования Нижегородской области. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2003.

13. *Рыбакова, С. Г.* Арт-терапия для детей с ЗПР / С. Г. Рыбакова. — СПб. : Речь, 2007.

14. *Ульenkova, У. В.* Проблема интеграции детей с умеренными отклонениями в развитии в общеобразовательную среду / У. В. Ульenkova, Е. Е. Дмитриева // Проблемный ребенок в современном социокультурном пространстве образования и семьи : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Н. Новгород : НГПУ, 2009.

15. *Щелина, Т. Т.* Психологическое обеспечение развития личности детей-сирот в учреждениях интернатного типа / Т. Т. Щелина, А. Л. Нелидов, И. С. Беганцова. — Арзамас : АГПИ, 2003.

В 2010 году библиотека ГОУ ДПО НИРО

пополнилась новым изданием:

***Стребелева Е. А.* Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: пособие для учителя-дефектолога: Учебное пособие для студентов вузов. М.: ВЛАДОС, 2010. 143 с.**

Учебное пособие знакомит студентов с понятийным аппаратом, основными теоретическими положениями, принципами и инструментарием диагностики отклоняющихся вариантов познавательного развития детей, вооружает студентов знаниями и умениями практического применения методов психолого-педагогической диагностики развития детей.

Издание предназначено для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов, будет полезно для практикующих работников специальных дошкольных учреждений, учреждений комбинированного и компенсирующего видов.



Стратегия и управление

МОДЕЛЬ БЕЗОТМЕТОЧНОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ VIII ВИДА



И. К. ЙОКУБАУСКАЙТЕ,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры коррекционной
педагогике и специальной психологии
ГОУ ДПО НИРО
irena.nnov@mail.ru



Е. Б. АКСЕНОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры коррекционной
педагогике и специальной психологии
ГОУ ДПО НИРО
korped304@niro.nnov.ru

В статье приводится вариант модели безотметочного оценивания образовательных достижений учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида, разработанной в соответствии с положениями Единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья.

The example of the markless estimating model, concerning educational progress of those who study in the special general schools of the 8th types, is given in the article. The model was elaborated in compliance with the clauses of United conception of special federal state standard for children with limited health possibilities.

Ключевые слова: *академическая компетентность, жизненная компетентность, учащиеся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида, безотметочное оценивание*

Key words: *academic competence, life's competence, students of special general school of the 8th type, markless estimating*

Современные тенденции в области образовательной политики государства влекут изменения и в системе специального образования. В связи с созданием и внедрением общероссийской системы безотметочного оценивания качества образования учащихся общеобразовательных школ, строящейся на основе разработанной нормативной и методологической базы, данная проблема является особо актуальной в системе специального образования, поскольку оценка качества обучения здесь в содержательном плане значительно отличается от принятой в системе массовых образовательных учреждений, но может быть более эффективной в случае ее безотметочной формы.

Действующая сегодня система контроля, учета и оценки успешности обучения детей ориентирована исключительно на конечный результат и не связана с отслеживанием динамики достижений учащихся в процессе их работы с учебным материалом. Модель безотметочного оценивания качества обучения направлена, в свою очередь, на отслеживание динамики учебных достижений детей. Основным

Достоинством модели безотметочного оценивания качества обучения в специальной (коррекционной) школе является возможность получить данные, характеризующие подготовку школьников на промежуточных и завершающих этапах обязательного школьного образования.

объектом контроля и оценки в этом случае является этап конкретизации и решения частных задач. Иными словами, осуществляется пооперационный контроль за освоением учащимися общего способа действия, что особенно актуально при работе с

детьми с интеллектуальными нарушениями.

При создании системы безотметочной оценки образовательных достижений учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида необходимо, на наш взгляд, учитывать ряд специфических условий:

✓ ограниченные возможности усвоения обучающимися с интеллектуальной недостаточностью учебного материала, что обусловлено их индивидуальными психологическими особенностями;

✓ отсутствие в системе специального образования государственного образовательного стандарта для школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (для школьников с легкой умственной отсталостью разрабатывается проект образовательного стандарта);

✓ необходимость соблюдения принципа единства диагностики и коррекции, коррекционной направленности обучения как ведущего при создании условий социальной адаптации учащихся.

Достоинством модели безотметочного оценивания качества обучения в специальной (коррекционной) школе является возможность получить данные, характеризующие подготовку школьников на промежуточных и завершающих этапах обязательного школьного образования.

Предлагаемая модель безотметочного оценивания образовательных достижений учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида является составной частью комплексной модели внешней оценки деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений данного вида, которая была разработана коллективом кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГОУ ДПО НИРО по заказу министерства образования Нижегородской области. Значимым, на наш взгляд, является то, что одним из обязательных критериев, позволяющих сделать комплексное заключение о качестве деятельности специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида в целом, является критерий качества подготовки обучающихся, характеризующий степень сформированности у детей системы знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием образовательных программ, и уровня жизненной компетентности. Это делает возможным выполнение задачи технологического обеспечения реализации основной цели специального образования, обозначенной в проекте Единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоро-

вья как «введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из нее, используя «обходные пути» особым образом построенного образования, выделяющего специальные задачи, разделы содержания обучения, а также методы, приемы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами»*.

При этом появляется возможность построения единой системы анализа динамики образовательных достижений обучающихся как в аспекте академической компетентности, предполагающей накопление знаний, умений и навыков, необходимых для личностного, профессионального и социального развития, на всех уровнях специального образования (вариантах цензового и нецензового его уровней), так и в аспекте жизненной компетентности, предусматривающей овладение обучающимися системой знаний, умений и навыков, необходимых в обыденной жизни.

Оценивать степень сформированности у обучающихся знаний, умений и навыков по академическому компоненту целесообразно в соответствии с содержанием реализуемых в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида образовательных программ на основе критериально-баллового подхода.

Учитывая специфику познавательной деятельности детей с нарушениями интеллектуального развития, необходимо включить в содержание оценочных критериев:

✓ полноту усвоения программного материала (оценивается в интервале от 1 до 5 баллов);

✓ самостоятельность использования знаний, умений и навыков (оценивается в интервале от 1 до 5 баллов);

✓ осознанность учебных действий — речевое сопровождение (оценивается в интервале от 1 до 5 баллов).

*Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев [и др.] // URL: <http://www.ikprao.ru/almanah/13/st01.htm>.

Результаты освоения основных образовательных программ предлагается оценивать в ходе экспертной оценки образовательных достижений обучающихся как в течение каждого учебного года, так и по завершении каждой из ступеней школьного образования, учитывая, что у ребенка с нарушениями интеллектуального развития может быть свой — индивидуальный — темп освоения содержания образования, который определяется уровнем сформированности учебных достижений и жизненной компетентности. В состав экспертной группы могут входить педагог, работающий с детьми (педагог-предметник), заместитель директора по учебно-воспитательной работе, педагог-психолог, педагог-дефектолог.

Регистрировать индивидуальные показатели образовательных достижений обучающихся возможно в форме предлагаемых ниже протоколов (см. приложение 1 на с. 87).

Максимальное количество баллов по каждому из оцениваемых разделов учебной дисциплины — 15. Их распределение в соответствии со шкалой интервалов (см. таблицу на с. 86) позволит определить уровень усвоения раздела. В зависимости от количества выделенных параметров оценивания (количества разделов и тем в программном содержании учебной дисциплины) общий балл, характеризующий степень усвоения учебной дисциплины, получают при суммировании количества баллов по всем выделенным параметрам.

Если предположить, что ребенок набрал по каждому из параметров максимальный балл — 5, то, умножив 5 на количество выделенных параметров оценивания, мы получим количество максимально возможных для данной учебной дисциплины баллов. При делении этой

Оценивать степень сформированности у обучающихся знаний, умений и навыков по академическому компоненту целесообразно в соответствии с содержанием реализуемых в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида образовательных программ на основе критериально-баллового подхода.

величины на 5 (количество уровней) мы получим величину, характеризующую ширину шага интервала.

При распределении баллов от 0 до максимально возможного по уровням в соответствии с рассчитанной величиной шага можно определить интервал, в кото-

рый войдет показатель общей суммы набранных ребенком по учебной дисциплине баллов. Этот интервал, при соотношении его с уровнем, позволит выявить степень выраженности образовательных достижений учащегося в данной учебной дисциплине.

Шкала уровней сформированности учебных достижений по выделенному параметру учебной дисциплины

Уровень	Величина интервала	Характеристика уровня
I — высокий	От 13 до 15 баллов	Полное усвоение программного материала, самостоятельность в применении знаний, умений и навыков, осознанность учебных действий — умение объяснить свои действия
II — выше среднего	От 10 до 12 баллов	Усвоение программного материала в основном, при наличии незначительных ошибок и неточностей в воспроизведении знаний и умений, потребность в организующей помощи взрослого, осознанность учебных действий при затруднении в их вербализации (по наводящим вопросам взрослого)
III — средний	От 7 до 9 баллов	Частичное усвоение программного материала (более половины программных требований), постоянная потребность в помощи в виде наглядных опор, затруднения в вербализации своих действий (верные ответы на основные вопросы)
IV — ниже среднего	От 4 до 6 баллов	Частичное усвоение программного материала (менее половины программных требований), потребность в практической помощи взрослого, частичная осознанность своих действий, затруднения в вербализации (отдельные верные ответы на вопросы взрослого)
V — низкий	От 0 до 3 баллов	Усвоение отдельных элементов информации, полная зависимость от взрослого, отсутствие осознанности и невозможность вербализации своих действий (отсутствие верных ответов на вопросы)

Пример применения данной технологии оценивания образовательных достижений учащихся по курсу математики приводится в приложении 2 на с. 88.

При обобщении индивидуальных результатов каждого учащегося класса педагог имеет возможность составить представление о динамике образовательных достижений учащихся всего класса (см. приложение 3 на с. 90). Механизм оценивания степени сформированности уровня жизненной компетентности обучающихся специальной (коррекционной) школы VIII вида также может быть осуществлен на основе критериально-баллового подхода, согласно которому в содержание критериев оценивания сформированности жизненной компетентности включены:

- ✓ самостоятельность действий (оценивается от 0 до 2 баллов);
- ✓ осознанность поведения и действий (оценивается от 0 до 2 баллов);
- ✓ результативность поведения и действий (оценивается от 0 до 2 баллов);
- ✓ частота проявлений в поведении (оценивается от 0 до 2 баллов).

Выделяемыми для оценивания параметрами являются самообслуживание, коммуникация, участие во внеучебной деятельности образовательного учреждения. Результаты экспертной оценки также фиксируются в протоколе и позволяют определить уровень сформированности жизненной компетентности (см. приложение 4 на с. 91).

Отметим, что характеристика образо-

вательных достижений обучающихся должна быть целостной, включающей оба компонента образования — академический и жизненной компетентности.

Показатели результативности освоения детьми предметов общеобразовательного цикла, входящих в перечень государственного образовательного стандарта, учебных дисциплин коррекционной подготовки, трудового обучения и начальной профессиональной подготовки, трудовой практики, с одной стороны, и уровня сформированности жизненной компетентности, с другой, можно оценить в соответствии со следующей системой баллов:

✓ 0 баллов — отсутствует положительная динамика образовательных достижений и уровня жизненной компетентности обучающихся;

✓ 1 балл — выявляется положительная динамика образовательных достижений и уровня жизненной компетентности у 50 % обучающихся;

✓ 2 балла — выявляется положительная динамика образовательных достижений и уровня жизненной компетентности более чем у 75 % обучающихся.

Однако может сложиться ситуация, когда образовательные достижения обучающихся будут не равнозначны в плане положительной динамики в обоих компонентах: у одного могут преобладать пока-

затели положительной динамики в академическом компоненте, у другого — в компоненте жизненной компетентности. В этом случае, согласно положениям Единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья, соотношение продвижения ребенка по этим двум направлениям является определяющим для оценки качества образования в первом, втором и третьем вариантах специального стандарта. В четвертом варианте, где компонент жизненной компетентности становится доминирующим, продвижение ребенка в этом направлении может быть определено как основной результат образования.

Таким образом, модель безотметочного оценивания образовательных достижений учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида не только отвечает требованиям индивидуализации учебного процесса, но и обеспечивает возможность своевременной корректировки образовательных маршрутов детей, изменения характера и качества педагогического влияния. Это делает учебный процесс более гибким и адаптированным к возможностям и особенностям ученика, что в немалой степени является залогом реализации основных задач модернизации специального образования на современном этапе.

Приложение 1

Протокол экспертной оценки индивидуального уровня учебных достижений

Фамилия, имя, отчество ребенка _____

Класс _____ Предметная область _____

№ п/п	Выделяемые для оценивания параметры (разделы, темы, обозначенные программным содержанием учебной дисциплины)	Показатели качества учебных достижений															
		полнота усвоения программного материала					самостоятельность использования знаний, умений, навыков					осознанность учебных действий					все-го
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1																	
2																	

Окончание табл.

№ п/п	Выделяемые для оценивания параметры (разделы, темы, обозначенные программным содержанием учебной дисциплины)	Показатели качества учебных достижений																	
		полнота усвоения программного материала					самостоятельность использования знаний, умений, навыков					осознанность учебных действий					все-го		
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
3																			
4																			
		Усвоение отдельных элементов информации	Усвоение менее половины программного материала	Усвоение более половины программного материала	Усвоение содержания программного материала в основном	Полное усвоение программного материала	Полная зависимость от взрослых	Потребность в практической помощи взрослого	Постоянная потребность в помощи взрослого в виде наглядных опор	Потребность в организующей помощи взрослого	Самостоятельность в применении полученных знаний	Отсутствие осознанности и невозможность вербализации действий	Частичная осознанность своих действий, затруднения в их вербализации	Осознанность своих действий на уровне верных ответов на основные вопросы	Осознанность учебных действий при вербализации по наводящим вопросам	Осознанность учебных действий при умении объяснить их самостоятельно			

Приложение 2

**Экспертная оценка образовательных достижений учащегося подготовительного класса
Математика**

Программные требования к уровню усвоения материала (программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида под редакцией В. В. Воронковой).

Выделяемые параметры оценивания (предметные показатели сформированности знаний, умений и навыков):

1. Свойства предметов.
2. Сравнение предметов.
3. Сравнение предметных совокупностей по количеству предметов, их составляющих.
4. Сравнение объемов жидкостей, сыпучих веществ.
5. Положение предметов в пространстве, на плоскости.
6. Временные представления.
7. Геометрические формы.
8. Числа от 1 до 5.

(Требования к уровню знаний и умений по выделяемым для оценивания параметрам см. в соответствующем разделе программы.)

Протокол экспертной оценки индивидуального уровня учебных достижений

Фамилия, имя, отчество ребенка *Иванов Петр Иванович*

Класс *подготовительный*

Предметная область *математика*

№ п/п	Выделяемые для оценивания параметры (разделы, темы, обозначенные программным содержанием учебной дисциплины)	Показатели качества учебных достижений															
		полнота усвоения программного материала					самостоятельность использования знаний, умений, навыков					осознанность учебных действий					всего
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Свойства предметов		2					2					2				6
2	Сравнение предметов			3				2					2				7
3	Сравнение предметных совокупностей по количеству предметов, их составляющих			3				2					2				7
4	Сравнение объемов жидкостей, сыпучих веществ		2					2					2				6
5	Положение предметов в пространстве, на плоскости			3				2					2				7
6	Временные представления			3				2					2				7
7	Геометрические формы		2					2					2				6
8	Числа от 1 до 5			3				2					2				7
		Усвоение отдельных элементов информации	Усвоение менее половины программного материала	Усвоение более половины программного материала	Усвоение содержания программного материала в основном	Полное усвоение программного материала	Полная зависимость от взрослых	Потребность в практической помощи взрослого	Постоянная потребность в помощи взрослого в виде наглядных опор	Потребность в организующей помощи взрослого	Самостоятельность в применении полученных знаний	Отсутствие осознанности и невозможность вербализации действий	Частичная осознанность своих действий, затруднения в их вербализации	Осознанность своих действий на уровне верных ответов на основные вопросы	Осознанность учебных действий при вербализации по наводящим вопросам	Осознанность учебных действий при умении объяснить их самостоятельно	

При соотнесении количества баллов по каждому из выделенных параметров с данными шкалы можно определить, какие из разделов освоены ребенком на уровне ниже среднего, а какие — на среднем уровне. Общая сумма баллов по всем выделенным параметрам составляет 53 балла. Если бы ребенок по всем выделенным параметрам набрал по 5 баллов, то сумма составила бы $15 \times 8 = 120$ баллов. 120 нужно разделить на 5 (количество уровней). Получаем шаг интервала 24. Следовательно, баллы распределяются по шкале оценивания следующим образом: 0—23 — V уровень (низкий), 24—47 — IV уровень (ниже среднего), 48—71 — III уровень (средний), 72—95 — II уровень (выше среднего), 96—120 — I уровень (высокий). Соответственно,

**Протокол экспертной оценки индивидуального уровня сформированности
жизненной компетентности**

Фамилия, имя, отчество ребенка _____

Класс _____

№ п/п	Выделяемые для оценивания параметры	Критерии оценивания сформированности жизненной компетентности												всего	
		самостоятельность поведения и действий			осознанность поведения и действий			результативность поведения и действий			частота проявления в поведении				
		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2		
1	Самообслуживание														
2	Коммуникация														
3	Участие во внеучебной деятельности учреждения														
		При непосредственном участии взрослого	При оказании частичной помощи взрослому	Полностью самостоятельно	Механическое повторение действий	Частичное проговаривание отдельных действий	Полная вербализация своих действий	Результата не получает	В целом получает результат, но с некоторыми ошибками	Полученный результат полностью соответствует образцу, установленным правилам и инструкциям	Никогда не проявляется	Редко, по напоминанию взрослого	Устойчиво проявляется в поведении		

Максимальное количество баллов по каждому из оцениваемых параметров — 8. Максимальное суммарное количество баллов в целом по всем показателям — 24.

**Шкала уровней сформированности выделенных для оценивания показателей
жизненной компетентности**

Уровень	Величина интервала	Характеристика уровня
I — высокий	По отдельному показателю — 8 баллов; в целом — от 20 до 24 баллов	Полное усвоение системы знаний, умений и навыков организации самообслуживания, устойчивое проявление в поведении сформированных навыков, осознанность действий (способность объяснить их); результативность действий: полученный ребенком результат полностью соответствует образцу, установленным правилам и инструкциям; устойчивое проявление самостоятельности, активности и стремлений к достижениям во внеучебной деятельности
II — выше среднего	По отдельному показателю — от 6 до 7 баллов; в целом — от 15 до 19 баллов	Усвоение системы знаний, умений и навыков организации самообслуживания в целом, при необходимости оказание частичной помощи взрослым; возможно как самостоятельное проявление сформированных навыков в поведении, так и при напоминании взрослого; осознанность действий (способность объяснить их), сформированность и устойчивость проявления навыков коммуникации; результативность действий: полученный ребенком результат в целом соответствует образцу, установленным правилам и инструкциям; устойчивое

Окончание табл.

Уровень	Величина интервала	Характеристика уровня
		проявление самостоятельности, активности и стремлений к достижениям во внеучебной деятельности
III — средний	По отдельному показателю — от 4 до 5 баллов; в целом — от 10 до 14 баллов	Частичное усвоение системы знаний, умений и навыков организации самообслуживания; постоянная потребность в помощи взрослого; использование в поведении сформированных навыков по напоминанию взрослого; затруднения в вербализации своих действий (верные ответы на основные вопросы); недостаточность результативности действий: полученный результат в целом соответствует правилам и инструкциям, но содержит некоторые ошибки; недостаточность сформированности коммуникативной деятельности; отсутствие самостоятельности, активности и устремленности к достижениям во внеучебной деятельности
IV — ниже среднего	По отдельному показателю — от 2 до 3 баллов; в целом — от 5 до 9 баллов	Частичное усвоение системы знаний, умений и навыков организации самообслуживания; постоянная потребность в практической помощи взрослого; частичная осознанность своих действий; затруднения в вербализации действий (отдельные верные ответы на вопросы взрослого); низкая результативность действий с большим количеством ошибок; несформированность навыков коммуникативной деятельности; сформированные навыки самообслуживания и коммуникации в поведении используются только при напоминании взрослого и его непосредственной помощи; отсутствие самостоятельности, активности и устремленности к достижениям во внеучебной деятельности
V — низкий	По отдельному показателю — от 0 до 1 балла; в целом — от 0 до 4 баллов	Усвоение отдельных элементов информации об организации самообслуживания; полная зависимость от взрослого; формируемые навыки никогда не проявляются в поведении; невозможность вербализации своих действий (отсутствие верных ответов на вопросы); отсутствие осознанности и результативности действий — результата не получает; в основном демонстрируется механическое выполнение действий; несформированность навыков коммуникативной деятельности, отсутствие потребностей и стремлений к участию во внеучебной деятельности

При обобщении индивидуальных результатов каждого учащегося класса педагог имеет возможность составить представление о динамике показателей жизненной компетентности учащихся всего класса.

**Оценка динамики показателей жизненной компетентности (_____ класс)
за _____ учебный год**

Уровни сформированности учебных достижений	Показатели оценивания											
	самообслуживание				коммуникация				участие во внеучебной деятельности учреждения			
	начало обучения		окончание обучения		начало обучения		окончание обучения		начало обучения		окончание обучения	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
I — высокий												
II — выше среднего												
III — средний												
IV — ниже среднего												
V — низкий												
В с е г о												



МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Р. Ю. БЕЛОУСОВА,
кандидат психологических наук,
доцент, заведующая кафедрой управления
дошкольным образованием ГОУ ДПО НИРО
kudoniro@yandex.ru

В регионах России продолжается работа по реализации приоритетного национального проекта «Образование». Одной из стратегических задач развития образовательного комплекса РФ является активизация инновационных процессов. В статье раскрыто мнение автора о необходимости использования маркетингового подхода к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании. Автор статьи показывает степень научной новизны и практической значимости данного подхода для развития организаций дошкольного образования в современных социально-экономических условиях.

Russian regions keep on realizing Priority national project «Education». One of the strategic task of the Russian educational complex's development is the activization of innovative processes. The article discloses author's opinion concerning the necessity of using the marketing approach to the management of innovative processes in the preschool education. The author of the article shows the degree of scientific novelty and practical significance of this approach for educational institutes development in the modern social / economic conditions.

Ключевые слова: *управление инновационным процессом, маркетинг, образовательная услуга, маркетинговый подход, маркетинговые технологии, маркетинговая стратегия*

Key words: *management of innovative process, marketing, educational service, marketing approach, marketing technologies, marketing strategy*

В настоящее время управление организацией должно носить государственно-общественный характер, который проявляется в повышении роли коллектива в развитии учреждения, управлении образовательной деятельностью на основе определения, прогнозирования и удовлетворения потребностей родителей (законных представителей) в новых видах образовательных услуг, поддержке действенных связей с социальными партнерами учреждения. Все это ставит перед руководителями образовательных учреж-

дений сложные задачи использования экономических методов управления организацией, диктует необходимость разработки и внедрения нормативного финансирования образовательных учреждений, прежде всего с целью повышения качества образования [1].

Возникает вопрос: можно ли при использовании маркетингового подхода к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании гибко и оперативно варьировать объем образовательных услуг и регулировать их социально-

педагогическую и экономическую эффективность?

Маркетинговый подход в управлении регионом детально разработан доктором экономических наук, профессором ВВАГС Г. А. Морозовой на примере промышленной сферы Нижегородской области [7]. Концепция системы регионального маркетинга — это концепция ориентации любой деятельности в области на эффективное удовлетворение запросов потребителей.

При маркетинговом подходе к управлению регионом основными целями организаций являются:

- ✓ выявление потребностей различных сегментов рынка;
- ✓ комплексное изучение существующего на рынке предложения;
- ✓ определение наиболее удобных и выгодных с точки зрения получения прибыли каналов продвижения на рынок товаров и услуг;
- ✓ поиск путей формирования потребностей рынка.

Классическая трактовка маркетингового подхода Ф. Котлера [5] особенно значима при определении автором техники целевого маркетинга, позволяющей продавцу производить разграничение между сегментами рынка, выбирать целевой рынок и разрабатывать

нужный этому рынку товар, фокусировать маркетинговые усилия на покупателях, наиболее заинтересованных в приобретении товара. Целевой маркетинг требует последовательного проведения трех мероприятий.

✓ Сегментирование рынка:

- определение принципов сегментирования рынка;
- составление профилей полученных сегментов.

- ✓ Выбор целевых сегментов рынка:
 - оценка степени привлекательности полученных сегментов;
 - выбор одного или нескольких сегментов.

- ✓ Позиционирование товара на рынке:
 - решение о позиционировании товара в каждом из целевых сегментов;
 - разработка комплекта маркетинга для каждого целевого сегмента.

Маркетинговый подход, по определению исследователей инновационного маркетинга [11], основывается на двух основных принципах. Первый — комплексность инноваций и инновационных процессов. Для максимизации эффекта от внедрения инноваций, по мнению авторов, недостаточно просто представить на рынке новый продукт. Важно, чтобы этому продукту сопутствовали инновационные маркетинговые мероприятия, построение инновационной организационной структуры, новые технологии, обеспечивающие гибкость его производства, которые в целом создают некий комплекс, некое инновационное ноу-хау, скопировать которое конкурентам достаточно сложно.

Второй принцип — это перманентность инноваций. В итоге выигрывают те компании, которые создают корпоративную культуру, позволяющую сделать инновации не стрессом, не разовым мероприятием, не экстренным методом адаптации к изменившимся условиям окружающей среды, а нормой — когда вся организация нацелена на постоянный инновационный процесс [10].

Важным для нашего исследования является маркетинговый подход, предполагающий информационное обеспечение маркетинга и рассматриваемый авторами как интеллектуальный стратегический ресурс [4].

Необходимость разработки маркетингового подхода к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании Нижегородской области вызвана неадекватностью классической, традиционной модели организации и функционирования системы дошкольного образования новым социально-экономическим реалиям общества; важностью научного поиска путей преобразования дошкольных учреждений в образовательные организации нового

Концепция системы регионального маркетинга — это концепция ориентации любой деятельности в области на эффективное удовлетворение запросов потребителей.

типа, ориентированные на запросы родителей и инновационные преобразования.

Маркетинговый подход к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании Нижегородской области рассматривается нами как доминирующий организационный механизм, обеспечивающий:

- ✓ анализ его внешней и внутренней среды, определение направлений инновационных процессов;
- ✓ сегментацию рынка образовательных услуг и выявление инновационных сегментов;
- ✓ позиционирование организаций в окружающей среде, прежде всего средствами интернет-маркетинга, с целью достижения инновационных социально-педагогических и экономических эффектов;
- ✓ оптимальный уровень качества образовательных услуг;
- ✓ высокую конкурентоспособность организаций.

Кроме того, маркетинговый подход к управлению инновационными процессами обеспечивает интеграцию усилий административного и педагогического персонала, направленных на удовлетворение потребностей населения, социальных партнеров и государства в дополнительных образовательных услугах, позволяет анализировать и проектировать систему управления организацией, ориентированную на разработку и реализацию маркетинговых стратегий ее развития.

Заметим, что маркетинговый подход является лишь одной из составляющих методологической основы научных исследований кафедры управления дошкольным образованием ГОУ ДПО НИРО и применяется наряду с другими методами. Так, *системный подход* к исследованию проблем модернизации образования определяет логику развития системы дошкольного образования. *Проектно-преобразующий подход* позволяет выявить специфику проектирования необходимых организационно-управленческих и образовательных условий разработки и реализации технологи-

ческого обеспечения инновационных процессов. *Личностно-деятельностный подход* обеспечивает специфику повышения квалификации руководителей образовательных учреждений в сфере управления инновационным процессом и переподготовки педагогов ДОО для работы в условиях новых форм дошкольного образования.

Приступая к раскрытию содержания маркетингового подхода к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании, необходимо определить, каковы сущность и специфика маркетинга на рынке образовательных услуг в целом.

Заметим, что на этом пути мы неизбежно столкнемся с трудностями, вызванными отсутствием в современной науке однозначной и общепринятой дефиниции термина «образовательная услуга». Исследователи экономической теории трактуют его по-разному. Так, В. П. Щетинин понимает под образовательной услугой «систему знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения многоликих потребностей человека, общества и государства» [12]. А. Панкрухин полагает, что образовательной услугой следует называть «комплекс таких услуг, которые непосредственно связаны с реализацией главных целей образования, осуществлением его миссии» [10].

Услуга дошкольного образования (из опыта работы Пермского края по размещению муниципального заказа на услуги дошкольного образования у немunicipальных поставщиков в 2007—2009 годах) — это совокупность действий органов местного самоуправления и уполномоченных ими организаций по удовлетворению потребности получателя услуги. Наши коллеги отмечают, что эти действия не имеют материального выражения и потребляются в момент их осуществления. Иными словами, важен не столько результат, сколь-

Маркетинговый подход к управлению инновационными процессами позволяет анализировать и проектировать систему управления организацией, ориентированную на разработку и реализацию маркетинговых стратегий ее развития.

ко процесс предоставления услуги. Результатом в данном случае является освоение ребенком программ дошкольного образования [9].

По нашему мнению, образовательная услуга представляет собой комплекс мероприятий, обеспечивающий качественное дошкольное образование. Этот комплекс включает в себя материально-техническое и медицинское обеспечение образовательного процесса, оптимальные организационно-педагогические условия содержания детей в учреждениях дошкольного образования и реализацию основной общеобразовательной программы дошкольного образования в соответствии с федеральными государственными требованиями к ее структуре (Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования»).

Идея о реализации маркетингового подхода в системе дошкольного образования базируется на концепции управления инновационными процессами в региональной системе образования, разработанной, научно обоснованной и экспериментально подтвержденной министром образования Нижегородской области С. В. Наумовым [8].

По мнению С. В. Наумова, основной социальный эффект управления инновационными процессами в региональной системе образования заключается в обеспечении качества образования в открытой системе непрерывного образования региона, соответствующего образовательным потребностям населения, прогрессивным тенденциям социокультурного и экономического развития региона.

Приведем отдельные утверждения С. В. Наумова, востребованные нами при разра-

ботке маркетингового подхода к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании.

Инновационные процессы в региональной системе образования, характеризующие специфику региона, представляют собой:

✓ результат специально организованной деятельности педагогических работников, отражающий существенные характеристики своеобразия совокупного педагогического опыта и образовательной идеологии региона;

✓ преимущественно инновации административно-научного типа, который характеризуется тем, что управление инновационными процессами осуществляют органы управления, учитывающие при принятии управленческих решений результаты научных исследований инноваций;

✓ кластеры образовательных инноваций, на базе которых в дальнейшем появятся «точки роста» и запуска культурно-инновационных процессов в развитии региона, возникающие и существующие как инновационные экспериментальные площадки, временные творческие коллективы, авторские школы, ресурсные центры, инновационные образовательные учреждения, научно-исследовательские организации (лаборатории, институты), инновационные образовательные комплексы;

✓ целенаправленное продуктивное введение изменений в систему образования, способствующее ее переходу в качественно новое состояние, ориентированное на достижение положительного социального эффекта в контексте социально-экономических направлений развития региона [6].

Принципиально важной в рамках нашего исследования о применении маркетингового подхода в сфере дошкольного образования следует считать формулировку С. В. Наумовым основных факторов, препятствующих развитию «кластеров инноваций»:

✓ низкое качество инновационного климата и уровня развития инфраструктуры системы образования в регионе;

Идея о реализации маркетингового подхода в системе дошкольного образования базируется на концепции управления инновационными процессами в региональной системе образования, разработанной, научно обоснованной и экспериментально подтвержденной министром образования Нижегородской области С. В. Наумовым.

✓ неадекватность образовательных и научно-исследовательских программ потребностям экономики;

✓ слабые связи между производственным сектором, образовательными и научными организациями, другими социальными партнерами учреждений образования.

В соответствии с данными положениями — в целях ослабления, а возможно, и преодоления обозначенных факторов — нами был теоретически обоснован маркетинговый подход к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании. В основу данной концепции положен тезис, ставший ее основной идеей: система маркетинга должна быть востребована как механизм управления инновационными процессами в дошкольном образовании с учетом запросов потребителей образовательных услуг и реальных возможностей субъектов управления.

Тенденции развития рынка образовательных услуг представлены данными территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Нижегородской области по составу муниципальных образовательных учреждений сферы дошкольного образования.

По данным на 2009 год, в Нижегородской области функционировали 1258 образовательных учреждений разных типов и видов, из них в городских поселениях — 852 учреждения, в сельской местности — 406. По информации Центра лицензирования и мониторинга образования на 2009 год, в негосударственном секторе Нижегородской области лицензию имели 9 учреждений. Предполагаем, что учреждений, имеющих свидетельство о государственной регистрации, гораздо больше. Активно развивается индивидуальная предпринимательская деятельность в сфере дошкольного образования детей. В Нижегородской области имеются и учреждения конфессиональной принадлежности. Заметим, что сегодня становится нормой нелегализованная деятельность индивидуальных предпринимателей в форме гувернерства и содержания детей в условиях се-

мейных детских садов. Таким образом, уровень развития инфраструктуры дошкольного образования достаточно неопределен.

Соотнесем ситуацию с общими проблемами, препятствующими удовлетворению запросов родителей на дошкольное образование: несовершенство нормативно-правовой базы, неразвитость рынка образовательных услуг, проблема управления качеством дошкольного образования. Однако главный вопрос: кто защитит ребенка от непрофессиональных методов воспитания? Рынок должен быть управляемым.

Знание основополагающих методов маркетинга образовательной сферы позволит руководящим работникам и специалистам государственных и муниципальных структур, а также руководителям образовательных учреждений на основе зарубежного и отечественного опыта выработать конкретные стратегию и тактику решения проблем развития дошкольного образования.

Анализ внешней и внутренней среды дошкольного образования в Нижегородской области позволил выявить следующие позитивные тенденции:

- ✓ востребованность дошкольного образования родителями;
- ✓ видовое разнообразие дошкольных образовательных учреждений;
- ✓ широкий спектр образовательных услуг, предоставляемых дошкольными учреждениями;
- ✓ расширение рынка образовательных услуг;
- ✓ функционирование вариативных организационных форм и моделей дошкольного образования [2].

В то же время существует ряд проблем, сложившихся в условиях современной социально-экономической ситуации: недостаточное финансирование дошкольных образовательных учреждений и количество детских садов, дефицит кадров,

Система маркетинга должна быть востребована как механизм управления инновационными процессами в дошкольном образовании с учетом запросов потребителей образовательных услуг и реальных возможностей субъектов управления.

низкий уровень информатизации дошкольного образования, отсутствие в практике управления дошкольным образованием маркетинговых технологий сегментирования и позиционирования при разработке стратегий развития учреждений, ориентированных на потребителя.

Для решения данных проблем были определены основные цели применения руководителями организаций дошкольного образования маркетингового подхода к управлению инновационными процессами:

- ✓ определение потребностей разных сегментов рынка образовательных услуг;
- ✓ комплексное изучение существующего на рынке образовательных услуг предложения;
- ✓ определение инновационных сегментов образовательных услуг;
- ✓ выявление каналов продвижения образовательных услуг и продуктов инновационной деятельности;
- ✓ поиск путей формирования потребностей рынка в сфере дошкольного образования.

Только на основе проведенных маркетинговых исследований, ориентированных на запросы потребителя, и анализа полученных данных следует размещать муниципальный заказ на услуги дошкольного образования в учреждениях и организациях любой формы собственности и ведомственной принадлежности.

Механизм размещения муниципального заказа на конкурсной основе (опыт Пермского края) уже внедряется на территории Российской Федерации и предполагает разработку технологического обеспечения, включающего:

- ✓ стандарт услуги дошкольного образования в форме паспорта образовательной услуги;
- ✓ норматив ее стоимости;
- ✓ процедуру размещения муниципального заказа у немunicipальных поставщиков посредством организации конкурса;
- ✓ систему контроля качества выполнения муниципального заказа.

Мы считаем, что только на основе проведенных маркетинговых исследований, ориентированных на запросы потребителя, и анализа полученных данных следует

размещать муниципальный заказ на услуги дошкольного образования в учреждениях и организациях любой формы собственности и ведомственной принадлежности, которые способны создать необходимые условия для воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Можно предположить, что использование маркетингового подхода в управлении инновационными процессами в дошкольном образовании, а также маркетинговых технологий (сегментирования и позиционирования) в дошкольных учреждениях будет способствовать достижению эффективных практических результатов управленческой и образовательной деятельности при создании ряда педагогических условий:

- ✓ разработке маркетинговой стратегии развития дошкольного образования;
- ✓ создании и апробации технологии сегментирования в условиях дошкольных образовательных учреждений;
- ✓ выявлении инновационных сегментов дошкольного образования и разработке программно-методического обеспечения управленческой и образовательной деятельности ДОУ;
- ✓ освоении технологий позиционирования (интернет-маркетинг, маркетинг-микс и др.);
- ✓ проектировании информационного обеспечения организаций дошкольного образования (создании сайтов ОУ по технологии «E-Publish», разработке контента сайтов, электронных образовательных ресурсов);
- ✓ разработке и апробации учебно-тематических планов программ повышения квалификации и переподготовки руководителей ДОУ на основе маркетингового подхода.

Практическая значимость предложенного нами маркетингового подхода состоит в обогащении практики управления дошкольным образованием технологией сегментирования, позволяющей руководителю выстраивать стратегии развития организаций с учетом запросов потребителей

(законных представителей), разрабатывать инновационное программно-методическое обеспечение образовательной деятельности. Вновь разработанные технологии позиционирования образовательных услуг (электронные образовательные ресурсы, интернет-маркетинг и др.) позволят учреждениям быть конкурентоспособными и активно предлагать инновационные образовательные продукты коллегам, родителям и общественности в условиях мировой сети Интернет.

Эффективными результатами управления инновационными процессами в дошкольном образовании на основе маркетингового подхода будут являться:

✓ оптимальные инновационный климат и уровень развития инфраструктуры системы дошкольного образования в регионе;

✓ удовлетворенность родителей (законных представителей) разнообразием и качеством заказанных ими образовательных услуг;

✓ освоение детьми сертифицированных образовательных программ дошкольного образования в необходимом родителям (законным представителям) объеме без ущерба психическому и физическому здоровью детей;

✓ информационное обеспечение инновационных процессов в дошкольном образовании;

✓ прозрачность рынка образовательных услуг дошкольного образования для населения, социальных партнеров и государства;

✓ ориентированный на маркетинг квалифицированный персонал;

✓ продуктивность маркетинговой стратегии;

✓ конкурентоспособность организаций дошкольного образования.

В завершение отметим, что маркетинговый подход к управлению инновационными процессами был апробирован в условиях опытно-экспериментальной работы кафедры управления дошкольным образованием ГОУ ДПО НИРО в 2009/2010 учебном году. На базе 24 дошкольных учреждений Нижнего Новгорода и Нижегородской области было проведено маркетинговое исследование различных видов сегментации рынка образовательных услуг: по группам потребителей, параметрам образовательных услуг, конкурентам. Были определены образовательные запросы родителей, выявлены инновационные сегменты дополнительных образовательных услуг, обозначены параметры оценки конкурентоспособности учреждений.

Кафедрой управления дошкольным образованием Нижегородского института развития образования разработана и апробирована программа образовательного модуля «Маркетинговые технологии в управлении организациями дошкольного образования» к модульной программе повышения квалификации руководителей ОУ «Актуальные проблемы управления дошкольным образовательным учреждением».

Вновь разработанные технологии позиционирования образовательных услуг (электронные образовательные ресурсы, интернет-маркетинг и др.) позволят учреждениям быть конкурентоспособными и активно предлагать инновационные образовательные продукты коллегам, родителям и общественности в условиях мировой сети Интернет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Нормативное финансирование и качество образования / Н. Ю. Бармин // Педагогическое обозрение. — 2008. — № 2—3.
2. Белоусова, Р. Ю. О решении проблемы развития вариативных форм дошкольного образования в Нижегородской области / Р. Ю. Белоусова // Педагогическое обозрение. — 2008. — № 2—3.
3. Белоусова, Р. Ю. Управление инновационным процессом в дошкольном образовательном учреждении : метод. пособие / Р. Ю. Белоусова. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2007.
4. Долгополова, Е. Е. Информационное обеспечение маркетинга: теория и практика : науч.-практ. пособие / Е. Е. Долгополова. — Мн. : Новое знание, 2010.

5. *Котлер, Ф.* Основы маркетинга / Ф. Котлер. — М. : Ростинтер, 1996.
6. *Морозова, Г. А.* Маркетинговые технологии в регионе / Г. А. Морозова. — Н. Новгород : Изд-во ВВАГС, 2003.
7. *Морозова, Г. А.* Управление регионом: маркетинговый подход / Г. А. Морозова. — Н. Новгород : Изд-во ВВАГС, 1999.
8. *Наумов, С. В.* Управление инновационными процессами в региональной системе образования : автореф. дис. ... док. пед. наук / С. В. Наумов. — СПб., 2009.
9. О стимулировании внедрения современных моделей дошкольного образования : распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 декабря 2009 г. № 1996-р (приложение) // Дошкольное воспитание. — 2010. — № 2.
10. *Панкрухин, А.* Маркетинг образовательных услуг / А. Панкрухин. — URL: <http://mou.marketologi.ru/content.html>.
11. *Хотяшева, О. М.* Инновационный маркетинг в малых и средних фирмах. Краткий курс для магистерской подготовки : учеб. пособие / О. М. Хотяшева. — М. : Проспект, 2010.
12. *Щетинин, В. П.* Своеобразие российского рынка образовательных услуг / В. П. Щетинин // Мировая экономика и международные отношения. — 1997. — № 11.

В 2010 году библиотека ГОУ ДПО НИРО

пополнилась новыми изданиями:

Дьякова Н. И. *Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников.* М.: ТЦ «Сфера», 2010. 64 с.

В книге представлен сравнительный анализ данных о состоянии фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием речи и с общим недоразвитием речи. Предложены диагностические пробы для исследования фонематического восприятия, фонемного анализа, звукового синтеза. Даны методические разработки по преодолению недоразвития фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи. В основе приведенных логопедических занятий лежат комплексно-игровой метод, сказочные сюжеты.

Материалы помогут осуществлять контроль за развитием и формированием фонематического восприятия у детей с ОНР, выявлять факторы и условия, обеспечивающие оптимальность процесса коррекции фонематического восприятия.

Пособие предназначено для практической работы логопедов, воспитателей логопедических групп.

Селиверстов В. И. *Специальная (коррекционная) дошкольная педагогика. Введение в специальность:* Учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. М.: ВЛАДОС, 2010. 318 с.

Издание состоит из двух частей. В первой части рассматриваются особенности развития, воспитания и специального (коррекционного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья разного дошкольного возраста. Описываются различные виды отклонений в развитии, особенности их выявления; раскрывается сущность коррекционно-педагогических приемов и условий предупреждения и преодоления данных отклонений у детей.

Во второй части представлены методические материалы по коррекционно-педагогической работе с детьми в условиях массовых и специальных ДОУ, что органично дополняет содержание первой части.

Пособие адресовано студентам и преподавателям средних и высших педагогических учебных заведений.

КОМАНДНЫЙ СПОСОБ РЕШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ
(по материалам регионального этапа конкурса
«Лучшие школы России — 2010»)



С. А. МАКСИМОВА,
доктор философских наук,
проректор по научно-
исследовательской
и проектной деятельности,
доцент ГОУ ДПО НИРО
maksimovasa@niro.nnov.ru



О. В. ПЛЕТЕНЕВА,
кандидат социологических
наук, заведующая
кафедрой теории и практики
управления образованием
ГОУ ДПО НИРО
oksanapleteneva@yandex.ru



В. В. ЦЕЛИКОВА,
старший преподаватель
кафедры теории
и практики управления
образованием
ГОУ ДПО НИРО
vera-56-56@mail.ru

В статье говорится о необходимости формирования команды образовательного учреждения как об одном из способов решения управленческих и образовательных задач на современном этапе. Авторы предлагают развернутые характеристики команды и на их основе выводят важнейшие составляющие эффективного решения командной задачи. На примере одного из заданий регионального конкурса «Лучшие школы России — 2010» авторы раскрывают технологию поэтапного командного решения образовательной задачи и основные критерии оценивания его результативности.

The article reports about the necessity of building the educational institute's team as one of the ways of solving the administrative and educational problems at the present stage. The authors suggest the comprehensive team's characteristics and conclude the major components of effective solving the team problem on their base. Using one of the tasks from the regional contest «The best school of the year — 2010» as the example the authors disclose the technology of staged team solving of educational problem and the main criteria of its result's estimating.

Ключевые слова: команда образовательного учреждения, командный способ решения образовательной задачи, технология решения образовательной задачи, региональный конкурс «Лучшие школы России — 2010»

Key words: the team of educational institute, the team way of solving the educational problem, the technology of solving the educational problem, regional contest «The best school of the year — 2010»

Особенность современного этапа развития российского образования связана с внедрением качественно новых, сложных по содержанию и реализации государственных инициатив («Наша новая школа»), стандартов (ФГОС), региональных программ (Комплексная областная целевая программа развития образования в Нижегородской области на 2011—2015 гг.), что требует от образовательных учреждений решения непростых управленческих и образовательных задач. Решение этих задач возможно благодаря высокой согласованности действий всех работников школы, а не только руководителей ОУ. Следовательно, необходимо формирование команды образовательного учреждения.

Под командой образовательного учреждения в самом общем смысле этого слова понимается группа людей, организованная для достижения определенной цели [3, с. 82]. Она включает в себя, как правило, от 3 до 12 человек. Ее обязательными характеристиками являются:

- ✓ общие, разделяемые всеми участниками цели и подходы к реализации совместной деятельности;

- ✓ взаимозависимость: члены команды владеют взаимодополняющими умениями и навыками, способны исполнять разные

внутрикомандные роли, делятся друг с другом рабочей информацией, имеют возможность влиять друг на друга;

- ✓ ответственность за конечные результаты деятельности, принятая на себя всеми членами команды;

- ✓ групповая сплоченность: определение себя и своих коллег как принадлежащих к команде.

Преимущество командной работы по сравнению с индивидуальной заключается в том, что первая позволяет получать «прибавочный продукт». Иными словами, результаты совместной деятельности превышают простую сумму результатов работы отдельных членов команды.

Преимущество командной работы по сравнению с индивидуальной заключается в том, что первая позволяет получать «прибавочный продукт». Иными словами, результаты совместной деятельности превышают простую сумму результатов работы отдельных членов команды.

превышают простую сумму результатов работы отдельных членов команды. Это происходит за счет достижения синергического эффекта, который позволяет участникам взаимодействия психологически настраиваться друг на друга, чувствовать себя комфортно и уверенно. Благодаря этому эффекту возникает чувство сплоченности, повышается активность участников команды, происходит качественный скачок результативности.

Формула эффективной команды — это степень реализации общей цели плюс удовлетворение участников от принадлежности к команде. Эффективность решения командой задач зависит от:

- ✓ характера решаемой задачи (простая / сложная, стандартная / творческая, обычная / особо значимая и т. п.);

- ✓ четкости распределения функций, ролей, полномочий между участниками;

- ✓ стиля управления командой: заявленной позиции руководителя или лидера, методов управления, адекватных целям, готовности исполнителей, ситуации;

- ✓ конструктивности взаимодействия между членами команды, ориентированного в первую очередь на достижение результата, во вторую — на позитивное общение;

- ✓ правил, норм взаимодействия, принятых в команде;

- ✓ степени владения командой технологиями передачи информации, разрешения конфликтов, принятия решений и т. п.;

- ✓ мотивации членства: принадлежности к команде и включения в групповую деятельность каждого участника.

Командный способ решения образовательной задачи применялся в качестве одной из форм испытания на втором этапе регионального конкурса «Лучшие школы России — 2010» с целью выявления способности команды ОУ вырабатывать и защищать командное решение указанной задачи.

В данном этапе конкурса участвовали 11 школ Нижегородской области, которым было необходимо сформировать команды из пяти человек: руководителя ОУ, замес-

тителя директора по учебно-воспитательной работе, заместителя директора по воспитательной работе, учителя (председателя методического совета или одного из методических объединений), учителя (ключевого специалиста). Установочный обучающий семинар, организованный для руководителей, помог им сформировать команды и передать технологии командного решения образовательной задачи.

Одно из заданий второго этапа регионального конкурса предполагало решение кейс-задачи по разработке инновационной идеи программы развития школы с использованием ресурса командного взаимодействия. Технология командного решения кейс-задачи включала в себя следующие этапы.

Распределение командных функций (ролей) происходит по схеме:

✓ *координатор*, руководитель дискуссии объединяет идеи и предложения, координирует действия членов группы; направляет группу к ее целям, оценивая происходящее и выявляя отклонения от общего плана действий; четко формулирует цели, продвигает решения, делегирует полномочия; побуждает группу к принятию решений, контролирует сроки принятия решений; подводит итоги, мастер резюме;

✓ *генератор идей* предлагает способы решения задач; изменяет точку зрения на

проблемы и цели группы; выдвигает идеи, умеет решать нестандартные задачи;

✓ *критик, оппонент* критически оценивает предложения участников обсуждения, задает вопросы, взвешивает альтернативы;

✓ *эксперт* является профессионалом в определенной области знаний; выступает специалистом по той или иной проблеме;

✓ *командный игрок* выступает участником и исполнителем определенных функций в групповых дискуссиях; разрабатывает и развивает идеи и предложения, выдвинутые другими участниками;

✓ *вдохновитель и контактер* поощряет и поддерживает членов группы, а также общение между ними.

Кроме того, возможны различные комбинации ролей:

✓ координатор, руководитель дискуссии + вдохновитель и контактер = организационный лидер;

✓ координатор, руководитель дискуссии + генератор идей = содержательный лидер;

✓ критик, оппонент + эксперт = объективный оценщик (аудитор);

✓ командный игрок + эксперт = профессионал.

Принятие командного решения организуется по алгоритму (см. схему). Результатом командного решения кейс-задачи в рамках конкурса явилась идея программы развития школы.

Алгоритм принятия командного решения



Групповое обсуждение осуществляется согласно следующим принципам:

- ✓ постановка и согласование с командой цели, задач и результата обсуждения;
- ✓ организация обсуждения:
 - предоставление участникам возможности высказать мнение, предложить решение; привлечение внимания к выступающим, активизация пассивных участников;
 - координация постановки конструктивных вопросов;
 - координация выдвижения аргументов и контраргументов;
 - фильтрация не относящихся к решению проблемы вопросов, отступлений от темы обсуждения;
 - обеспечение деловой и доброжелательной атмосферы: поощрение эмоциональной выдержанности, терпения, доброжелательности;
- ✓ резюмирование, обобщение высказываний участников, подведение промежуточных итогов;
- ✓ фиксация вариантов решения проблемы;
- ✓ подведение итогов обсуждения, фиксация принятого решения;
- ✓ следование временному регламенту.

Динамичной выработке решения эффективными командами способствовал конструктивный, содержательный подход к взаимодействию: обсуждение только тех вопросов, которые относятся к содержанию задания, без отвлечения на посторонние темы.

Требования к соблюдению технологии решения образовательной задачи были отражены в критериях оценки второго этапа регионального конкурса.

Успешно решить кейс-задачу смогли участники конкурса, которые

организовали свою деятельность с учетом параметров эффективности команды. Руководители и члены эффективных команд выполнили следующие условия.

1. Точно определили творческий характер и уровень сложности задачи. При этом на ее решение, согласно условиям конкурса, было отведено всего 20 минут, и решение необходимо было представить в форме презентации. Следовательно, за-

дача была сложной по технологии исполнения. Таким образом, участники реализовали принцип четкой взаимосвязи действий команды.

2. Функции (роли) успешные команды распределили следующим образом:

- ✓ организационный лидер — координатор, руководитель дискуссии и вдохновитель, контактер — для реализации конструктивного и психологически позитивного процесса принятия решения;
- ✓ генератор идей — для быстрого поиска содержательных вариантов решения;
- ✓ критик и эксперт — для постановки конструктивных профессиональных вопросов и обсуждения достаточного и необходимого количества вариантов решения;
- ✓ технический специалист — командный игрок и эксперт в области информационных технологий — для оформления материалов в электронном виде;
- ✓ командные игроки — для участия в обсуждении, организации и выполнении технических заданий.

Ошибкой, снизившей эффективность работы команд, не набравших высоких баллов, было наличие в команде только генератора идей в лице руководителя ОУ, технического специалиста и соглашающихся с руководителем в соответствии с его статусом командных игроков.

3. Стиль управления организационного лидера был делегирующим — в успешных командах, партнерским — в содержательных и межличностных вопросах, директивным (жестким) — в технологических и регламентных вопросах. Ошибкой являлась директивность со стороны организационного лидера в содержательных вопросах: это приводило к малой вариативности и стандартности принятого командой решения.

4. Динамичной выработке решения эффективными командами способствовал конструктивный, содержательный подход к взаимодействию: обсуждение только тех вопросов, которые относятся к содержанию задания, без отвлечения на посторонние темы, которые могли «съесть» время.

5. Команды-лидеры использовали в решении кейс-задачи согласованные правила и стандарты поведения: быстрый сбор информации и ее точная обработка, содержательность высказываний, точность аргументации, запрет на негативные эмоции и личностные выпады по отношению к членам команды.

6. Успешные команды оптимально использовали технологии принятия решения и проведения командного обсуждения, а также дополнительные технологические и

организационные инструменты: заранее подготовленные бланки, шаблоны для работы участников команды, приемы удачного расположения членов команды за рабочим столом, четкую постановку заданий и обратную связь со стороны организационного лидера.

7. Мотивация всех участников регионального конкурса была максимально высокой вне зависимости от того, принадлежали они к командам-победительницам или к командам, не вышедшим в финал.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева, Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. — М., 1994.
2. *Белбин, Р. М.* Типы ролей в командах менеджеров / Р. М. Белбин. — М., 2003.
3. *Галкина, Т. П.* Социология управления: от группы к команде / Т. П. Галкина. — М., 2001.
4. *Кричевский, Р. Л.* Социальная психология малой группы / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. — М., 2001.
5. *Литвак, Б. Г.* Управленческие решения : учебник / Б. Г. Литвак. — М., 1998.
6. *Мескон, М.* Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. — М., 1997.
7. *Орлов, А. И.* Менеджмент : учебник / А. И. Орлов. — М., 2003.
8. Приказ министерства образования Нижегородской области «О региональном этапе конкурса “Лучшие школы России — 2010”» № 107 от 9.02.2010.
9. *Рудестам, К.* Групповая психотерапия / К. Рудестам. — СПб., 2008.
10. *Самоукина, Н. В.* Психологическая совместимость в команде. — URL: <http://www.elitarium.ru>.
11. *Фатхутдинов, Р. А.* Разработка управленческого решения / Р. А. Фатхутдинов. — М., 1997.



ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ДОУ И СЕМЬИ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОСНОВСКОГО РАЙОНА

С. В. МУТОВКИНА,
методист высшей квалификационной категории
ИДК управления образования администрации
Сосновского района
sosnovruo@inbox.ru

Обновление содержания дошкольного образования не может осуществляться как исключительно ведомственный проект. Интересы общества и государства в образовательной сфере не всегда совпадают с отраслевыми интересами системы образования, а потому определение направлений системных изменений в развитии образования не может замыкаться в рамках образовательных

сообщества и ведомства. В статье раскрывается система взаимодействия сотрудников дошкольных учреждений и родителей.

Renovation of the preschool educational content shouldn't be put into practice as exclusively departmental project. In the educational sphere interests of society and the ones of the state are not always the same with the sectoral interests in the educational system. That is why the directions of the system's changes in the development of education shouldn't be limited by the educational community and department. The author of the article describes the system of cooperation between the staff of the nursery school and the parents.

Ключевые слова: социализация, социальное партнерство, родительское сообщество, информативность, Институт родительского заказа, семейный клуб

Key words: socialization, social partnership, community of parents, information value, The Institute of parental order, the family club

Несомненно, что личность ребенка формируется и развивается, прежде всего, в семье, в условиях детско-родительских отношений. Вместе с тем очевидно, что в воспитании малыша, будущего гражданина, заинтересованы не только родители, но и детский сад. Диалог ДОУ и семьи необходимо выстраивать на основе сотрудничества и взаимопомощи, чтобы затраченные обеими сторонами усилия способствовали созданию единого пространства развития каждого ребенка.

Таким образом, важными направлениями инновационного поиска в области развития дошкольного образовательного учреждения мы определяем разработку и реализацию новых моделей управления на основе организации сотрудничества с семьей. Заметим, что, несмотря на существующее сегодня разнообразие моделей (А. А. Бодалев, В. В. Столин) и направлений (Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис) семейного консультирования, практические возможности педагогической и психологической помощи семье ограничены.

Теоретической основой наших разработок, направленных на создание системы социального партнерства ДОУ с семь-

ями воспитанников, являются психолого-педагогические исследования в области семейного воспитания, педагогики детства, семьи и семейных отношений (Ю. П. Азаров, И. В. Бестужев-Лада, В. Г. Бочарова, И. В. Гребенников, И. Ф. Дементьева, А. С. Спиваковская и др.); положения социологии, общей и специальной педагогики о сущности и факторах социального становления личности, социальном воспитании и социализации человека на разных возрастных этапах (Г. М. Андреева, Л. П. Буюева, Б. З. Вульф, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик, Л. В. Филиппова и др.).

Необходимость создания новой системы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи выявлена посредством диагностической методики, разработанной при активном участии педагогических коллективов дошкольных учреждений Сосновского района. Данная методика помогла обозначить ряд проблем взаимодействия семьи и ДОУ:

✓ большинство педагогов испытывает затруднения при определении профессиональной цели сотрудничества с семьей;

✓ родители недостаточно активно участвуют в воспитании и развитии детей, не проявляют интереса к инновационным из-

менениям системы дошкольного образования;

✓ уровень педагогических знаний и воспитательных умений родителей довольно низок;

✓ в работе педагогов с семьями воспитанников в условиях сельского социума системные эффекты отсутствуют.

Основными причинами этих проблем являются, с одной стороны, формальный подход к организации взаимодействия педагогов с семьей, а с другой — тот факт, что детский сад, будучи достаточно закрытой формой дошкольного образования, препятствует активному участию родителей в своей деятельности. Решить эти проблемы, с нашей точки зрения, поможет создание открытой саморазвивающейся системы социального партнерства детского сада и семьи. Это возможно при условиях:

✓ разработки системы взаимосвязанных мероприятий, направленных на повышение профессиональной компетентности и формирование осознанно устойчивой позиции педагогов ДОО в организации социального партнерства с семьей;

✓ качественного обновления содержания и форм взаимодействия ДОО с родителями воспитанников и социальными институтами детства;

✓ выработки механизма активного включения родителей в процесс управления детским садом: создания в каждом дошкольном образовательном учреждении родительского сообщества и его активного участия в деятельности ДОО;

✓ обеспечения условий диссеминации инновационного опыта организации сотрудничества педагогов с родителями в сфере семейного воспитания.

Организация сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи осуществляется согласно принципам:

✓ преемственности, согласованности действий;

✓ гуманного подхода к выстраиванию взаимоотношений семьи и ДОО;

✓ открытости;

✓ индивидуального подхода к каждой семье;

✓ учета запросов общественности и родителей на образовательные услуги ДОО;

✓ эффективности форм взаимодействия семьи и ДОО;

✓ обратной связи.

Важным управленческим аспектом, обеспечивающим включение семей в образовательное пространство ДОО, является умение определять

приоритетные направления данного процесса.

При этом необходимо учитывать муниципальную политику, специфику дошкольного образо-

вательного учреждения, уровень профессиональной компетентности педагогов в вопросах взаимодействия с родителями.

Методическое обеспечение муниципальной системы дошкольного образования в сфере сотрудничества с родителями в Сосновском районе организовано на основе разработки и реализации ряда образовательных проектов. В данной статье речь пойдет о комплексном социально-педагогическом проекте «Модель организации социального партнерства дошкольного образовательного учреждения и семьи» на период 2007—2010 годов.

Цель проекта заключается в создании на муниципальном уровне открытой саморазвивающейся системы социального партнерства ДОО и семьи. Эта роль, в соответствии с проектом, принадлежит методической службе, определяющей основные функции всех субъектов системы партнерства и координирующей взаимодействие между ними (см. таблицу на с. 108).

Процесс реализации мероприятий по созданию системы социального партнерства должна поддерживать ресурсная база, включающая в себя:

✓ программно-методическое обеспечение системы дошкольного образования;

✓ кадровые возможности дошкольного образовательного учреждения;

Важным управленческим аспектом, обеспечивающим включение семей в образовательное пространство ДОО, является умение определять приоритетные направления данного процесса.

Функции субъектов социального партнерства

№ п/п	Основные социальные партнеры	Основные функции
1	Научные организации: Нижегородский институт развития образования, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, Гуманитарно-художественный институт, Центр здоровьесберегающих технологий	Научное, информационное и научно-методическое обоснование инновационных идей в процессе повышения квалификации и опытно-экспериментальной деятельности руководителей и педагогов ДООУ
2	Учреждения образования и культуры: дошкольные, дополнительного образования, библиотеки, клубы, музыкальная и художественная школы	Преимственность различных ступеней и видов образования, творческое самовыражение всех участников образовательного процесса посредством акций, конкурсов, проектов
3	Организации здравоохранения и социальной защиты: центральная районная больница, районная поликлиника, детская консультация, районный реабилитационный центр для несовершеннолетних	Качественная диагностика состояния здоровья детей, информирование педагогов и родителей о нормах здоровья, проблемах реабилитации; обучение педагогов и родителей соответствующим навыкам
4	Организации управления: органы местного самоуправления, управление образования района	Обеспечение качества образовательного процесса, стимулирование инновационного потенциала (участие в ПНП «Образование»)

- ✓ муниципальную методическую службу, специалистов управления образования;
- ✓ материально-технические и финансовые условия;
- ✓ программы развития детского сада;
- ✓ областные опытно-экспериментальные площадки на базе дошкольных образовательных учреждений;
- ✓ функционирующие на базе детских садов семейные клубы.

Создание системы социального партнерства детского сада и семьи предполагает четыре этапа.

Подготовительный этап:

- ✓ проведение педагогического мониторинга с целью выявления:
 - профессиональной и методической компетентности педагогов;
 - готовности педагогов к саморазвитию и инновационной деятельности;
- ✓ сбор информации (анкетирование, опрос) среди родителей по вопросам:
 - приоритета общественного и семейного воспитания;
 - выявления проблем, затруднений и необходимости получения педагогических знаний;
 - потребности в образовательных (и иных) услугах детского сада.

Аналитический этап:

- ✓ анализ существующих теоретических подходов и практических моделей организации взаимодействия ДООУ и семьи;
- ✓ формулировка проблемы;
- ✓ определение задач;
- ✓ отбор содержания и наиболее эффективных форм методической работы в условиях обновления системы сотрудничества ДООУ и семьи.

Организационный этап:

- ✓ разработка системы методического сопровождения, управленческого содействия педагогам и их поддержки (тренинги, совместная проектная деятельность, коучинг-сессии: мастер-классы, деловые игры, методические выставки, технологии открытого пространства, консультации, районные методические объединения специалистов разных категорий, семинары, круглые столы, дискуссии, заседания творческих групп);
- ✓ обеспечение широкого информационного поля (сведения об успехах ребенка, о средствах их достижения);
- ✓ организация совместной деятельности детей и взрослых (конкурсы, праздники, тренинги, родительские гостиные и т. д.);

✓ разработка графика мероприятий, поддерживающих взаимодействие детского сада и семьи;

✓ сбор информации (идей, предложений) и создание инновационной методической продукции по заявленной проблеме (конспекты, сценарии мероприятий, перспективные планы, авторские программы, методические пособия для руководителей, педагогов и родителей, сборники статей, освещающих опыт работы, и т. п.);

✓ оценка методической продукции и диссеминация инновационного опыта (через средства массовой информации, участие в реализации ПНП «Образование»).

Обобщающий этап:

✓ презентация инновационной методической продукции ДОУ по организации социального партнерства (конкурсов, фестивалей, конференций, ярмарок, выставок);

✓ тиражирование инновационного опыта ДОУ района (издание газет для родителей, сборников статей, объединяющих опыт работы ДОУ, информационно-методических бюллетеней и т. п.);

✓ тиражирование опыта семейного воспитания (публичные доклады, презентации, творческие отчеты и т. д.).

К числу основных показателей эффективности деятельности по созданию системы социального партнерства ДОУ и семьи в Сосновском районе относятся следующие.

✓ Востребованность образовательных услуг ДОУ в 2007—2010 годах. Так, процент охвата системой дошкольного образования в Сосновском районе вырос с 61 до 73 %, спрос на дополнительные образовательные услуги ДОУ увеличился с 39 до 56 %.

✓ Высокое качество методической работы дошкольных образовательных учреждений с родителями. На базе ДОУ организуются семейные клубы, деятельность которых по итогам опытно-экспериментальной работы педагогических коллективов была одобрена и признана оптимальной

формой сотрудничества. Результатом совместной работы педагогов и специалистов ДОУ явилась программа психолого-педагогического сопровождения родителей в условиях МДОУ «Первоклассный родитель».

✓ Наличие отлаженной системы партнерства. В Сосновском районе функционирует РММО специалистов, создан Институт родительского заказа, организовано сотрудничество ДОУ и сельских информационных центров на базе библиотек.

✓ Активизация деятельности родительского сообщества на уровне ДОУ, района, области, о чем свидетельствуют:

— районный конкурс проектов «За здоровьем — в детский сад»;

— фестиваль семейного творчества «Весенняя капель»;

— районный конкурс творческих союзов «Детский сад — семья»;

— профессиональный конкурс среди педагогов «Семейный бенефис в ДОУ»;

— презентация лучшего опыта семейного воспитания на совместных мероприятиях ДОУ и социальных институтов детства.

✓ Участие и победы муниципальных дошкольных учреждений и воспитателей Сосновского района в областном конкурсе в рамках реализации ПНП «Образование» среди ДОУ, внедряющих инновационные образовательные программы, и конкурсе «Лучший воспитатель» (2007 год — одно ДОУ, два воспитателя, 2008 год — два ДОУ, 2009 год — два ДОУ, два воспитателя).

Итак, возрастание активности родительской общественности в управлении системой дошкольного образования, а также повышение интереса педагогов к инновационным изменениям в этой сфере в результате сотрудничества стали очевидны.

На базе дошкольных образовательных учреждений Сосновского района организуются семейные клубы, деятельность которых по итогам опытно-экспериментальной работы педагогических коллективов была одобрена и признана оптимальной формой сотрудничества.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ НСОТ
(на примере Положения о материальном стимулировании
основного персонала)**



М. Г. ШЕБАЛКИНА,
директор МОУ СОШ № 151
Н. Новгорода
schoolnn151@yandex.ru



Н. А. БУРЕНИНА,
заместитель директора
по учебно-воспитательной работе
schoolnn151@yandex.ru



М. В. ФЕДОТОВА,
кандидат экономических наук,
доцент кафедры теории и практики
управления образованием
ГОУ ДПО НИРО
fedotovpochta@rambler.ru



В. В. ЦЕЛИКОВА,
старший преподаватель кафедры
теории и практики
управления образованием
ГОУ ДПО НИРО
vera-56-56@mail.ru

В статье описываются результаты экспериментальной деятельности, направленной на выявление новых инструментов управления персоналом образовательного учреждения и необходимой в условиях введения НСОТ. Авторы осуществляют специальную входную диагностику, позволяющую определить степень удовлетворенности педагогического коллектива системой стимулирования.

The results of experimental activity, directed to the exposure of the new tools of educational institute's staff management are described in the article. This activity is considered to be necessary in the context of enactment NSRL. The authors of the article carry out the special («entrance») diagnostics for testing the measure of pedagogical staff's satisfaction by the system of their stimulation.

Ключевые слова: *новая система оплаты труда работников образования, материальное стимулирование основного персонала, критерии стимулирования основного персонала*

Key words: *the new system of the remuneration of labour of education's staff, pecuniary stimulation of the basic staff, criteria of the basic staff's stimulation*

Условия внедрения с 1 апреля 2009 года в Нижегородской области новой системы оплаты труда (далее НСОТ) предполагают, как и ранее, наличие в общеобразовательном учреждении внутреннего локального акта о материальном поощрении работников. При этом меняется подход к оценке профессиональной деятельности: с точки зрения учета результативности при распределении фонда стимулирования работников образовательного учреждения, в том числе основного персонала.

Для определения и апробации социально-экономических инструментов управления педагогическим коллективом в условиях внедрения НСОТ с сентября 2009 года по май 2010 года на базе школы № 151 функционировала экспериментальная площадка «Создание и апробация социально-экономических инструментов управления коллективом ОУ в условиях внедрения НСОТ». При организации экспериментальной деятельности предполагалось решение двух задач: разработка и принятие внутреннего локального акта согласно новым требованиям и приведение его в соответствие с потребностями образовательного учреждения.

В качестве ожидаемых результатов экспериментальной деятельности, в том числе, были определены:

✓ формирование пакета нормативных актов (внутренних локальных актов), включающего Положение о распределении стимулирующей части фонда оплаты труда педагогических работников, Положение о структуре портфолио учителя, необходи-

мого для прохождения аттестации на _____ категорию;

✓ создание перечня инструментов и рекомендаций по их использованию для управления педагогическим коллективом на основе принятого пакета нормативных актов;

✓ обеспечение оптимальных социально-экономических условий деятельности педагогического коллектива за счет стимулирующей части фонда оплаты труда.

С целью реализации поставленных задач, для выявления «западающих» областей удовлетворенности основного персонала своей профессиональной деятельностью была осуществлена входная диагностика. Ее результаты были отражены в аналитической справке. В Приложении на с. 114 приводится выдержка из опросника удовлетворенности педагогического персонала своей работой, а также выдержка из аналитической справки по замеру уровня удовлетворенности педагогического коллектива школы № 151.

В целом входная диагностика выявила главную проблему стимулирования основного персонала — отсутствие взаимосвязи между объемом работы и размером материального стимулирования. Видимо, это связано с существующим перечнем обязанностей по ТКХ учителя, не имеющим четких границ профессиональной деятельности, и отсутствием трудозатрат в сфере образования для педагогических работников, за исключением общего — не более 36 часов в неделю.

В соответствии с результатами диагностики было разработано Положение о

материальном стимулировании педагогических работников школы, принятое 3 февраля 2010 года. Выявлены направления профессиональной деятельности учителя, предполагающие распределение стимулирующего фонда оплаты труда ОУ на основной персонал: учебная, неучебная, методическая и инновационная, классное руководство, социальная, работа с детьми, попавшими в трудные жизненные ситуации.

Данный документ разрабатывался педагогическим коллективом школы с целью определения общего подхода к оценке профессиональной деятельности. Администрацией школы и членами педагогического коллектива вносились изменения и уточнения в набор показателей профессиональной деятельности педагогов и процедуру оценивания с учетом различных направлений профессиональной деятельности учителя (см. таблицу 1).

Таблица 1

№ п/п	Показатель	Индикатор	Баллы
III. Результативность методической и инновационной деятельности учителя			
7	Методическая работа учителя	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Разработка и внедрение собственных авторских программ, методик, материалов, прошедших экспертизу ✓ Участие в проектной деятельности (опытно-экспериментальной работе, научно-исследовательской деятельности) в школе или иных образовательных учреждениях по профилю своей педагогической деятельности ✓ Участие педагога в методической работе, в том числе в конференциях, семинарах, методических объединениях различных уровней: <ul style="list-style-type: none"> — школьных — районных — городских — областных — всероссийских 	50 20 10 30 40 60 90
8	Обобщение собственного педагогического опыта	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наличие публикаций учителя (за полугодие) в методических сборниках и педагогических изданиях: <ul style="list-style-type: none"> — школьных — районных — городских — областных — всероссийских 	5 10 15 20 30
9	Популяризация собственного педагогического опыта	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Проведение открытых уроков (кроме уроков в рамках аттестации), мастер-классов, семинаров, педсоветов, конференций, выступлений и т. п.: — школьных — районных — городских — областных — всероссийских 	3 10 25 50 100
10	Экспертно-аналитическая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Деятельность в составе экспертных и аттестационных комиссий (групп, советов): <ul style="list-style-type: none"> — школьных — районных — городских — областных — всероссийских 	3 10 25 50 100
11	Использование ИТ в образовательном процессе	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наличие электронного портфолио учителя на сайте школы ✓ Своевременное и качественное предоставление информации о проведенных мероприятиях на школьный сайт ✓ Участие / победа учащихся в интернет-конференциях, конкурсах ✓ Использование информационных технологий при ведении школьной документации: <ul style="list-style-type: none"> — выстраивание индивидуальных траекторий развития ученика; — создание электронных учебных пособий (презентации, тесты, учебники и т. д.); — использование в работе электронных дневников; — участие учителей в электронном общении педагогического и родительского сообществ 	5 5 15/30 5 10 15 20

Для анализа значимых профессиональных результатов и обеспечения мониторинга профессионального роста учителя разработано Положение о портфолио учителя. Все спорные моменты обсуждались с целью упрочить взаимопонимание администрации и педагогического коллектива.

Формированию общего представления о механизме распределения стимулирующей части фонда оплаты труда (далее ФОТ) способствовал проблемно-тематический семинар для педагогического коллектива по теме «Социально-экономические и правовые механизмы материального стимулирования педагогического коллектива», который прошел на базе школы в марте — апреле 2010 года. Семинар состоял из блоков: «Особенности материального стимулирования педагогических работников» и «Правовые аспекты трудовых отношений в образовательном учреждении».

В блоке «Особенности материального стимулирования педагогических работни-

ков» рассматривались общие вопросы, касающиеся стимулирующей части ФОТ, критерии стимулирования, которые могут содержаться в Положении о материальном стимулировании педагогического персонала, виды деятельности, учитываемые при создании критериев стимулирования педагогических работников.

Блок «Правовые аспекты трудовых отношений в образовательном учреждении» включал вопросы о системе трудового законодательства Российской Федерации и социальных гарантиях для педагогических работников образовательных учреждений.

В апреле 2010 года прошел семинар внутри методических объединений школы № 151 для классных руководителей, воспитателей групп продленного дня и иных педагогических работников, направленный на выявление изменения отношения к новым условиям и порядку материального стимулирования (см. таблицу 2).

Таблица 2

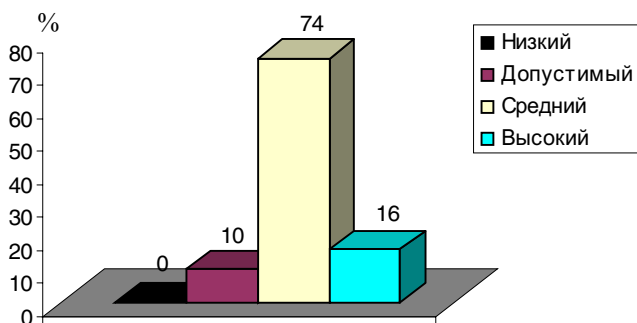
Краткий анализ восприятия (оценки) деятельности школы в рамках эксперимента по введению новой системы оплаты труда, по данным мониторинга (%)

Критерии оценки	Появились большие возможности	Возможностей нет	Затрудняюсь ответить
Обновление содержания образовательных программ	85	3	12
Обновление технологий обучения и воспитания	90	3	7
Снижение потребности в педагогических кадрах	98	—	2
Повышение заинтересованности работников в достижении высоких результатов	97	3	—

В то же время руководство ОУ осуществило анализ соответствия формирования портфолио учителя введенным критериям стимулирования, согласно Положению о материальном стимулировании педагогического персонала (см. диаграмму на с. 114). Данные мониторинга показали, что 90 % критериев, разработанных в Положении о стимулировании педагогических работников, нашли отражение в портфолио учителей школы № 151 как показатели конкретных результатов профессио-

нальной деятельности. Необходимо отметить, что эксперимент был запланирован на год. Однако этого времени оказалось недостаточно для полноценной апробации механизма материального стимулирования педагогического персонала. Это связано с периодом распределения части фонда оплаты труда (раз в полугодие: декабрь, июнь), рамками экспериментальной деятельности (сентябрь — май) и внешними условиями — финансированием образовательного учреждения.

Уровень сформированности портфолио учителей с учетом критериев стимулирования педагогических работников



В настоящее время условия бюджетного финансирования не в полной мере способствуют наполнению ФОТ общеобразовательного учреждения, поэтому для реализации разработанных документов школа № 151 планирует привлечь средства от иной деятельности, приносящей доход. Кроме того, предполагается проведение выходной диагностики по результатам внедрения Положения о стимулировании педагогических работников по истечении сроков денежных выплат в июне и декабре 2010 года как завершающего этапа экспериментальной деятельности.

Приложение

Выдержка из опросника удовлетворенности педагогического персонала своей работой (составлен В. В. Целиковой)

2. Определите, в какой мере вас удовлетворяет система материального и нематериального стимулирования вашей работы. В графе, соответствующей вашему выбору, поставьте отметку +.

№ п/п	Факторы удовлетворенности	Совершенно неудовлетворен	Скорее неудовлетворен, чем удовлетворен	Затрудняюсь ответить	Скорее удовлетворен, чем неудовлетворен	Совершенно удовлетворен
1	Размер оплаты труда					
2	Система оплаты труда					
3	Система стимулирующих выплат					
4	Признание заслуг, достижений					
5	Информированность о целях и задачах деятельности ОУ					
6	Значимость, престиж работы					
7	Система поощрений: грамоты, благодарности, звания «Лучший...»					

2.2. Система материального и нематериального стимулирования.

Средний показатель удовлетворенности данной системой среди всех опрошенных составляет 3,3 балла.

Наибольшая удовлетворенность (3,9 балла) отмечается по фактору информированности о целях и задачах деятельности ОУ. Низкая удовлетворенность регистрируется по факторам:

- ✓ размер оплаты труда (2,4 балла);
- ✓ система оплаты труда (2,8 балла).

Таким образом, система материального и нематериального стимулирования требует корректировки с целью повышения удовлетворенности педагогов. Корректировать можно:

- ✓ систему стимулирующих выплат;
- ✓ инструменты признания заслуг, достижений;
- ✓ показатели значимости, престижа работы;
- ✓ систему поощрений: грамоты, благодарности, звания «Лучший...».



Образование: ГЛОБАЛЬНЫЙ ВЗГЛЯД



МЕЖДУНАРОДНАЯ ЗАЩИТА ПРАВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Г. П. РЯБОВ,
президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова,
член Комитета экспертов ЮНЕСКО
и Международной организации труда
по статусу преподавательских кадров
ryabov@lunn.ru

Статья знакомит читателей с международным документом, принятым Генеральной конференцией ЮНЕСКО. Этот правовой стандарт представляет собой комплекс рекомендаций, охватывающих все сферы деятельности преподавательских кадров высших учебных заведений. Он разработан в дополнение к Рекомендации о статусе учителей, принятой ЮНЕСКО и МОТ в 1966 году. Оба документа официально переведены на семь языков (английский, арабский, испанский, китайский, португальский, русский и французский). ЮНЕСКО и МОТ вместе со своими государствами-членами и международными общественными организациями, занимающимися вопросами образования, ведут постоянную работу по мониторингу соблюдения принципов, заложенных в этих двух нормативных актах, которые имеют важнейшее значение для проведения в жизнь обоснованной политики в отношении учителей школ и преподавателей вузов.

The article introduces to the readers the international document, passed by the General conference of UNESCO. This legal standard is the complex of recommendations, involving all spheres of high school teachers' activity. It was worked out in 1966 as an addition to the Recommendation about teachers' status, passed by UNESCO and ILO. Both documents are officially translated into seven languages (English, Arabic, Spanish, Chinese, Portuguese, Russian, French). UNESCO and ILO together with their states-members and international social organizations, dealing with the educational problems, constantly monitor the observance of principles of these two normative acts, which are very important for realizing the well-founded policy towards the teachers of general and high schools.

Ключевые слова: *статус учителя, защита прав преподавательских кадров высших учебных заведений, политика в области образования, автономия высших учебных заведений, академическая свобода, самоуправление и коллегиальность, социальная защита*

Key words: *the teacher' status, safeguard of the rights of the high school teachers, policy in the field of education, autonomy of institutes of higher education, academic freedom, self-government and collective nature, social safeguard*

Проблемы образования всегда были приоритетными в деятельности ЮНЕСКО. Решение этих проблем преследовало две главные цели — обеспечить реализацию права на образование для каждого гражданина мира и помочь странам — членам ЮНЕСКО сформировать национальную систему образования, способную отвечать требованиям времени настоящего и грядущего.

Именно образование призвано подготовить людей сегодняшнего мира к жизни и работе в мире будущего, в мире, основной константой которого будет непрерывный процесс изменений. Исходя из этого, образование играет решающую роль в развитии личности на протяжении всей ее жизни, а также в развитии всего общества. Задача преподавателя — передать учащемуся все то, что человечество накопило в виде знаний о самом себе и о природе, об основных достижениях в области созидания и творчества.

Ни одна реформа образования не может привести к успеху без помощи педагогов и их активного участия в ее осуществлении. Поэтому ЮНЕСКО и МОТ всегда уделяли первоочередное внимание социальному, культурному и материальному статусу педагогов.

В обращении Комитета экспертов ЮНЕСКО и МОТ по статусу преподавательских кадров, в частности, говорится:

«Общество должно признать важность роли педагога и наделить его необходимыми полномочиями, а также соответствующими средствами для преподавательской деятельности. Несмотря на то что моральное и материальное положение преподавателей сильно различается в разных странах, повышение их статуса становится необходимым, если мы хотим, чтобы образование на протяжении всей жизни выполняло ту огромную роль, которую общество возлагает на него с целью обеспечения прогресса, а также укрепления взаи-

мопонимания между народами. С другой стороны, преподавателям необходимо постоянно обновлять свои знания и квалификацию. Их профессиональная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы они могли иметь возможность и были обязаны совершенствовать свои знания, а также могли пользоваться всеми достижениями в рамках различных сфер экономической, социальной и культурной жизни»*.

Подчеркивая выдающуюся роль учителя в развитии общества, ЮНЕСКО учредила День учителя, который отмечается во всем мире 5 октября.

Именно 5 октября 1966 года специальная межправительственная конференция, созванная ЮНЕСКО и Международной организацией труда, приняла Рекомендацию о положении учителей — международный документ, в полной мере защищающий права представителей учительской профессии, определяющий профессиональные стандарты, условия труда учителя, тем самым утверждающий право на образование, предусмотренное Декларацией о правах человека.

11 ноября 1997 года на 29-й сессии Генеральной конференцией ЮНЕСКО была принята Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений. Этот международный документ состоит из преамбулы и 77 рабочих параграфов, разбитых на 11 разделов по наиболее важным профессиональным, материальным и социальным проблемам преподавательских кадров высших учебных заведений.

Ниже приводится краткое изложение содержания этих разделов.

В разделах «Определения» и «Область применения» указывается, что под высшими учебными заведениями понимаются университеты, другие образовательные учреждения, центры и структуры высшего образования, а также исследовательские

11 ноября 1997 года на 29-й сессии Генеральной конференцией ЮНЕСКО была принята Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений.

* http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID-44370.

и культурные центры, государственные или частные, которые утверждены в качестве таковых посредством признанных аккредитационных систем. Преподавательскими кадрами высших учебных заведений считаются все лица, которые в течение полного или неполного рабочего дня занимаются преподаванием и / или научной и исследовательской деятельностью.

В разделе «Руководящие принципы» подчеркивается, что преподавание в сфере высшего образования является формой служения обществу, которая требует от преподавательских кадров высших учебных заведений глубоких знаний и специальных навыков, приобретенных и поддерживаемых упорной учебной и исследовательской деятельностью на протяжении всей жизни. Немаловажную роль при этом играет ответственность преподавателя и учреждения за качество образования и благополучие студентов и общества в целом, а также за соответствие высоким профессиональным требованиям, предъявляемым к проводимой научной и исследовательской деятельности.

В разделе «Цели и политика в области образования» содержится призыв к государствам — членам ЮНЕСКО принимать все меры для того, чтобы высшее образование было направлено на развитие человека и прогресс общества, чтобы финансирование высшего образования рассматривалось как форма государственных инвестиций, подлежащих строгому контролю со стороны государства и общественности.

Поддерживая программы помощи развивающимся странам в области образования, необходимо в первую очередь уделять внимание обеспечению возможностей для академической деятельности и созданию удовлетворительных условий труда преподавательских кадров высших учебных заведений этих стран, с тем чтобы сдержать массовую эмиграцию преподавательских кадров, а затем повернуть ее вспять.

Необходимо проводить справедливую и разумную политику в отношении признания степеней и дипломов других государств, дающих право заниматься профессиональной деятельностью в сфере высшего образования.

В разделе «Права, обязанности и ответственность высших учебных заведений» говорится о том, что автономия университетов является институциональной формой академической свободы и необходимым предварительным условием, гарантирующим надлежащее выполнение обязанностей, возлагаемых на преподавательские кадры и учреждения высшего образования. Государства — члены ЮНЕСКО обязаны защищать высшие учебные заведения от любых посягательств на их автономию, откуда бы они ни исходили.

Самоуправление, коллегиальность и академическое руководство высшим учебным заведением являются важнейшими составными частями его подлинной автономии. Однако необходимому уровню автономии должна соответствовать и надлежащая открытая система подотчетности.

Раздел «Права и свободы преподавательских кадров» посвящен вопросам гражданских прав, академических свобод, самоуправления и коллегиальности. В нем говорится о том, что преподавательские кадры должны играть ведущую роль в разработке образовательных программ и учебных планов. Они должны иметь право на участие в деятельности руководящих органов и критику работы высших учебных заведений, одновременно уважая права других на участие в такой деятельности. Принцип коллегиальности предполагает академическую свободу, совместную ответственность, практику участия в работе управленческих структур, обеспечивающих принятие и выполнение реше-

В разделе «Цели и политика в области образования» содержится призыв к государствам — членам ЮНЕСКО принимать все меры для того, чтобы высшее образование было направлено на развитие человека и прогресс общества.

ний. Процесс коллегиального принятия решений должен охватывать управление и определение образовательной политики в области создания учебных программ и планов, осуществления исследовательской деятельности, консультативно-лекторской работы, распределения средств и других соответствующих операций, направленных на повышение качества академической деятельности на благо общества в целом.

В разделе «Обязанности и ответственность преподавательских кадров» подчеркивается, что обеспечение прав преподавателей предполагает особые обязанности и ответственность, включая обязанность уважать академическую свободу других и обеспечивать честное и объективное обсуждение противоположных мнений. Академической свободе преподавателя сопутствует обязанность использовать ее в соответствии с долгом ученого, заключающимся в проведении исследовательской деятельности на основе добросовестного поиска истины. Преподавательским кадрам следует вносить вклад в систему подотчетности высших учебных заведений перед государственными органами, стремиться к достижению как можно более

высоких стандартов в своей профессиональной деятельности.

В разделах «Подготовка к профессии» и «Условия работы» сформулированы основные принципы подготовки педагогических кадров, а также условия начала профессиональной деятельности, заключающиеся

в справедливой и открытой процедуре найма на работу и повышения по службе (условия испытательного срока, эффективная и беспристрастная система трудовых отношений и гарантий занятости в рамках учебного заведения). В положениях Рекомендации особо подчеркивается, что высшие учебные заведения должны следить за тем, чтобы аттестация и оценка рабо-

ты преподавательских кадров были неотъемлемой частью учебного и научно-исследовательского процесса, а основная функция этих процедур состояла в развитии каждого педагога в соответствии с его интересами и способностями. Результаты аттестации должны доводиться до сведения заинтересованного лица, которому обеспечивается право на апелляцию в независимом органе. Увольнение в качестве дисциплинарного взыскания допускается только по обоснованным и достаточным причинам, касающимся профессиональных норм поведения, невыполнения должностных обязанностей, явной должностной непригодности, фальсификации научных исследований, неправомерного поведения в отношении учащихся (коллег), извлечения противоправной выгоды из учебного процесса путем выдачи дипломов и степеней за денежное вознаграждение.

Преподавательские кадры должны иметь право на свободу ассоциаций и подписание коллективных договоров.

Раздел «Заработная плата и социальная защита преподавателей» занимает особое место в структуре Рекомендации. В нем содержится призыв к правительствам стран принимать все реальные в финансовом плане меры для выплаты преподавателям высших учебных заведений такого вознаграждения, которое позволило бы им посвятить себя выполнению своих обязанностей и уделить необходимое время непрерывному повышению квалификации и периодическому обновлению знаний и навыков. Оклады преподавательских кадров должны соответствовать важному значению высшего образования, а следовательно, и профессорско-преподавательского состава вузов для общества и быть сопоставимыми с окладами представителей других профессий, требующих схожей квалификации. Заработная плата должна выплачиваться регулярно, своевременно и периодически пересматриваться с учетом роста стоимости жизни.

В разделе «Обязанности и ответственность преподавательских кадров» подчеркивается, что обеспечение прав преподавателей предполагает особые обязанности и ответственность, включая обязанность уважать академическую свободу других и обеспечивать честное и объективное обсуждение противоположных мнений.

В «Заключительном положении» говорится о том, что в случае если преподавательские кадры высших учебных заведений имеют статус, который в каких-то отношениях более благоприятен, чем тот, что предусмотрен настоящей Рекомендацией, то положения настоящей Рекомендации не должны применяться для понижения этого уже признанного статуса.

Государствам — членам ЮНЕСКО и МОТ и высшим учебным заведениям следует принимать все меры по применению и соблюдению на своей территории положений настоящей Рекомендации.

Несмотря на то что в соответствии с международным правом рекомендации, принятые Генеральной конференцией ЮНЕСКО, не подлежат ратификации, все государства — члены МОТ и ЮНЕСКО, независимо от того, голосовали они за Рекомендацию или только одобрили ее, обязаны знать ее положения и придерживаться их в своих странах.

Для осуществления мониторинга применения Рекомендации по положению учителей, принятой в 1966 году, и Рекомендации о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений, принятой в 1977 году, а также с целью консультирования МОТ и ЮНЕСКО по вопросам повышения уровня информированности и реализации этих международных стандартов, в государствах был создан объединенный Комитет экспертов по статусу преподавательских кадров (СЕАРТ).

Комитет состоит из 12 независимых экспертов, которые анализируют и обсуждают на своих заседаниях соблюдение и применение правительствами стран этих двух Рекомендаций. Члены Комитета отбираются на основе их компетентности в области проблем, затрагиваемых двумя Рекомендациями, с учетом опыта работы в сфере законодательства и юриспруденции, трудовых отношений, социального диалога и менеджмента в образовании. Они представляют различные географические и социально-экономические регионы мира, работают на общественных на-

чалах, руководствуясь профессиональной преданностью делу повышения статуса преподавателей.

Мандат Комитета предполагает рассмотрение представляемой правительствами стран — членов ЮНЕСКО информации, аналитических материалов, подготовленных ЮНЕСКО и МОТ, а также рекомендаций министерствам образования различных стран в отношении жалоб, поступивших от преподавательских организаций и касающихся несоблюдения положений международных документов. По итогам работы Комитета публикуется доклад, который представляется руководящим органам ЮНЕСКО и МОТ с целью дальнейшего обсуждения и принятия соответствующих решений Генеральными конференциями этих организаций. Эти решения направляются правительствам стран и могут быть использованы в работе по совершенствованию национальных систем образования.

На последнем заседании Комитета экспертов по статусу преподавательских кадров были определены приоритетные направления его деятельности на ближайшие три года, среди которых:

- ✓ проведение исследований по вопросам трудоустройства и условий труда преподавательских кадров высших учебных заведений;
- ✓ изучение положения дел в различных странах мира по вопросам самоуправления и коллегиальности, а также участия преподавательских кадров и их общественных организаций в разработке и реализации образовательных реформ и других формах социального диалога;
- ✓ проведение исследований по вопросу доступности новых информационных и коммуникационных технологий в образо-

Для осуществления мониторинга применения Рекомендации по положению учителей, принятой в 1966 году, и Рекомендации о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений, принятой в 1977 году, а также с целью консультирования МОТ и ЮНЕСКО по вопросам повышения уровня информированности и реализации этих международных стандартов, в государствах был создан объединенный Комитет экспертов по статусу преподавательских кадров (СЕАРТ).

вании, а также влияния НИТ на совершенствование образовательного процесса;

✓ разработка согласованных стандартов образовательных программ по подготовке и повышению квалификации преподавательских кадров высших учебных заведений и приведение национальных систем аттестации и аккредитации высших учебных заведений в соответствие с международными стандартами на основе рекомендаций Болонской декларации;

✓ согласование стратегии психолого-педагогической и методической подготовки преподавательских кадров высшей школы;

✓ анализ взаимозависимости между сокращением государственных расходов на содержание вузов и «утечкой мозгов», а также растущей коммерциализацией образовательных услуг в сфере высшего образования.

Комитет еще раз подчеркнул важность понимания мировым сообществом и правительствами стран триюизма: уровень образованности общества находится в прямой зависимости от положения учителей школы и преподавательских кадров высших учебных заведений, и изменение одного параметра этой зависимости неизбежно приводит к изменению другого в том же направлении.

Вклад преподавателей в экономическое и социальное развитие стран настолько велик, что именно от них в большей мере зависит, каким наш мир будет в XXI веке.

Комитет призвал мировое сообщество,

правительства, министерства и общественные организации, занимающиеся вопросами образования, постоянно подчеркивать первостепенную роль учителей и преподавателей в формировании мира будущего, обеспечивать их моральный и материальный статус, адекватный ответственности, возложенной на них обществом.

В настоящее время ЮНЕСКО готовит всеобъемлющий доклад о мировом положении дел в области академических свобод и соблюдения прав человека применительно к преподавательским кадрам высших учебных заведений на основе информации о применении положений Рекомендации о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений.

Ваши предложения и рекомендации по реализации этого международного документа* на территории Российской Федерации просим направлять в редакцию журнала «Нижегородское образование» или Рябову Геннадию Петровичу, члену Комитета экспертов ЮНЕСКО и Международной организации труда по статусу преподавательских кадров, президенту Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, по адресу: 603155, Нижний Новгород, ул. Минина, 31а, или по электронной почте: ryabov@lunn.ru.

* Полный русскоязычный текст Рекомендации ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений 1997 г. можно найти на сайте: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=44370.

**Библиотека ГОУ ДПО НИРО
пополнилась новым изданием:**

Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: Программно-методические материалы / Под ред. И. М. Бгажноковой. М.: ВЛАДОС, 2010. 239 с.

В программно-методических материалах представлены современные подходы к организации и содержанию воспитания детей с тяжелыми нарушениями психофизического и интеллектуального развития в условиях детских домов, интернатов, центров ПМС, ЦЛП.

**Образовательный
процесс:
технологии и методы**



Инновации в образовании



ИННОВАЦИОННАЯ СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

С. В. ДАНИЛОВ,
кандидат психологических наук,
доцент, проректор по научно-методической работе
Ульяновского ИПКиПРО
danilovnic@rambler.ru

В статье представлена общая характеристика инновационной деятельности сельских образовательных учреждений Ульяновской области, работающих в рамках областной программы развития инновационных процессов. На основании анализа показателей научной, методической и социальной результативности инновационной работы автор определяет роль этих учреждений в развитии региональной системы образования. Особое внимание уделяется проблемам, сдерживающим реализацию инновационного потенциала сельских образовательных учреждений.

The article represents the general characteristics of innovative activity of the country educational institutes in Ulyanovsky region. These institutes are reported to work in the context of the regional program of innovative processes' development. According to the analysis of scientific, methodic and social results of the innovative work the author describes the role of these institutes in the development of the regional educational system. The special attention is paid to the problems which prevent country educational institutes from realizing their innovative potential.

Ключевые слова: *инновации, областная программа развития инновационных процессов в образовательных учреждениях, результативность инновационной деятельности, сельские образовательные учреждения*

Key words: *innovations, the regional program of innovative processes' development in the educational institutes (IPD Program), innovative activity's effectiveness, country educational institutes*

Одной из заметных особенностей современного российского общества является активный поиск и применение в повседневной практике ресурсов, ранее не задействованных или недостаточно используемых. Подразумевается, что

обращение к этим ресурсам придаст новый импульс развитию государства в целом и отдельных его сфер в частности, а также выведет этот процесс на качественно новый уровень. Такие целенаправленные изменения, в ходе которых в среду вно-

сятся новые элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое, обозначают как инновации [3].

Поскольку любая человеческая организация, как социальная система, является целостной и динамичной, она имеет возможность не только гибко реагировать на возникновение новых переменных, но и активно осуществлять их выявление, разработку и внедрение. Объем этих возможностей, или инновационный потенциал, определяет границы, в пределах которых система самостоятельно управляет своим развитием.

В системе образования инновации реализуются очень широко. Как правило, «под педагогическими инновациями <...> подразумевается целенаправленное, осмысленное, определенное изменение педагогической деятельности (и управления этой деятельностью) через разработку и введение в образовательных учреждениях педагогических и управленческих новшеств (нового содержания обучения, воспитания, управления; новых способов работы, новых организационных форм и пр.). Соответственно, развитие инновационных процессов — способ обеспечения модернизации образования, повышения его качества, эффективности и доступности» [1]. Такой подход объясняет поддержку педагогических инноваций на всех уровнях управления: реализация инновационного потенциала образовательного учреждения способствует повышению качества образования в нем, а значит, создает условия для роста конкурентоспособности учеников и укрепления государства в целом.

В России более 60 % школ находится в сельской местности, в них обучаются почти 4 миллиона детей — примерно 30 % от общего количества учащихся [4]. Кроме школ, активно работают ДОУ, учреждения дополнительного и профессионального образования и т. д. При этом особенности образовательного процесса в сельских ОУ бывают настолько специфичны, что зачастую качественно отличаются от городских. Как яркий пример можно при-

вести малочисленные школы, педагогический коллектив которых состоит из двух-трех учителей, а ученический — из десяти-пятнадцати детей разного возраста. Понятно, что такая школа испытывает постоянный дефицит не только материальных и кадровых, но и методических, научных и прочих ресурсов, а положительный педагогический опыт крупных школ здесь неприменим. В то же время задачи, связанные с подготовкой подрастающего поколения к жизни в обществе, одинаковы как для городских, так и для сельских образовательных учреждений. Таким образом, существует противоречие между потребностью государства и общества в эффективном функционировании сельских ОУ и недостаточностью возможностей, которые у них для этого есть. Наиболее продуктивным способом разрешить названное противоречие и найти свой путь повышения эффективности функционирования сельских ОУ является их включение в процесс инновационных преобразований.

В Ульяновской области для образовательных учреждений, принявших решение начать работу по определению и реализации собственного инновационного потенциала, созданы большие возможности. Одну из них предоставляет областная программа развития инновационных процессов в образовательных учреждениях (далее программа РИП*), которая реализуется в течение уже 17 лет. Цель программы состоит в «обеспечении условий инновационного развития системы дошкольного, общего, дополнительного, начального и среднего профессионального образования Ульяновской области» [2].

Для достижения указанной цели программы РИП следует решить ряд задач:

* До 2005 года — областная целевая программа поисковой, исследовательской и экспериментальной работы (ПИЭР).

Реализация инновационного потенциала образовательного учреждения способствует повышению качества образования в нем, а значит, создает условия для роста конкурентоспособности учеников и укрепления государства в целом.

✓ актуализация инновационного развития учреждений образования, участвующих в программе, в соответствии с социальным заказом, поступающим с федерального и регионального уровней;

✓ обеспечение научного руководства (консультирования) исследовательской, экспериментальной и внедренческой деятельностью образовательных учреждений силами научно-педагогических кадров УИПКПРО и других вузов;

✓ работа областного экспертного совета при УИПКПРО в качестве методологического и научно-методического центра, обеспечивающего единство научных подходов и требований к организации инновационной деятельности, контроль и координацию взаимодействия участников программы;

✓ обеспечение экспертизы учебно-методической и научно-методической продукции, разработанной участниками программы;

✓ осуществление научно-методической поддержки и сопровождения инновационных процессов в учреждениях дошкольного, общего, дополнительного, начального и среднего профессионального образования Ульяновской области через систему научно-методических семинаров и научно-практических конференций участников программы;

✓ распространение опыта инновационных образовательных учреждений в образовательном пространстве региона и РФ, прежде всего в системе постдипломного педагогического образования, с использованием наработанных научно-методических материалов, пособий, диагностического инструментария и пр.;

✓ представление опыта учреждений, образующих региональную инновационную инфраструктуру в образовании, на областных, межрегиональных и всероссийских образовательных форумах, а также посредством СМИ и Интернета.

Стать участником программы РИП, а значит, получить возможность системной реализации собственной инновационности, научного анализа, оформления и поддержки своего педагогического опыта, его продвижения в образовательном пространстве за пределами района, города, региона и даже страны, может любое образовательное учреждение Ульяновской области. В настоящее время эту возможность реализуют 93 учреждения разных типов: от детских садов до учреждений среднего профессионального образования.

Системная организация инновационных процессов в образовательных заведениях имеет принципиальное значение для развития образования, особенно в сельской местности. Дело в том, что ОУ является также культурно-досуговым, социально значимым центром села. Оно зачастую объединяет и учреждение дополнительного образования, и библиотеку, и медицинский пункт, и т. д. Известно утверждение: «Пока жива школа, живет и село».

Включение сельских образовательных учреждений в процессы поиска, разработки, апробирования и внедрения педагогических инноваций дает им очень многое, но мы обозначим только два наиболее очевидных преимущества. Во-первых, участие в инновационной деятельности позволяет повысить профессиональную мотивацию, а значит, качество работы педагогов.

Несомненно, это способствует повышению уровня образования. Во-вторых, возрастает авторитет ОУ в обществе, что делает их более востребованными учениками, родителями, администрацией.

За последние пять лет интерес сельских ОУ к инновационной работе значительно возрос. Об этом свидетельствует увеличение числа сельских экспериментальных площадок. Так, по сравнению с 2005/2006 учебным годом соотношение количества городских и сельских экспериментальных площадок изменилось с пропорции 9:1 на 1:1. Иными словами, если раньше на 9 городских площадок приходи-

Системная организация инновационных процессов в образовательных заведениях имеет принципиальное значение для развития образования, особенно в сельской местности.

лась одна сельская, то в настоящее время их соотношение почти равное (см. диаграмму).

Сегодня из 93 участников программы РИП 44 — сельские образовательные учреждения, из которых 7 носят статус научно-методических центров*, 37 — областных экспериментальных площадок.

Первые успешно реализовали исследовательскую программу, и сейчас их задача состоит в продвижении полученных результатов экспериментальной и инновационной работы. Вторые осуществляют исследовательскую и экспериментальную деятельность, апробируют и внедряют инновации, разрабатывают научно-методическую продукцию для развития и модернизации системы образования Ульяновской области.

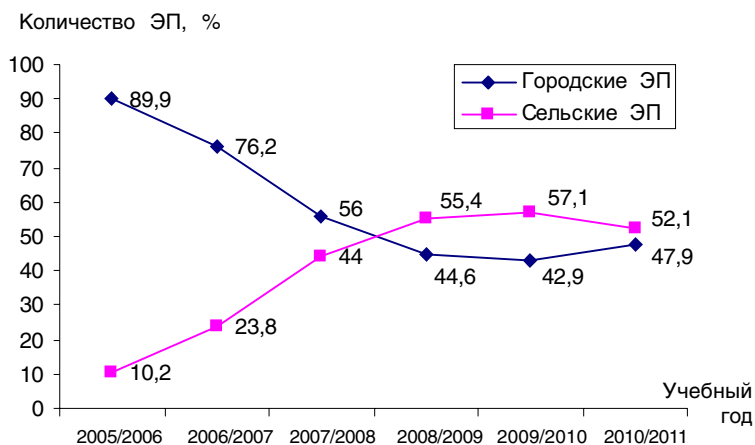
Среди сельских участников программы — 24 общеобразовательные школы, 14 дошкольных образовательных учреждений, начальная школа, лицей, 4 учреждения СПО.

Оценить работу участников программы можно опираясь на несколько основных параметров. Один из них — научная результативность — измеряется объемом и уровнем публикаций, количеством защищенных и готовящихся к защите диссертационных исследований, участием ОУ в различных конкурсах.

Так, только за последний учебный год представителями сельских инновационных ОУ было опубликовано 85 печатных работ. Из них 8 представлено книгами, 21 — статьями в центральных (Москва, Санкт-Петербург) изданиях, а также журналах и сборниках, опубликованных за пределами Ульяновской области. Еще

* Новомалыклинская начальная школа Новомалыклинского района, Силикатненская СОШ Сенгилеевского района, Тимирязевская СОШ Ульяновского района, СОШ рабочего поселка Жадовка Барышского района, Верхнемазинская СОШ им. Д. В. Давыдова Радищевского района, Большенагаткинская СОШ Цильнинского района, Ундоровский общеобразовательный лицей Ульяновского района.

Соотношение доли городских и сельских экспериментальных площадок в 2005—2010 годах



56 статей — это материалы конференций, проходивших в Ульяновске.

За это же время сельские инновационные образовательные учреждения приняли участие в 50 конкурсах** и 75 проектах*** различных уровней. По материалам их исследовательских работ готовятся три кандидатские и одна докторская диссертации.

Второй параметр оценки инновационных ОУ — методическая результативность — выражается в количестве педагогических инноваций, разработанных, апробированных и внедренных в образовательный процесс других ОУ, а также количественных показателей организации методической учебы педагогов области на базе научно-методических центров.

В 2009/2010 учебном году педагогическими коллективами и научными руководителями сельских инновационных ОУ разработана 81 педагогическая инновация, из которых 53 были апробированы. В течение года их инновационный опыт был внедрен в деятельность 25 образовательных учреждений города и области.

** Из них 2 международных, 14 федеральных, 3 региональных, 21 областной, 4 городских, 6 районных.

*** Из них 8 международных, 16 федеральных, 9 региональных, 36 областных, 6 районных.

За последний учебный год сельские педагоги — участники программы РИП — провели 104 семинара разных уровней (2 всероссийских, 26 областных, 3 городских, 73 районных). В этих и других методических мероприятиях приняли участие 2702 педагога, причем 2295 человек — из Ульяновской области.

Еще один параметр оценки — социальная результативность — определяется такими показателями, как: развитость в ОУ дополнительных образовательных услуг, взаимодействие с другими ОУ на основе прямых договоров, количество разработанных и реализованных педагогами инициативных социальных проектов, количество заседаний общественного органа управления ОУ, количество участников и призеров олимпиад разных уровней, количество выпускников, окончивших ОУ с медалью (дипломом с отличием).

За последний год система дополнительного образования в сельских инновационных ОУ стала более разнообразной. Это свидетельствует о том, что образовательные учреждения активно создают условия, обеспечивающие занятость учащихся и воспитанников во внеучебное время, индивидуализацию обучения, развитие их личности.

За последний год система дополнительного образования в сельских инновационных ОУ стала более разнообразной*. Так, с 2008 по 2010 год количество дополнительных образовательных услуг, реализуемых вне базисного учебного плана, увеличилось с 630** до 732***.

Это свидетельствует о том, что образовательные учреждения активно создают условия, обеспечивающие занятость учащихся и воспитанников во внеучебное время, индивидуализацию обучения, развитие их личности.

* Анализ осуществлялся на основании данных 28 сельских образовательных учреждений, 4 из которых находятся в статусе научно-методических центров.

** Из них 148 кружков, 92 спецкурса, 109 факультативов, 78 спецкурсов, 102 иные формы работы.

*** Из них 179 кружков, 88 спецкурсов, 169 факультативов, 95 спецкурсов, 201 иная форма работы.

Относительно стабильным остается взаимодействие сельских участников программы РИП с другими образовательными учреждениями на договорной основе: 161 договор о сотрудничестве в 2008/2009 учебном году**** и 167 — в 2009/2010 учебном году*****. Наиболее активно развиваются договорные отношения и партнерские связи с учреждениями, которые не занимаются образовательной деятельностью. Это указывает на то, что сельские ОУ становятся активным элементом инфраструктуры территориального образования.

Существенные изменения коснулись инициативных социальных проектов, которые были разработаны и реализованы педагогическими коллективами сельских экспериментальных площадок и научно-методических центров. Так, если в 2008/2009 учебном году их было 43, то в 2009/2010 учебном году — уже 74. Среди них проекты «Помоги зимующим птицам», «Живи, родник!», «Добрые дела — родному краю», «Зимний дворик», «Весенний дворик» и т. д.

Регулярно по плану в ОУ, участвующих в программе РИП, проходят заседания совета школы, попечительского совета и др.: от двух (раз в полугодие) до семи (ежемесячно) и более плановых заседаний (47, то есть практически еженедельно, — в Большенагаткинском технологическом техникуме, по 13 — в Николаевской школе). Соответственно, их общее количество остается практически одинаковым — 144 в 2008/2009 учебном году и 132 в 2009/2010 учебном году. Это свидетельствует о демократизации учебного процесса и жизненного уклада данных ОУ, прозрачности их деятельности для общест-

**** С учреждениями дополнительного образования — 47 договоров, школами, гимназиями, лицеями — 28, учреждениями начального и среднего профессионального образования — 9, вузами — 26, другими учреждениями — 51.

***** С УДО — 43, школами и т. д. — 32, учреждениями НПО и СПО — 10, вузами — 21, другими учреждениями — 61.

венности и участия социума в развитии образования на местах.

В отношении участия и побед воспитанников экспериментальных ОУ в олимпиадах разных уровней на протяжении последних двух лет наблюдаются стабильные результаты. Так, в 2008/2009 учебном году из 773 учеников сельских инновационных ОУ, участвующих в олимпиадах различных уровней (588 — районного, 183 — областного и 2 — общероссийского), 269 школьников стали их призерами (242 — районных, 26 — областных и 1 — всероссийской олимпиад).

В 2009/2010 учебном году в олимпиадах участвовали уже 877 воспитанников сельских экспериментальных ОУ (741 — на районном, 134 — на областном и 2 — на общероссийском уровнях). При этом призовые места занял 291 человек (226 — на районных, 23 — на областных и 2 — на общероссийских олимпиадах).

Это свидетельствует как о стабильной активности педагогов в плане стимулирования и создания условий для участия детей в олимпиадах, так и о высокой научной, методической и социально значимой результативности инновационной деятельности экспериментальных ОУ.

На протяжении последних двух лет наблюдается снижение количества медалистов (получивших дипломы с отличием) среди выпускников сельских экспериментальных ОУ — с 43 в 2008/2009 учебном году до 16 в 2009/2010 учебном году. В предыдущем году среди них было 30 учащихся, закончивших школу с золотой медалью, и 13 — с серебряной. В 2009/2010 учебном году 8 школьников — золотых медалистов и 8 — серебряных.

Таким образом, социальная результативность сельских участников программы РИП имеет относительную стабильность по большинству показателей (см. таблицу).

Социальная результативность сельских участников программы РИП

№ п/п	Показатели социальной результативности	Учебный год	
		2008/2009	2009/2010
1	Развитость дополнительных образовательных услуг в ОУ	630	732
2	Взаимодействие с другими ОУ на основе прямых договоров	161	167
3	Количество разработанных и реализованных педагогами ОУ инициативных социальных проектов	43	74
4	Количество заседаний общественного органа управления ОУ	144	132
5	Объем привлеченных средств дополнительного финансирования деятельности ОУ (тыс. руб.)	3 302 600	1 498 100
6	Количество учащихся — участников и призеров олимпиад разных уровней	773 участника 269 призеров	877 участников 291 призер
7	Количество выпускников, окончивших ОУ с медалью / дипломом с отличием	43	16

Обобщая результаты инновационной деятельности образовательных учреждений, участвующих в программе РИП, отметим их значительный вклад в развитие региональной системы образования.

В то же время остается нерешенным ряд проблем, которые препятствуют реа-

лизации инновационного потенциала сельских ОУ. Решение данных проблем способно задать перспективы инновационного развития образования в сельских районах Ульяновской области.

Во-первых, нужно отметить недостаточную представленность программы РИП

в ряде сельских муниципальных образований Ульяновской области. Так, в пяти из них нет ни одной экспериментальной площадки или научно-методического центра. Еще в пяти — всего по одной и в четырех — по две площадки. Это не позволяет образовательным учреждениям реализовать значительные возможности подготовки и использования педагогических инноваций. К сожалению, данная ситуация может сохраняться долго, поскольку участие в программе РИП является добровольным и зависит от многих факторов: инициативы педагогического коллектива и руководства образовательного учреждения; наличия возможностей для привлечения и помощи научного руководителя, педагогов, занимающихся инновационной работой; заинтересованности в инновационных процессах руководителей муниципального образования, организаций и предприятий, родителей учащихся и воспитанников, спонсоров и поддержки ими этих процессов и т. д. Каждый из перечисленных факторов является самостоятельной проблемой, и решение любой из них способствует включению образовательного учреждения в инновационную деятельность.

Формулирование и поддержка социального заказа с помощью конкурсов, грантов значительно повысят мотивацию педагогов к участию в инновационной деятельности и качество (конкурентоспособность) разрабатываемого инновационного продукта.

инновационную деятельность.

В связи с реорганизацией муниципальной методической службы возникла проблема планирования, сопровождения экспериментальной деятельности ОУ и контроля на уровне муниципалитетов, особенно сельских. На наш взгляд, результативность инновационной деятельности ОУ значительно повысится, если в органах управления образованием появятся специалисты, курирующие вопросы участия образовательных учреждений в программе РИП.

Третья значительная проблема связана с определением образовательным учреждением вектора своего инновационного поиска. В настоящее время выбор темы исследовательской и экспериментальной ра-

боты обусловлен направлениями программы РИП и потребностями самого образовательного учреждения, а не социальным заказом органов управления образованием разных уровней. Очевидно, что формулирование и поддержка такого заказа с помощью конкурсов, грантов значительно повысят мотивацию педагогов к участию в инновационной деятельности и качество (конкурентоспособность) разрабатываемого инновационного продукта.

Актуальной также остается проблема продвижения опыта сельских инновационных ОУ в педагогическую практику. Отметим ограниченность возможностей ОУ (главным образом финансовых) в систематической и целенаправленной презентации и распространении своего инновационного опыта. Высокое качество такого опыта позволяет образовательным учреждениям быть конкурентоспособными на межрегиональном, федеральном и даже международном уровнях. Об этом свидетельствует успешное выступление сельских участников программы РИП на российских и международных конкурсах и иных мероприятиях.

Для решения этой проблемы Ульяновским ИПКиПРО регулярно организуются межрегиональные выставки-ярмарки инновационных образовательных проектов, проводятся различные научно-методические и научно-практические мероприятия. С мая 2007 года реализуется соглашение о сотрудничестве между УИПКиПРО и редакцией интернет-портала «Инновации в образовании», в соответствии с которым стороны объединили свои усилия с целью освещения и продвижения в открытом доступе результатов инновационной деятельности образовательных учреждений региона, являющихся участниками областной программы РИП.

Очевидно, что решение этих актуальнейших проблем благоприятным образом скажется на развитии экспериментальной деятельности и инновационного движения в ОУ области, и в первую очередь в сельских образовательных учреждениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа развития инновационных процессов в учреждениях дошкольного, общего, дополнительного, начального и среднего профессионального образования г. Ульяновска и Ульяновской области. — Ульяновск : ИПКиПРО, 2005.
2. Программа развития инновационных процессов в учреждениях дошкольного, общего, дополнительного, начального и среднего профессионального образования Ульяновской области на 2011—2015 гг. — Ульяновск : ИПКиПРО, 2010.
3. Управление развитием школы : пособие для руководителей образоват. учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева — М. : Новая школа, 1995.
4. <http://www.government.ru/online/FAQ/14/89.html>.

**Библиотека ГОУ ДПО НИРО
пополнилась новыми изданиями:**

Инклюзивное образование: ключевые понятия / Сост.: Н. В. Борисова, С. А. Прушинский. М.; Владимир: Транзит-ИКС, 2009. 48 с.

В сборнике изложены основные принципы, понятия и подходы в инклюзивном образовании; представлены правовые основы развития инклюзивного образования в России.

Инновационные модели — основа кадровой модернизации муниципальных методических служб Российской Федерации: Сборник методических материалов / Сост. Е. М. Пахомова. М.: АПКИППРО, 2010. 44 с.

В сборник включены модели учреждений методической службы — лауреатов Всероссийского конкурса «Методическая служба — новой школе» (2010 год), учредителями которого являются Министерство образования и науки Российской Федерации, Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

В представленных моделях выявлены инновационные изменения в деятельности учреждений муниципальной методической службы, направленные на успешную реализацию национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

Сборник адресован руководителям и специалистам органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования, а также руководителям и специалистам системы дополнительного педагогического образования, в первую очередь учреждений муниципальной методической службы.



Информатизация образования



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В РАЗВИТИИ ПСИХОМОТОРИКИ И СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У УЧАЩИХСЯ ШКОЛ VIII ВИДА

О. Е. ЛОБАНОВА,
педагог-психолог I категории
МСКОУ Кулебакская школа-интернат VIII вида
ok-loba@yandex.ru

В статье освещается опыт использования развивающих компьютерных программ по развитию психомоторики и сенсорных процессов в работе с учащимися школ VIII вида. Автором доказываются целесообразность их применения и положительное влияние на усвоение знаний учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

The article reports about the experience of using the developmental computer programs in the schools of the 8th type, working with pupils at the development of psychomotor system and sensory processes. The author confirms the reasonability of these programs' practical using and their positive influence on the way children with limited health possibilities get knowledge.

Ключевые слова: *дети с ограниченными возможностями здоровья, психомоторика и сенсорные процессы, информационные технологии, обучающие компьютерные программы, развитие восприятия*

Key words: *children with mental retardation, psychomotor system and sensory processes, information technologies, educational computer programs, development of perception, attention, memory and thinking*

Коренные социально-экономические преобразования в российском обществе на сегодняшний день создали реальные предпосылки для обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса, поиска новых организаци-

онных форм, изменения отношения к разрабатываемым наукой и внедряемым практикой педагогическим новшествам. Современное образование выдвигает требования более полной реализации идей дифференциации и индивидуализации обучения, учитывающего готовность детей к

школе, состояние их здоровья, степень тяжести нарушения психики, компенсаторные возможности организма детей. Утверждение приоритета общечеловеческих ценностей в общественном сознании прежде всего связано с новым отношением к детям с ограниченными возможностями здоровья, а также с решением вопросов их социализации и интеграции.

Общеизвестно, что начальная школа закладывает фундамент успешного обучения детей в целом. Ошибки, допущенные на этой ступени обучения, приводят к несформированности общеучебных умений и навыков, стойким неудачам в учебе, негативному отношению к школе, — что бывает трудно или почти невозможно скорректировать и компенсировать. Все это в большей степени касается детей с пониженными способностями к обучению вследствие нарушений в интеллектуальном развитии.

Коррекционные занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов представляют собой специальную пропедевтическую работу, нацеленную на преодоление и предупреждение тех трудностей, которые испытывают учащиеся коррекционной школы в учебе. Это один из вариантов психолого-педагогического сопровождения младших школьников посредством формирования психологического базиса высших психических функций.

Сенсорное развитие ребенка связано с процессами восприятия и формирования представлений о предметах, объектах и явлениях окружающего мира. Оно предполагает развитие зрительного, слухового, тактильного, кинестетического и других видов ощущений и восприятий. Ребенок рождается с готовыми к функционированию органами чувств, но полноценное сенсорное развитие осуществляется только в процессе сенсорного воспитания, когда у детей целенаправленно формируются эталонные представления о цвете, форме, величине, о признаках и свойствах различных предметов, их положении в пространстве. Таким образом закладывается

основа для развития умственной деятельности.

Итак, сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего интеллектуального развития, а с другой — имеет самостоятельное значение, являясь базой для успешного овладения многими видами деятельности.

Категория интеллектуальной недостаточности представляет собой аномалию в психофизиологическом развитии ребенка, имеющую значительные различия в структуре, степени тяжести и возможностях коррекции (компенсации) дефекта. С психолого-педагогической точки зрения дети с интеллектуальной недостаточностью обладают значительной общностью психического дефекта, проявляющегося в низком уровне развития познавательной, эмоционально-волевой сфер, активности личности в целом.

Основной дефект — нарушение познавательной деятельности — вызван органическим повреждением коры головного мозга (Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева). Психофизиологические особенности ребенка с интеллектуальной недостаточностью являются основой его атипичного развития: прогнозируют нарушение темпа и своеобразие этого развития в целом. Кроме того, нельзя не учитывать, что данная категория детей чаще всего воспитывается в неблагоприятных социальных условиях, которые определенным образом опосредуют их психическое развитие. Вследствие этого дети, поступающие в первый класс и начинающие обучение в коррекционной школе, оказываются неготовыми к этому мотивационно, по запасу знаний и представлений, по степени сформированности учебных навыков, по уровню развития воли — иными словами, наблюдается общая психическая незрелость личности.

Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего интеллектуального развития, а с другой — имеет самостоятельное значение, являясь базой для успешного овладения многими видами деятельности.

Чтобы понять специфику организации коррекционной работы с данной категорией детей, необходимо рассмотреть особенности развития процесса восприятия при интеллектуальном нарушении. Отечественные исследования показывают, что несовершенство восприятия детей, проявляющееся в его недифференцированности, узости объема, нарушении функции поиска и замедлении процесса переработки сенсорной информации, характеризуется рядом дополнительных свойств. Зрительное восприятие у детей с нарушениями интеллектуальной сферы носит предметный характер: ребенок выделяет наиболее яркие свойства предмета. В обозреваемом объекте «выхватываются» его отдельные части; нарушена избирательность восприятия. Ученый-психолог И. М. Соловьев отмечал такую важную для коррекционной работы деталь: многопредметный участок действительности становится для таких детей малопредметным. Слабость зрительного восприятия объясняется особенностями зрения: то, что ребенок с нормальным развитием видит сразу, дети с ограниченными возможностями здоровья — последовательно, а значит — они теряют больше деталей. Из-за недостаточной активности, слабой целенаправленности дети не стремятся рассмотреть предмет во всех деталях.

Важным условием полного усвоения знаний учащимися на занятиях по развитию психомоторики и сенсорных процессов является специально организованная предметно-развивающая среда — сенсорно-стимулирующее пространство, а также многообразие и разнообразие дидактического материала.

Из всего вышесказанного становится ясно, что учащиеся коррекционных школ требуют особых условий для

психического развития и коррекции нарушенных функций. Важным условием полного усвоения знаний учащимися на занятиях по развитию психомоторики и сенсорных процессов является специально организованная предметно-развивающая среда — сенсорно-стимулирующее пространство, а также многообразие и разнообразие дидактического материала. В силу

того что однообразие материала, использование его в одних и тех же вариантах вызывают угасание интереса и интеллектуальную пассивность, основными требованиями к предметно-развивающей среде являются: оптимальная насыщенность, целостность, многофункциональность, возможность трансформирования.

Таким образом, возникает противоречие между недостаточной разработанностью методических средств и приемов для развития познавательной и сенсорной сфер детей с ограниченными возможностями здоровья и требованиями к обновлению процесса обучения, поиску новых форм и методов работы.

Известно, что методы обучения занимают центральное место в дидактике преподавания, обеспечивая формирование необходимых знаний, умений и навыков. Еще Рене Декарт говорил: «Уж лучше совсем не помышлять об отыскании каких бы то ни было истин, чем делать это без всякого метода...»

Метод обучения с помощью информационных технологий, или программированное обучение, представляет собой усовершенствование объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов. В основе данного метода лежит обучающая программа, в которой строго систематизируются учебный материал, действия учащегося по его усвоению, а также формы контроля за усвоением материала.

Программы, используемые нами в работе по развитию сенсорной сферы, можно отнести к линейному типу: каждый ребенок изучает одинаковую для всех последовательность учебных доз.

К числу основных принципов и достоинств метода программированного обучения относятся:

- ✓ дозированность учебного материала;
- ✓ активная самостоятельная работа ученика;
- ✓ постоянный контроль за усвоением материала;
- ✓ индивидуализация темпа обучения;

✓ возможность применения ПК.

Использование на занятиях информационных технологий преследует несколько целей:

✓ выработка автоматизированных навыков, крепких однозначных знаний и умений по предмету «Развитие психомоторики и сенсорных процессов» каждым учеником, исходя из его индивидуальных особенностей и возможностей;

✓ повышение уровня как психологической, так и функциональной готовности детей с ограниченными возможностями здоровья к курсу математики начальной школы.

Игровая форма подачи материала снимает психологический барьер перед процессом обучения. В работе с учащимися начальных классов нами используются разнообразные обучающие компьютерные программы: мультимедийный курс «Знакомство с геометрическими фигурами» Р. А. Кистеновой (разработка Института дистанционного образования, <http://ido.tsu.ru>); развивающие компьютерные методики психологического центра «Адалин» (<http://www.adalin.mospsy.ru>), развивающие программы по М. Монтессори «Занимательная логика», «Форма и цвета», «Мир вокруг нас» (<http://www.puzkarapuz.ru>; <http://puzkarapuz.ru/32434-ranee-razvitie-detej-po-sisteme-montessori-vse-3.html>).

Время работы на компьютере в начальной школе, согласно санитарным нормам*, ограничено 10—15 минутами. Форма организации — подгрупповая (4—5 человек), общая длительность занятия — 25—30 минут.

Особую ценность для работы с данной категорией детей представляют следующие методические приемы:

✓ на протяжении всего занятия педагог должен контролировать ребенка и помогать ему, а в случае необходимости — разбираться в инструкции;

✓ при выполнении каждого задания ребенок должен объяснять его условия (как он их понял);

✓ ученик обязательно должен обосновать, объяснить, почему он сделал такой выбор;

✓ после этого ребенку разрешается проверить правильность своего решения, выполнив действия на компьютере;

✓ не разрешается бездумно перебирать варианты ответа; каждый ответ должен быть аргументирован учеником.

Развивающие программы по М. Монтессори («Мир вокруг нас», «Занимательная логика», «Форма и цвета») также могут быть использованы в работе с детьми, имеющими тяжелую степень умственного дефекта.

Использование метода программированного обучения на занятиях позволило создать оптимальные условия для развития сенсорной сферы учащихся; обогатить их сенсорный опыт; повысить заинтересованность и активность учащихся на занятиях, а также уровень их самостоятельности и самоконтроля; коррекция психических процессов перешла на более высокий уровень.

Итак, использование обучающих компьютерных программ на занятиях по предмету «Развитие психомоторики и сенсорных процессов» в начальных классах коррекционной школы благоприятно влияет на усвоение детьми знаний и умений, позволяя уменьшить затраты на средства, силы и время для достижения положительных результатов в работе. Именно поэтому они оптимальны для реализации системы полного усвоения знаний: применение компьютера в обучении позволяет максимально индивидуализировать учебный процесс, оперативно оценить полученные знания и умения.

Использование обучающих компьютерных программ на занятиях по предмету «Развитие психомоторики и сенсорных процессов» в начальных классах коррекционной школы благоприятно влияет на усвоение детьми знаний и умений, позволяя уменьшить затраты на средства, силы и время для достижения положительных результатов в работе.

* СанПиН 2.2.2.542-96 «Гигиенические требования к видеодисплейным терминалам, персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вильшанская, А. Д.* Условия формирования приемов умственной деятельности у младших школьников с ЗПР / А. Д. Вильшанская // Дефектология. — 2005. — № 2. — С. 57—65.
2. *Гончарова, Т. Д.* Обучение на основе технологии «полного усвоения» / Т. Д. Гончарова. — М. : Дрофа, 2004.
3. *Кистенева, Р. А.* Мультимедийный курс «Знакомство с геометрическими фигурами». ИДО ТГУ / Р. А. Кистенева. — URL: http://edu.nstu.ru/ebooks/ebook_main.php?action=cd_tsu.
4. *Кукушкина, О. И.* Коррекционная (специальная) педагогика / О. И. Кукушкина // Альманах института коррекционной педагогики РАО. — 2002. — № 5. — С. 1—8.
5. *Метиева, Л. А.* Развитие сенсорной сферы детей : пособие для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. — М. : Просвещение, 2009.
6. *Сековец, Л. С.* Развитие психомоторики и сенсорных процессов: программа коррекционного курса для учащихся 1—4 классов специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида / Л. С. Сековец, С. А. Венералова, В. И. Гайнитдинова. — Н. Новгород : Автосинтез НН, 2005.

В 2010 году библиотека ГОУ ДПО НИРО

пополнилась новыми изданиями:

Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: Программно-методические материалы / Под ред. И. М. Бгажноковой. М.: ВЛАДОС, 2010. 239 с.

В издании представлены современные подходы к организации и содержанию воспитания детей с тяжелыми нарушениями психофизического и интеллектуального развития в условиях детских домов, интернатов. Книга адресована специалистам, занимающимся проблемами умственной отсталости, специальным психологам, учителям-дефектологам, воспитателям, студентам дефектологических факультетов вузов и средних специальных учебных заведений.

Андреева Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников: Пособие для логопеда. М.: ВЛАДОС, 2009.

В пособии отражена эффективная система работы по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития на третьем этапе коррекционной работы.

Представленный материал собран и систематизирован на основе практического опыта учителя-логопеда общеобразовательной школы и включает планирование и конспекты логопедических занятий, материалы для закрепления и контроля знаний, загадки, кроссворды, знаковые схемы, иллюстративный материал.

Пособие предназначено для логопедов, учителей начальных классов массовых и специальных школ V и VII видов, студентов факультетов коррекционной педагогики.

**Образовательная
система:
теория и практика**



Точка зрения ученого



О ГОТОВНОСТИ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ОБСЛУЖИВАНИЮ ДЕТЕЙ С ЗПР

У. В. УЛЬЕНКОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры возрастной
и педагогической психологии НГПУ
kvp_334@mail.ru

В статье обсуждается проблема состояния и перспектив перехода общеобразовательной школы от адаптивного к инклюзивному психологическому обслуживанию детей с задержкой психического здоровья.

The problem of the state and the perspectives of the general school's transition from the adaptive to the inclusive psychological service of the children with mental retardation is discussed in the article.

Ключевые слова: *дети с задержкой психического развития, психолого-педагогическое обслуживание детей с ЗПР в общеобразовательной школе, адаптивная и инклюзивная психологическая помощь, условия внедрения инклюзивной помощи детям с ЗПР в общеобразовательной школе*

Key words: *children with mental retardation, psychological / pedagogical service of children with mental retardation in the general school, adaptive and inclusive psychological help, the conditions of introduction of inclusive help to children with mental retardation in the general school*

Особая острота проблемы организации эффективной психолого-педагогической помощи детям и подросткам с ЗПР в настоящее время очевидна как для ученых, так и для практических работников образования. Все осознают, что эта категория является самой массовой среди детей с ограниченными возможностями здоровья, но в то же время самой страдающей и в школе, и в жизни, прежде всего по причинам недостаточной квалифицированной помощи.

По отношению к детям с выраженной патологией (сенсорной, интеллектуальной, двигательной) за минувший век накоплен солидный психолого-педагогический опыт изучения специфических особенностей их развития, а также разработки организационно-технических средств помощи. Разумеется, со временем и в этой области появлялись и появляются проблемы, часть которых связана с развитием специальной психологии как науки, совершенствованием ее методологии, возникновением

нового взгляда на значение социального фактора в психическом развитии и особенности его взаимодействия с биологическим и сущностью органической патологии. Дети с выраженной патологией понятнее для специалистов. Проблема детей с задержкой психического развития значительно сложнее.

Во-первых, она сравнительно новая: в отечественной психологии возникла лишь около 50 лет назад. Во-вторых, изучать этих детей труднее в силу большей variability их состояния. По этой же причине сложнее определиться с программами помощи им. Тем не менее, по признанию многих специалистов, особенности дефекта этих детей можно отнести к легким формам психического недоразвития: они видят, слышат, нормально двигаются, неплохо ориентируются в быту, хотя уже изначально (с раннего возраста) имеют замедленный темп присвоения социального опыта, обуславливающий в итоге специфические особенности отставания в психическом развитии.

В настоящее время исследователями доказано, что сами по себе эти особенности не устраняются. Без специально направленной на них своевременной психолого-педагогической помощи они не «выравниваются» (был такой термин, который распространялся и на название специальных классов для этих детей — классов «выравнивания» в общеобразовательной школе).

В пространстве общеобразовательной школы дети с ЗПР находились всегда, в это пространство они интегрированы и в настоящее время. Коррекционные классы в начальной школе и среднем звене, смешанные по составу классы (дети с нормальным развитием и дети с ЗПР) погоды в организации им эффективной помощи, как выяснилось, не делают. К тому же, если учесть, что коррекционные группы и классы имеют тенденцию к сокращению, никаких особых условий для этих детей в перспективе создано не будет. Объявленная модернизация специаль-

ного образования в первую очередь должна коснуться детей с ЗПР, поскольку они уже обслуживаются общественными учреждениями. Кажется, довольно легко в данных условиях, следуя позитивным образцам передовых стран, перевести этих детей с адаптивного психолого-педагогического обслуживания на инклюзивное. Последнее предполагает их органичное включение в систему образовательных воздействий, учитывающих их индивидуальные потребности и особенности развития. Иначе говоря, общеобразовательная школа должна принять ребенка таким, какой он есть, и, более того, не только стремиться к реализации потенциала его личностного развития в соответствии с социокультурными требованиями, но и практически добиваться этой реализации. Это уже иная по качеству организации система обслуживания ребенка, которая в большей мере, нежели адаптивная, должна способствовать его личностному и гражданскому становлению. Но адаптивная система сама по себе не перерастет в инклюзивную: ее нужно создавать общими силами науки и практики, а предварительно очень взвешенно оценить состояние помощи детям с ЗПР в настоящее время.

Нужно признать, что практика работы с детьми с ЗПР, несмотря на кажущуюся активность организаторов образования, по всей вертикали образовательной системы не выдерживает критики. Психологическая служба оказалась мифической, а надежда на учителя, даже самого опытного, не оправдалась. Именно эти дети, не получающие в школе должного развития и воспитания, продолжают пополнять ряды асоциальных элементов. Слепые, глухие, физически неполноценные подростки не пойдут воровать, убивать, бесчинствовать, не станут в этом возрасте наркоманами, алкоголиками, а подростки с ЗПР, не нашедшие себя в школе, по своим физи-

Общеобразовательная школа должна не только стремиться к реализации потенциала личностного развития ребенка в соответствии с социокультурными требованиями, но и практически добиваться этой реализации.

ческим показателям не имеют ограниченный к такому поведению. Почему же современная общеобразовательная система практически оказалась бессильной по отношению к этим детям? Думается, главная причина не только в отсутствии необходимых условий в школе, но и в недостаточной разработке теоретико-методологических основ системы психолого-педагогической помощи детям с ЗПР по всей вертикали общеобразовательных учреждений.

Конечно, нельзя отрицать, что за последние десятилетия в специальной психологии накоплены ценные научные данные о детях дошкольного возраста с ЗПР, младших школьников; стали появляться исследования о подростках с ЗПР, хотя пока еще очень мало. Эти данные касаются различных сфер детской психики — познавательной, эмоциональной, личностно-волевой — и нуждаются в обобщении и целенаправленном использовании при решении насущных теоретико-методологических задач, что в свою очередь будет способствовать сближению теории и практики инклюзивного психолого-педагогического обслуживания детей и подростков

Накопленные в последние десятилетия данные о детях и подростках с ЗПР нуждаются в обобщении и целенаправленном использовании при решении насущных теоретико-методологических задач, что в свою очередь будет способствовать сближению теории и практики инклюзивного психолого-педагогического обслуживания этих детей и подростков.

с позиции специфического взаимодействия основных факторов психического развития. Имеющиеся варианты типологии (даже К. С. Лебединской) имеют ограничения по причине отсутствия учета значения факторов возрастной логики развития детей, особенностей микросоциума семьи и общественного учреждения, субъектной активности ребенка и др.

✓ Отсутствует теоретически обоснованный подход к созданию психолого-диагностического инструментария с учетом возрастных особенностей развития, начиная с раннего возраста. Чаще используются клинические программы, которые не позволяют выйти на психологические диагнозы. Безусловно, в практической работе с детьми они тоже необходимы, но каждая программа должна преследовать свои цели и способствовать решению определенных задач.

✓ Почти нет системных диагностических программ, чаще создаются парциальные программы, способствующие изучению и коррекции отдельных психических функций.

✓ Теоретически не решена проблема создания индивидуализированных диагностических и коррекционно-развивающих программ, ориентированных на психологический тип задержки и возраст ребенка. По этой причине в целях изучения детей с задержкой психического развития исследователи главным образом используют классические методики, созданные на иной теоретико-методологической платформе и направленные на решение иных задач.

Отдавая им должное, мы должны признать, что они не могут обеспечить подходы к разработке системных коррекционно-развивающих программ по отношению к детям с ЗПР с учетом их возраста и индивидуальных особенностей проявления того или иного психологического типа задержки развития.

Перечень актуальных научных проблем можно было бы продолжить. Но и обозначенные нерешенные проблемы не могут не затруднять создания теоретически обоснованных научно-методических пособий в помощь практикам психологам, учителям, родителям, руководителям общеобразовательных учреждений, куда помещены дети с ЗПР.

Мы далеки от мысли, что ученые вообще не проявляют активности в этом направлении, не имеют ничего ценного,

что могло бы быть полезным практике. Однако не всегда то, что сделано, должно сразу внедряться в практику — требуется проверка. Для этого необходимо теоретико-организационное посредничество, поскольку неподготовленные учителя не сумеют «подхватить» перспективные идеи, материалы, не смогут самостоятельно конкретизировать их в целях внедрения в практическую работу с детьми. Разрыв между наукой и практикой в этих условиях оказывается неизбежным. Тем не менее все организационно-технологические вопросы руководящие органы образования, школа чаще решают самостоятельно, не опираясь на науку. Теоретические разработки при этом остаются невостребованными, а школа идет своим путем. Однако, как бы ни складывались отношения между теорией и практикой, приходится констатировать, что в наших условиях перед специальной психологией, претерпевающей качественные изменения в своем становлении, поставлено много задач, которые решаются с большим трудом либо пока еще не решаются вовсе в силу объективных причин.

Психология после памятных 1930-х до 1980-х годов по объективным (политическим) причинам развивалась в отрыве от школьной педагогической практики. Введение практической психологической службы в конце XX века застало ее врасплох. Она оказалась неготовой к психологическому обслуживанию ни нормально развивающихся, ни тем более проблемных детей. Детей с выраженной патологией на протяжении этого периода обслуживала дефектология, опираясь на свои теоретико-методологические подходы и разработки, используя собственные методы (как правило, клинические). Потребность в специальной психологии как междисциплинарной научной отрасли стала остро ощущаться в связи с организацией практической психологической службы в системе образования — общей и специальной.

В настоящее время, переживаемое как период модернизации системы образова-

ния в связи с принципиально новыми социально-экономическими условиями в нашей стране, специальная психология, определяя цели и задачи, методологию, содержание, осмысливает объект и предмет изучения, определяет свои границы, теоретический фундамент. При этом, конечно, она не может не учитывать теоретико-методологический багаж психологии как науки, ее педагогической, возрастной, социальной отраслей, психологии развития. И это огромная работа, в том числе на перспективу. Пока еще не найдены ответы на многие вопросы, включая те, о которых мы говорили выше (типология детей с умеренными отклонениями в развитии, теоретические основы создания вариабельных диагностических программ, специфические особенности взаимодействия ведущих факторов в психическом развитии и др.).

Разумеется, для разработки и проверки научных гипотез необходимо плановое развертывание экспериментальной работы научными силами, которые могут с этим справиться. Параллельно следует целенаправленно и систематически обобщать накопленный ценный теоретико-организационный опыт как отдельных исследователей, так и научных школ. В этом должны быть заинтересованы руководители научных центров и органов управления образованием России, причем самого высокого ранга. Ответственные лица должны осознавать, что недостаточная осведомленность представителей управленческих структур и педагогов каждого конкретного образовательного учреждения (прежде всего дошкольных учреждений и начальной школы в единой связке) в области современных достижений теоретико-методологического и научно-методического подходов к организации помощи детям с умеренными отклонениями в развитии, в частности детям с ЗПР, приводит и будет приводить

В настоящее время специальная психология, определяя цели и задачи, методологию, содержание, осмысливает объект и предмет изучения, определяет свои границы, теоретический фундамент.

к бедственному положению этих детей в последующие периоды развития.

Заметим: то, что нередко предлагается в настоящее время (а отчасти уже и внедряется) в порядке подступов к инклюзивному обслуживанию детей дошкольного возраста, мягко говоря, не может не вызывать отторжения: специалисты разных профилей проводят диагностические обследования, каждый ставит определенный диагноз и делает прогноз, формулирует рекомендации по организации коррекционной помощи.

Полученные данные, конечно, могут пригодиться как части комплексной коррекционной работы с детьми. Однако важно помнить о том, что ребенок — биосоциальное существо; необходимо развивать его зрение, слух, моторику, память, внимание не сами по себе, а в контексте формирования личности, которой надо научиться жить среди людей, считаться с ними, трудиться для них. Иными словами, ребенку как субъекту развития нужен единый психологический диагноз, который бы учитывал комплексный характер его отставания в развитии, и прежде всего — отставание в появлении качественных возрастных новообразований, в становлении

ведущей для его возраста деятельности, в субъектном овладении ребенком этой деятельностью. Необходимы координация исследований, обобщение психологом полученных данных.

Наконец, важно определить, кто должен непосредственно, практи-

чески работать с ребенком, с пониманием выполнять рекомендации специалистов по организации его активности; какой должна быть профессиональная подготовка этого человека. По нашему мнению, непосредственно с маленькими детьми должен работать один человек, являющийся

при этом универсальным специалистом — педагогом-психологом.

Таким образом, в порядке выбора подходов к созданию системы инклюзивной психолого-педагогической помощи детям с умеренными отклонениями в развитии, в частности детям с ЗПР, общеобразовательному учреждению, специальной психологии нужно прежде всего определить свою теоретико-концептуальную позицию.

Дальнейший контекст данной статьи будет подчинен краткому представлению сущности разработанного кафедрой возрастной, специальной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета под руководством автора статьи концептуального подхода к изучению детей с ЗПР и организации коррекционной психолого-педагогической помощи им. 30-летний опыт руководства работой экспериментальной площадки по изучению и коррекции психического развития детей с ЗПР (теоретико-методическим и организационным комплексом «дошкольное учреждение — начальная школа — вуз») позволяет нам сделать определенные обобщения и выводы, представляющие, как мы считаем, интерес для построения инновационной системы инклюзивного психолого-педагогического обслуживания детей с ЗПР в общеобразовательном учреждении.

Уже название нашего экспериментального комплекса свидетельствует о том, что вниманием исследователей охвачена вся вертикаль образовательных учреждений, однако при этом основные силы были направлены на работу с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Это принципиальное решение, поскольку от этого будет зависеть качество их развития в подростковом возрасте, на второй ступени школьного обучения.

Безусловно, при разработке концептуальной основы программы исследования мы отталкивались от парадигмы Л. С. Выготского о культурно-исторической природе высших психических функций челове-

Ребенку необходим единый психологический диагноз, учитывающий комплексный характер его отставания в развитии, и прежде всего — отставание в появлении качественных возрастных новообразований, в становлении ведущей для его возраста деятельности, в овладении ребенком этой деятельностью.

ка, о которой в 70-х годах знали лишь в общих чертах.

Оценивая существовавшие в его время теории психического развития ребенка, Л. С. Выготский отмечал, что все они представляют это развитие как процесс органического созревания. Главная ошибка создателей этих теорий — неразличение значения природного и культурного, биологического и социального, а потому изучаемые явления принципиально неправильно понимаются.

В сущности, Л. С. Выготский писал о двух типах понимания развития психики в онтогенезе. По его мнению, обе линии развития слиты, образуют единый процесс, и ребенок представляет собой биосоциальное существо.

Обозначим некоторые важные для нас положения теории Л. С. Выготского, обусловленные таким пониманием:

✓ высшие психические функции первоначально возникают у детей как формы сотрудничества со взрослыми и сверстниками;

✓ высшие психические функции и их важнейшие характеристики (опосредованность, системность, осознанность, произвольность и др.) формируются у ребенка в результате овладения им специальными средствами деятельности, выработанными в ходе исторического развития;

✓ вследствие своеобразно складывающихся отношений с окружающими ребенок попадает в такие социальные ситуации, которые становятся основой возникновения возрастных психических новообразований;

✓ в процессе постижения (интериоризации) социального опыта ребенок осваивает новый тип ведущей деятельности, формирующий его способности и личность;

✓ основные закономерности психического развития имеют общий характер как у нормально развивающихся детей, так и у детей с отклонениями в развитии.

Кроме того, Л. С. Выготским сформулированы важнейшие общие теоретические принципы диагностического изучения

последних и организации психолого-педагогической помощи им.

Иными словами, Л. С. Выготский оставил нам богатое научно-теоретическое наследие, которое требует профессионального, грамотного понимания и конкретизации применительно к той или иной категории детей с отклонениями в развитии.

В настоящее время мы часто сталкиваемся с тем, что важнейшие положения теории Л. С. Выготского декларируются, цитируются, но не развиваются. Так, различные виды отклонений

детей (в том числе ЗПР) в развитии, квалифицируемые как легкие формы, требуют своих теоретико-методологических и организационно-технологических подходов для изучения и организации коррекционной работы. У Л. С. Выготского мы не найдем конкретно направленных на ту или иную детскую категорию диагностических и коррекционных программ — их нужно создавать, а не просто «притягивать» те или иные методики как подходящие.

Теоретико-методологические основы диагностических и коррекционных программ и их содержание необходимо разрабатывать опытным ученым на солидных экспериментальных площадках, не исследователям-одиночкам, а научным группам. К сожалению, такое пока случается редко. Оказание помощи детям с ЗПР в стенах общеобразовательных учреждений осуществляют практические работники, не владеющие даже теми теоретическими данными, которыми обладает специальная психология.

На профессиональной подготовке ученых, учителей, практических психологов сказался и тот факт, что наследие Л. С. Выготского для массового читателя было открыто только в конце 1980-х годов. Практические психологи стали знакомиться с ним лишь с середины 1990-х годов в процессе обучения. Немаловажно и то,

По мнению Л. С. Выготского, высшие психические функции и их важнейшие характеристики формируются у ребенка в результате овладения им специальными средствами деятельности, выработанными в ходе исторического развития.

что в ходе подготовки к практической работе в общеобразовательной школе психологи ориентируются в учебном плане на нормально развивающихся детей. В итоге психолог оказывается неготовым помогать детям с ограниченными возможностями здоровья, интегрированным в общеобразовательную среду, а тем более инклюзивно обслуживать их.

Теоретико-методологическая позиция программы нашего экспериментального исследования «выстрадана» во многом самостоятельно. Наследие Л. С. Выготского послужило нам в определенной степени эталоном, который помог оценить сделанное и прогнозировать дальнейшее движение.

Наша экспериментальная работа началась в 1971 году. Труды Л. С. Выготского были еще недоступны, но в самых общих чертах смысл его культурно-исторической теории был известен. В 1960-х годах в результате проведенной экспериментальной работы группой ученых НИИ дефектологии среди неуспевающих первоклассников была выделена категория детей — 50 % от общего числа — с ЗПР.

Подобное исследование в эти же сроки провели и мы, но только с потенциальными

Основная цель нашей экспериментальной работы изначально заключалась в том, чтобы не просто подготовить детей к школе, а создать теоретически обоснованные программы диагностической и коррекционно-развивающей работы с ними.

первоклассниками — старшими дошкольниками. Они с трудом усваивали программу дошкольного учреждения. Для таких детей, начиная со среднего дошкольного возраста, мы открыли специальные группы и назвали их

диагностико-коррекционными. Основная цель, которой мы руководствовались, изначально заключалась в том, чтобы не просто подготовить детей к школе, хотя и это было очень важно, а создать теоретически обоснованные программы диагностической и коррекционно-развивающей работы с ними. В итоге была поставлена задача создать систему помощи этим детям до-

школьного и младшего школьного возраста в единой связке.

«Теоретический голод» заставил нас искать отправные идеи в педагогической и возрастной психологии. Большой поддержкой стали: идея создания диагностических классов в общеобразовательной школе с целью комплексного изучения детей, с трудом или вовсе не усваивающих школьную программу (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. А. Смирнов); гипотеза о возрастной периодизации психического развития и возрастных новообразованиях, обусловленных ведущими видами деятельности (Д. Б. Эльконин); теория общей обучаемости (Б. Г. Ананьев, Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова).

Опираясь на теоретические достижения психологии и собственный исследовательский опыт работы с детьми, мы определили исходные для нас позиции.

Во-первых, вопреки господствующему даже среди ведущих представителей дефектологии и специальной психологии мнению о том, что детей с ЗПР можно изучать, а следовательно, и корректировать их развитие только в школьном возрасте, то есть когда они будут заниматься «серьезной деятельностью», мы встали на позицию как можно более раннего выявления детей с ЗПР и организации помощи им в сензитивные сроки развития ведущих психологических функций на том или ином возрастном этапе.

Во-вторых, мы сочли возможным и даже необходимым изучать ребенка не только с раннего возраста, но и в период внутриутробного развития, сосредоточиваясь при этом не только на причинах первичного дефекта, но и на характере социальных условий, общей и профессиональной культуре окружающих ребенка взрослых. Мы старались увидеть в процессе индивидуального развития ребенка причины социально-педагогического характера.

В-третьих, теоретически была смоделирована комплексная диагностическая программа, направленная на системное изучение ребенка в гностическом и личност-

ном планах. При этом использовать ее было можно как на начальном этапе работы с детьми, так и для контроля за их развитием по результатам коррекционно-развивающей работы.

Системное изучение ребенка в динамике должно было продемонстрировать его рост как субъекта, овладевающего ведущим для возраста видом деятельности и сопутствующими ему видами (развитие мотивации, операционной стороны, саморегуляции, самооценки).

Понятно, что наша теоретическая модель диагностической программы требовала соответствующего ей подхода к разработке методик: готовых методик не было, а классические варианты нам не подошли.

Для изучения продвижения детей в усвоении знаний, умений, навыков мы решили создать диагностический инструментарий на базе программы общеобразовательного учреждения. Это — один тип методик. Второй тип методик был направлен на исследование ребенка как субъекта деятельности. В этом случае необходимо было разработать методики, позволяющие изучать овладение ребенком как отдельными компонентами деятельности (ведущей и сопутствующей), так и основными компонентами комплекса. Например, только операционным — при изучении мыслительной деятельности; регулятивным — при изучении саморегуляции и самооценки на всех этапах деятельности (принятие задания, его выполнение, оценка собственного результата).

Безусловно, для создания подобного диагностического комплекса требуется хорошая профессиональная подготовка специалистов, необходимо понимать возрастную логику развития ребенка.

Сформулируем кратко основные теоретические принципы, на основе которых была смоделирована наша диагностическая программа.

✓ Изучение индивидуальной истории развития ребенка, состояния его здоро-

вья, общей и профессиональной культуры окружающих взрослых, характера их влияния на ребенка, особенностей его отношения к взрослым и сверстникам, его интересов, предпочтений, физической и психологической активности с целью выявления ведущих причин, обусловивших и углубляющих отставание в развитии от своих нормально развивающихся сверстников.

✓ Принцип критерияльно ориентированного подхода к построению диагностических методик. Руководствуясь теоретическим положением о том, что ребенок в интеллектуальном и личностном плане развивается в процессе овладения структурой деятельности (в особенности ведущей) — ее мотивационно-ориентировочным, операциональным, оценочно-контрольным компонентами, мы разрабатываем оценочные критерии, учитывающие степень сформированности этих компонентов у ребенка на момент обследования. Например, при оценке сформированности на момент изучения у старших дошкольников саморегуляции как парциальной способности учиться мы пользуемся следующими критериями: ребенок принимает задание в полном объеме, частично, вообще не принимает; ребенок полностью сохраняет задание в процессе работы, сохраняет лишь частично, полностью теряет; ребенок оценивает полученный результат в соответствии с принятым заданием, учитывает его лишь частично, вообще не учитывает. В соответствии с критериями определяются уровни от наиболее высокого, на котором оптимальным образом реализованы возрастные возможности ребенка, к самому низкому, на котором изучаемые качества полностью отсутствуют.

Уровни помогают определить диапазон возможностей продвижения ребенка: зоны актуального и ближайшего развития (по Л. С. Выготскому).

Смоделированную нами комплексную диагностическую программу, направленную на системное изучение ребенка, можно использовать как на начальном этапе работы с детьми, так и для контроля за их развитием по результатам коррекционно-развивающей работы.

✓ Выявление типа отставания и индивидуальных особенностей (позитивных и негативных) каждого ребенка с помощью обозначенных уровней. Это дает нам возможность прогнозировать и планировать конкретные условия для реализации возрастных психических новообразований.

✓ Каждый пройденный с детьми этап диагностической работы — а на протяжении года планируется три этапа — способствует внесению изменений в комплексную психолого-педагогическую коррекционную программу или в какую-то ее часть. Результаты диагностической работы с детьми помогают корректировать не только содержание этой программы, но и ее организационно-технологическую сторону. Сформулируем основные принципы ее построения:

✓ психолого-педагогическая коррекционная работа с ребенком должна быть органично связана с диагностической программой и конкретными результатами реализации на том или ином этапе;

✓ коррекционная работа, проводимая с ребенком, должна способствовать охране и совершенствованию его физического и психического здоровья. В этих целях

под постоянным контролем должны быть: режим его жизни в детском учреждении и дома, отношения с членами семьи, отбор содержания деятельности, приемы и средства ее организации, насыщение позитивными эмоциями контактов с окружающими сверстниками и взрослыми;

✓ критериально-уровневая диагностика способствует построению типовой и индивидуализированной моделей коррекционно-развивающего подхода к ребенку как субъекту деятельности.

Типовая модель учитывает наиболее характерные особенности отставания от нормы развития ведущих сфер психики и на этой основе предусматривает органи-

зацию занятий с детьми, позволяющую формировать у них заинтересованное отношение к содержанию задания, вызывающую желание справиться с ним самостоятельно, проявить ответственность за качество работы. Необходимо учить ребенка (по возможности) действовать творчески, то есть формировать самодетерминацию, ведущую к саморазвитию.

Иначе говоря, субъектность ребенка мы рассматриваем как важнейший фактор саморазвития. Это своеобразный фильтр, через который должны проходить социальные воздействия. При определенных условиях они могут проходить мимо ребенка. Очень важно, чтобы навстречу им открывалась прежде всего эмоционально-потребностная (мотивационная) сфера ребенка, а далее все будет зависеть от профессионального умения психолога постепенно и последовательно учить его управлять собой на всех этапах доступной ему деятельности.

Индивидуализированная модель коррекционной программы должна быть ориентирована на каждого конкретного ребенка, учитывать уровень его сформированности как субъекта деятельности и характер задержки развития в зависимости от причин, ее обусловивших.

В настоящее время концепция субъектности развития психики (субъектно-личностного подхода к пониманию развития) теоретически обсуждается на междисциплинарном уровне как фактор внутренней детерминации поступков, поведения, саморазвития индивидуальности. Что же касается специальной психологии, то методологические подходы в ключе этой концепции пока даже не сложились. Исследований теоретико-прикладного характера тоже очень мало (в основном работы нашего исследовательского коллектива). Мы полагаем, что фактору субъектности (субъектной активности) в психическом развитии и ребенка, и взрослого принадлежит не менее значимая роль, чем другим факторам — генетическому, социальной среде, возрасту, воспитанию и обучению. Разра-

Типовая модель коррекционно-развивающего подхода предусматривает организацию занятий с детьми, позволяющую формировать у них заинтересованное отношение к содержанию задания, вызывающую желание справиться с ним самостоятельно, проявить ответственность за качество работы.

ботанная нами на основе этой методологии система изучения и организации до 85 % детей старшего дошкольного возраста, выпускников подготовительных групп дошкольных учреждений успешно адаптируется в условиях общеобразовательной школы.

При этом надо учесть, что целенаправленная работа с детьми дошкольного возраста проводилась нами обычно на протяжении двух, а в ряде случаев и трех лет. Этого было достаточно для того, чтобы ребенок успешно учился в начальной школе.

В настоящее время диапазон исследований расширился за счет охвата такой же системой работы учащихся 5—6-х классов (этап перехода из начальной школы в основную).

В последние годы мы изучали подростков с задержкой психического развития более старшего возраста, не получивших целенаправленной помощи в предыдущие возрастные периоды. Мы исследуем их в разных условиях организации учебной деятельности: в условиях специальной (коррекционной) школы VII вида, специальных (коррекционных) классов VII вида в общеобразовательной школе и там же, но уже в условиях смешанных классов — подростки с задержкой психического развития учатся вместе с полноценно развивающимися сверстниками. Самым тяжелым оказалось положение подростков именно в этих классах из-за низкой общей психолого-педагогической культуры их обслуживания.

Итак, можно утверждать, что с позиции разработанной концепции мы научились:

✓ ставить психологический диагноз ребенку с ЗПР с раннего возраста;

✓ разрабатывать диагностические методики на основе доступного ребенку содержания, типичной для него деятельности и с учетом логики его возрастного развития;

✓ определять структуру психологического дефекта у каждого ребенка посредством изучения его субъектности в деятельности;

✓ разрабатывать индивидуализированные коррекционно-развивающие программы на основе индивидуализированного диагностического изучения.

За многие годы работы накоплен и представлен в печати (в виде монографий, научных статей в ведущих журналах, научно-методических разработок), в ряде кандидатских и докторских диссертаций большой массив научных данных с охватом проблем не только детей с ЗПР, но и подготовки педагогов-психологов для детей дошкольного возраста, практических психологов для школы с ориентацией на детей, имеющих минимальные отклонения в развитии, в частности на детей с ЗПР, научных работников через магистратуру, аспирантуру, докторантуру.

Мы полагаем, что накопленный опыт работы по всем вышеуказанным направлениям может иметь значение для приближения периода инклюзивного психолого-педагогического обслуживания детей с умеренными отклонениями в развитии в условиях общеобразовательных учреждений.

Мы полагаем, что фактору субъектности (субъектной активности) в психическом развитии и ребенка, и взрослого принадлежит не менее значимая роль, чем другим факторам — генетическому, социальной среде, возрасту, воспитанию и обучению.



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМНЫМ РАЗВИТИЕМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Т. Н. КНЯЗЕВА,
доктор психологических наук,
заведующая кафедрой общей психологии НГПУ
tnknyazeva@mail.ru

В статье представлены некоторые аспекты проблемы поиска психологических механизмов осуществления интеграции детей с задержкой психического развития в общеобразовательную среду на этапе их перехода из начальной школы в основную; рассматривается одно из важнейших психических новообразований детей 10—11 лет — психологическая готовность к обучению в основной школе как фактор, необходимый для такой интеграции.

The article represents some aspects of finding the ways of integration the children with mental retardation into the social and educational environment on the stage of their transition from primary school to the secondary school. The readiness for school of children at about 10—11 age is one of the most important psychological factors which are necessary for such integration.

Ключевые слова: *дети с задержкой психического развития, интеграция в общеобразовательную школу (среду), факторы дезадаптации, психологическая готовность к обучению в основной школе*

Key words: *children with mental retardation, introduction into the secondary school / environment, factors of disadaptation, the psychological readiness for secondary school*

Идея помощи детям с проблемами в развитии в процессе овладения ими учебной деятельностью, а также стремление избежать детской сегрегации в узко специализированных учебных заведениях, помочь детям адаптироваться среди сверстников с нормальным разви-

тием привели к процессу интеграции детей с задержкой психического развития (ЗПР) в массовую общеобразовательную школу.*

Этот процесс, реализуя самые благие цели, может состояться и быть успешным при наличии ряда специальных условий.

* Нельзя забывать, что этот процесс не является новым в истории отечественного образования. До 70-х годов XX века, когда не существовало специальных школ для детей с ЗПР, они обучались либо в общеобразовательных школах, либо (при сложной форме ЗПР) в специальных школах для детей с интеллектуальной недостаточностью.

Одна из главных проблем заключается в том, как, осуществляя интеграцию (или инклюзию), то есть «вливание» проблемных детей в общеобразовательную среду, обеспечить им, с одной стороны, равные условия обучения и общения в общеобразовательной среде, а с другой — учесть специфику их психического развития, создать условия для коррекции или компенсации имеющихся нарушений, преодолеть трудности обучения.

Решение вопроса о возможности полноценной интеграции проблемных детей, в частности детей с задержкой психического развития, в общеобразовательную среду связано с поиском критериев психического развития, обуславливающих эту возможность. Если на первой (начальной) ступени обучения многими учеными и практиками признается необходимость создания специальных условий коррекционно-развивающего характера для этих детей, то к переходу ребенка на вторую ступень обучения, в основную (среднюю) школу, вопрос о специализированной помощи снимается.

Тем не менее становление ребенка с интеллектуальными нарушениями как субъекта учебной деятельности, коррекция его психического развития, как известно, не всегда успешно осуществляются на протяжении обучения в начальной школе. Эффективность коррекционно-развивающего обучения по отношению к этим детям, особенно интегрированным в обычные классы общеобразовательной школы, невысока. Так, задержка психического развития, которая не была преодолена на первом этапе обучения, затрудняет их поступление в 5-й класс, то есть успешный переход в среднюю школу.

Особую тревогу в этом отношении вызывают дети младшего подросткового возраста (9—12 лет). По данным психологов, именно на этом этапе происходит столь серьезная кристаллизация личностных структур, что многие академические, социальные и личностные характеристики школьника этого возраста дают основа-

ния для надежных прогнозов его поведения на несколько лет вперед. Между тем именно этот возрастной отрезок совпадает с переломным этапом в их обучении и развитии.

В некоторых психологических исследованиях проводится мысль о неизбежности дезадаптации в подростковом возрасте, которая обусловлена закономерностями кризиса и как бы «запрограммирована» на этом этапе онтогенеза (С. Холл, Ш. Бюллер, Е. Шпрангер, А. Фрейд). Однако значительная часть психологов считает, что дезадаптация является следствием ряда факторов и условий. Данные психологических исследований (И. И. Вайзман, Е. Д. Гранкина, К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова, В. В. Ковалева, Г. Ф. Кумарина и др.) показывают, что наибольшие трудности в формировании адаптивных механизмов возникают у детей, имеющих проблемы нервно-психического развития. По данным этих и других исследований, у большинства трудных подростков из массовых школ нарушения в обучении и поведении были связаны с синдромом психической неустойчивости, обусловленным, в свою очередь, как незрелостью психосоматической сферы, так и социальной депривацией.

У большинства трудных подростков из массовых школ нарушения в обучении и поведении связаны с синдромом психической неустойчивости, обусловленным, в свою очередь, как незрелостью психосоматической сферы, так и социальной депривацией.

В основе дезадаптивных проявлений у детей данной группы лежат нарушения регуляции поведения, низкий уровень самоконтроля, отражающиеся как в поступках, так и в учебной деятельности. Говоря о специфике развития адапционных механизмов у младших подростков с проблемами в развитии (при отсутствии их коррекции), следует отметить следующее:

✓ в силу задержки формирования вербально-логической стороны мыслительной деятельности способность к рефлексивному самоанализу и анализу социальных отношений у этих детей формируется позд-

нее, и главное, как показывают исследования, является более «поверхностной», фиксируя, как правило, утилитарные представления ребенка об окружающем мире и своем месте в нем;

✓ недостаточность в развитии интеллектуальных, личностных, социальных новообразований в подростковом возрасте у детей с ЗПР в сочетании с началом пубертатного периода и ситуацией реального физического взросления создают ложное представление о простоте и доступности «взрослого» мира.

Такие особенности развития детей в переходный период, естественно, отодвигают учебную деятельность на второй план, что согласуется с общей тенденцией возраста. Однако те психологические механизмы ребенка, которые к началу кризисного периода оказались несформированными, не соответствующими требованиям нового этапа жизни (обучения, общения), на этапе перехода из начальной школы в основную становятся катализатором развития школьной подростковой дезадаптации.

Наряду с объективными психовозрастными изменениями ребенка в преддверии подросткового периода существуют негативные факторы, лежащие в сфере социально-деятельностных отношений взрослого и подростка, которые препятствуют формированию адаптивных механизмов ребенка с проблемным развитием.

Если же эти особенности накладываются на объективные учебно-социальные факторы, то такая ситуация становится началом глубоких деформаций, которые происходят в характере, психическом и соматическом здоровье школьника. Все это дает основание полагать, что

наряду с объективными психовозрастными изменениями ребенка в преддверии подросткового периода (первая группа факторов) существуют негативные факторы, лежащие в сфере социально-деятельностных отношений взрослого и подростка, которые препятствуют формированию адаптивных механизмов ребенка с проблемным развитием (вторая группа факторов).

К первой группе факторов можно отнести:

✓ обусловленное возрастными изменениями снижение общего интереса к учебе и появление новых интересов вне учебной деятельности;

✓ изменение представлений ребенка о себе, акцентирование внимания на качествах, сближающих его со взрослым;

✓ изменение ценностных ориентаций в иерархии отношений ребенка ко взрослому и сверстнику;

✓ нарастание негативных аффективно-коммуникативных реакций в поведении и общении, проявление «установочного» поведения;

✓ специфические отклонения в состоянии нервно-психического здоровья детей, не скорректированные на предшествующих этапах развития.

Вторая группа факторов школьной подростковой дезадаптации обусловлена комплексом социально-деятельностных «несостыковок» в отношениях между взрослыми (прежде всего учителями и родителями) и ребенком. Сюда можно отнести:

✓ дисбаланс механизмов учебной деятельности на первой и второй ступенях школьного обучения, который дети начинают ощущать при переходе в 5-й класс (рассогласование учебных программных требований по отдельным предметам; разные контрольно-оценочные критерии в начальной и основной школе; резкие различия в содержательно-динамической стороне учебной деятельности, в частности, преобладание в основной школе, по сравнению с начальной, самостоятельных видов деятельности и т. п.);

✓ расширение круга педагогических требований предметно-оценочного характера в основной школе (и связанных с этим стилей педагогического взаимодействия);

✓ экстенсивный характер учебных нагрузок и их несоответствие индивидуальным-возрастным особенностям детей;

✓ отсутствие в школе полноценной межпрофильной системы медико-психолого-педагогического сопровождения и помощи

детям на разных ступенях обучения и развития;

✓ отсутствие профессионально подготовленных специалистов для работы с проблемными детьми.

Необходимость профилактических мер по предупреждению проблем переходного возраста очевидна. Чтобы не устранять последствия дезадаптации «идя за ними по пятам», необходимо специально и целенаправленно подготовить ребенка к новому этапу его развития, связанному с возрастными и учебно-социальными изменениями. Таким механизмом, позволяющим избежать многих проявлений дезадаптации у ребенка с задержкой развития, является *психологическая готовность к обучению в основной школе*.

Феномен этого психического образования заключается в том, что уровень и качество его сформированности у младших школьников с проблемным развитием к концу обучения в начальной школе свидетельствуют о степени продвижения в развитии, поскольку это означает наличие у ребенка комплекса психических свойств, необходимых для дальнейшего обучения. Поэтому проблема психологической готовности не сводится к формированию одного из психических новообразований — ее можно назвать сфокусированной целью развивающего обучения на первой ступени. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе — это интегративное (лично-интеллектуально-деятельностное) образование, представляющее собой совокупность качеств учащегося, необходимых и достаточных для его успешного включения в социально-психологическую ситуацию учебной деятельности при переходе из начальной школы в основную.

Таким образом, обозначился важнейший критерий оценки возможностей ребенка интегрироваться в учебную деятельность на новом этапе, соответствовать его требованиям. Однако формирование этого психологического механизма у де-

тей с проблемным развитием (а по сути, у всех учащихся, заканчивающих начальную школу) предполагает их совершенствование как субъектов процесса образования начиная уже с первой, начальной ступени школы. Как показывают исследования ученых нижегородской научной школы (Е. А. Аксенова, Е. Н. Васильева, Е. Е. Дмитриева, Ю. Л. Левицкая, В. В. Кисова, Т. Н. Князева, Л. Э. Семёнова, У. В. Ульянова, Н. В. Шутова и др.), ребенок с задержкой психического развития имеет высокий потенциал развития субъектности при своевременной квалифицированной помощи взрослого.

Именно становление ребенка как субъекта учебной деятельности является главным критерием его психологической готовности к инклюзивному обучению на второй ступени школьного образования. Кроме этого критерия, структуру психологической готовности к обучению в основной школе определяют такие показатели, как:

✓ новый уровень развития учебной мотивации, в частности, мотивационных ожиданий (М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, О. В. Курышова, А. К. Маркова, К. Н. Поливанова);

✓ способность к вербально-логическим умозаключениям (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, З. И. Калмыкова, Н. Ф. Талызина, Ж. Пиаже, Л. И. Теплова, Д. И. Фельдштейн, С. Д. Якиманская);

✓ способность к осмыслению и постановке учебной задачи (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, В. В. Гагай, Н. П. Тарасова);

✓ потребность в сотрудничестве и стремление к нему в процессе учебной деятельности (А. К. Маркова, Е. В. Слаутская, Г. А. Цукерман).

Представленные показатели характеризуют, прежде всего, норму возрастного

Становление ребенка как субъекта учебной деятельности является главным критерием его психологической готовности к инклюзивному обучению на второй ступени школьного образования.

развития на границе младшего школьного и подросткового возраста. Понятно, что далеко не все учащиеся с ЗПР «выходят» на этот уровень готовности. Характер и степень проблемности развития ребенка могут оказать значительное влияние на формирование необходимых показателей его готовности к переходу на новую ступень обучения, ограничивая потенциал учащегося в плане его объективных и субъективных показателей.

Как уже упоминалось, представленные показатели не являются рядоположенными. Центральным качеством системообразующего характера в структуре психологической готовности на этапе перехода ребенка из начальной школы в среднюю выступает учебная субъектность, определяемая, прежде всего, его способностью быть активным и самостоятельным участником учебной деятельности. Ее содержание и форма на новом этапе обучения предъявляют ребенку требования не только быть активным участником познания, но и стремиться к самостоятельному поиску, добыванию и реализации знаний. Поэтому субъектность предполагает потребность и возможность ребенка действовать активно и самостоятельно в процессе учебно-познавательной работы в соответствии с нормами возрастного развития.

Центральным качеством системообразующего характера в структуре психологической готовности на этапе перехода ребенка из начальной школы в среднюю выступает учебная субъектность, определяемая, прежде всего, его способностью быть активным и самостоятельным участником учебной деятельности.

Для детей с задержкой развития это психическое свойство является особенно диагностически ценным, так как процесс становления ребенка как субъекта учебной деятельности в младшем школьном возрасте свидетельствует, с одной стороны, о его выходе на уровень возрастной нормы психического развития, а с другой — об эффективности коррекционно-развивающей деятельности на первом этапе.

Если ставить перед собой такие задачи, особенно в условиях интеграции проб-

лемных детей в общеобразовательную среду, надо менять организационно-содержательные характеристики этой среды, то есть условия образовательного процесса, делая их не просто доступными, а развивающими для проблемного ребенка — ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Наше исследование, посвященное изучению и формированию психологической готовности к обучению в основной школе детей с ЗПР в условиях интеграции в общеобразовательную среду*, базировалось на теоретических положениях Л. С. Выготского и развитых позднее Д. Б. Элькониним задачах психического развития в переходные периоды. На основе этих принципиальных положений была создана специальная методика, позволяющая учитывать специфику проявления учебной субъектности детей в контексте их готовности к переходу на основную ступень школьного обучения.

Назовем положения, которыми мы руководствовались при разработке этой методики.

✓ Психологическая диагностика готовности детей к обучению в средней школе должна носить комплексный характер с едиными принципами построения и общей шкалой оценки.

✓ Содержание диагностических заданий должно определяться содержанием базового уровня школьной программы, которым необходимо владеть ребенку при переходе из начальной школы в среднюю.

✓ Диагностические задания для изучения психологической готовности ребенка к обучению в средней школе необходимо строить на основе преемственности психодиагностического подхода. В связи с этим актуализируются следующие направления психологической диагностики:

— специфика интеллектуально-личностного развития ребенка;

* Князева Т. Н. Психологическая готовность к обучению в основной школе детей с задержкой психического развития: теория и практика исследования. Н. Новгород, 2004.

— потенциал развития деятельностных характеристик субъекта;

— особенности его социально-коммуникативной направленности.

✓ Внутри этих общих структурных направлений диагностики готовности ребенка к обучению на том или ином этапе критериальные компоненты готовности имеют свою специфику — зависят от возраста и соответствуют требованиям, предъявляемым к деятельности в этот период.

✓ Анализ результатов психологической диагностики готовности к обучению в средней школе должен осуществляться по принципу критериально-ориентированного оценивания, предполагающего учет количественных и качественных показателей готовности по выделенным критериям. В соответствии с этим анализом необходимо определить уровни развития готовности к обучению в средней школе как в целом, так и в части составляющих ее аспектов.

✓ Выделенные уровни психологической готовности должны отражать как норму психического развития ребенка в этом возрасте, так и возможные отклонения от нее, связанные, в частности, с задержкой психического развития.

✓ Предлагаемая диагностическая методика должна способствовать выявлению тех показателей готовности, которые могут сигнализировать о нарушении или отставании в развитии, с целью их последующей коррекции.

Данные принципы легли в основу построения диагностической системы. Применение этой методики возможно вне зависимости от типа класса в общеобразовательной школе, поскольку предусмотренные критерии оценки результатов учитывают как норму, так и задержку психического развития.

Результаты проведенного исследования состояния готовности проблемных детей в сравнении с другими группами испытуемых показали, что, при отсутствии в на-

чальной школе специальной коррекционно-развивающей программы формирования психологической готовности к обучению, в средней школе у детей с задержкой развития уровень этой готовности не достигает необходимой возрастной нормы. Таким образом, большинство этих детей к окончанию начального звена оказываются психологически неготовыми к обучению на второй ступени общеобразовательной школы, а значит, к интеграции в эту среду.

Следуя логике исследования, в ряде школ Нижнего Новгорода нами была разработана и апробирована специальная развивающая программа формирования у детей с проблемным развитием психологической готовности к обучению в основной школе, включающая два ведущих направления: психодидактическое и психокоррекционное (см. схему на с. 152).

Первое направление в начальной школе возможно реализовать при осуществлении требуемых преобразований на уровне содержания, методов и форм обучения. Необходимость таких преобразований продиктована задачей преодоления имеющихся у ребенка дефектов развития. Сделать это только с помощью обучающих навыков дидактических приемов и увеличения объема знаний детей невозможно. Каждое обучающее задание следует рассматривать с точки зрения развивающего потенциала, обогащая его психокоррекционными задачами в тех случаях, где это возможно и целесообразно. Такой подход повышает эффективность учебного занятия, позволяя педагогу не просто совершенствовать навыки и умения детей, а управлять их психическим развитием.

Второе направление предполагает проведение психокоррекционных занятий с детьми предвыпускного и выпускного классов начальной школы (3—4-х классов) по

При отсутствии в начальной школе специальной коррекционно-развивающей программы формирования психологической готовности к обучению, в средней школе у детей с задержкой развития уровень этой готовности не достигает необходимой возрастной нормы.

Схема согласования содержательных и организационных аспектов формирования психологической готовности младших школьников с ЗПР в процессе учебной деятельности и психологических занятий в условиях интегрированного обучения



специально разработанной программе двух-годового психологического курса с целью формирования у них основных показателей готовности к дальнейшему обучению и профилактике дезадаптации при переходе в основную школу*.

Кроме того, особой частью нашего исследования являлась профессиональная подготовка школьных специалистов психолого-педагогического профиля к решению поставленных задач.

* Князева Т. Н. Я учусь учиться. Психологический курс развивающих занятий для младших школьников. М., 2004.

Названные программы опубликованы, и в настоящее время, пройдя стадию апробации, они частично или полностью внедряются в практику работы общеобразовательных школ.

Результаты проведенного исследования по формированию и изучению состояния готовности детей с задержкой психического развития к обучению в средней школе показали, что предлагаемая система эффективна в организации преемственности обучения проблемных детей при переходе в основную школу в условиях их интеграции в общеобразовательную среду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития. — СПб., 1995.
2. *Выготский, Л. С.* Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. — М., 1995.
3. Изучение и психокоррекция детей и подростков с задержкой психического развития: субъектно-деятельностный подход. — Н. Новгород, 2009.
4. *Лебединская, К. С.* Подростки с нарушениями в аффективной сфере / К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова. — М., 1988.
5. *Лубовский, В. И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — М., 1989.
6. *Малофеев, Н. Н.* Современное состояние коррекционной педагогики / Н. Н. Малофеев // Дефектология. — 1996. — № 1.
7. *Ульenkova У. В.* Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У. В. Ульenkova, О. В. Лебедева. — М., 2002.
8. *Цукерман, Г. А.* Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 2001. — № 5.
9. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М., 1989.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА



Е. А. КОЛОТЫГИНА,
кандидат психологических наук,
старший преподаватель
кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии ГОУ ДПО НИРО
elena-k-25@mail.ru



И. К. ЙОКУБАУСКАЙТЕ,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры коррекционной
педагогики и специальной психологии
ГОУ ДПО НИРО
irena.nnov@mail.ru

Целью статьи является развенчание некоторых распространенных мифов о природе синдрома Дауна и особенностях развития, обучения и воспитания детей этой категории. Современные научные данные позволяют говорить о возможности и необходимости разработки социальных и психолого-педагогических программ их реабилитации, абилитации и социальной адаптации.

The aim of the article is to disclaim some widespread myths about the essence of Down's syndrome and the peculiarities of development, teaching and upbringing of these children. Modern scientific data confirm the possibility and necessity of elaborating the social and psychological / pedagogical programs of their re-abilitation, abilitation and social adaptation.

Ключевые слова: синдром Дауна, вариативность развития при синдроме Дауна, индивидуальные возможности, задачи ранней помощи детям с синдромом Дауна и их родителям

Key words: Down's syndrome, the variety of children's with Down's syndrome development, individual possibilities, the problems of children's with Down's syndrome and their parents early help

Проблемы обучения и воспитания детей с синдромом Дауна, оказания им своевременной комплексной психолого-педагогической помощи в последние годы привлекают пристальное внимание ученых (Г. Н. Бойко, Л. Г. Матееву, О. И. Пальмов, Л. Ю. Панарина и др.) и практических работников системы специального образования. Возросший интерес к этим проблемам связан, прежде всего, с появлением новых научных данных, опровергающих сложившиеся в клинической, социально-педагогической и психологической практике стереотипы в отношении возможностей развития таких детей. Как пишет А. В. Алехина: «Интенсивная разработка фундаментальных основ современной коррекционной педагогики (Н. Н. Малофеев) и результативность психолого-педагогических исследований, предпринятых в последние годы по проблеме ранней коррекции

и своеобразии интеллектуального нарушения, располагают возможностями к развитию психической деятельности» [1].

Синдром Дауна — одно из самых распространенных генетических нарушений. Дети с этим синдромом рождаются с одинаковой частотой (примерно один из 700 детей) во всех странах мира, независимо от уровня благосостояния или экологии. Данный показатель, однако, выше среди детей, рожденных немолодыми женщинами. В нашей стране ежегодно рождается около 2500 детей с синдромом Дауна. 85 % из них после рождения остаются в домах ребенка в силу неразвитости системы социально-педагогической поддержки семей и социально-бытовой реабилитации этих детей. Безусловно, это является крайне негативным фактором индивидуального развития каждого ребенка с синдромом Дауна, так как известно, что продолжительность жизни и полнота развития этих детей находятся в прямой зависимости от характера эмоционально-психологической обстановки вокруг ребенка [3].

Эффективность решения данной проблемы определяется многими условиями, в том числе степенью изученности специфики дефекта развития при синдроме Дауна.

Укоренившийся стереотип восприятия таких детей как больных и к тому же

Известно, что продолжительность жизни и полнота развития детей с синдромом Дауна находятся в прямой зависимости от характера эмоционально-психологической обстановки вокруг ребенка.

нов современной коррекционной педагогики (Н. Н. Малофеев) и результативность психолого-педагогических исследований, предпринятых в последние годы по проблеме ранней коррекции (Е. Р. Баенская, К. С. Лебединская, Е. М. Мастюкова, Г. А. Мишина, О. С. Никольская, Т. В. Пелымская, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, Н. Д. Шматко и др.), создали научные предпосылки для более внимательного анализа состояния проблемы, касающейся лиц с синдромом Дауна, которые, несмотря на глубину

малоперспективных в динамике общего развития обусловлен исторически. Так, в 1866 году британский врач, генетик Л. Даун в работе «Заметки по этнической классификации умственно отсталых» предпринял попытку отнести известные ему группы умственно отсталых детей к определенной расе в силу некоторых сходных фенотипических признаков, назвав их «монгольский тип идиотии» из-за узких раскосых глаз, придающих им внешнее сходство с людьми монголоидной расы. Длительное время психолого-педагогические исследования носили обобщенный характер, описывая лиц с синдромом Дауна как гомогенную группу с явными, или «тяжелыми», проявлениями умственного недоразвития [1].

Обнаружение в 1959 году французским ученым Ж. Леженом связи этого синдрома с генетическими нарушениями (было доказано, что причиной развития синдрома является нерасхождение одной из хромосомных пар, обозначаемой как 21-я, в результате чего у ребенка появляется лишняя — третья — 21-я хромосома) позволило определить статус таких детей не как больных, а как лиц с особыми типом, логикой и динамикой развития, характеризующимся специфическими фенотипическими признаками. «Люди с синдромом Дауна не являются его жертвами, они не «страдают» и не «поражены» этим синдромом. Они так развиваются и живут. Это люди с особенностями развития», — говорят специалисты Центра оказания ранней помощи детям с синдромом Дауна и их родителям «Даунсайд Ап»*.

Сегодня уже известно, что синдром Дауна является дифференцированной формой психического недоразвития, отличающейся существенным полиморфизмом как в клинической картине, так и в проявлениях физических, психических, интеллектуальных и эмоциональных качеств. На основании клинических исследований (Е. Ф. Давиденкова, И. Д. Лукашева,

D. N. Brooksetal, C. Cunningham и др.) выявлено, что у большинства детей с трисомией-21 имеется сложный психофизический дефект. Изолированная умственная отсталость наблюдается только у 18 % детей, у 42 % из них умственная отсталость сочетается с нарушением слуха, у 12 % — с дефектами зрения, у 28 % — с неполноценностью обеих сенсорных систем (по М. Г. Блюминой). Из всех морфологических дефектов, встречающихся у детей с трисомией-21, наибольшее значение для прогноза жизни имеют врожденные пороки сердца, отмечающиеся примерно в 20—40 % случаев (С. Б. Хацкель). Известно также, что в представительной и специфической популяции лиц с интеллектуальной недостаточностью дети с синдромом Дауна составляют лишь 9—10 % [1].

В литературе (Н. Н. Бодянская, П. А. Костенко и др.) встречается описание лиц со «стертыми», или невыраженными, признаками синдрома Дауна, у которых многие основные симптомы отсутствуют. Наличие нечетких, так называемых «мягких» форм синдрома признавалось все время, начиная с работ Л. Дауна. Большинство отечественных и зарубежных исследователей (Е. Ф. Давиденкова, М. С. Певзнер, В. В. Русских и др.) отмечают, что степень интеллектуального дефекта коррелирует с процентом трисомных клеток и может варьироваться в зависимости от показателей степени сохранности интеллекта в нижних границах его нормы до различных степеней интеллектуальной недостаточности.

Полиморфность картины проявления синдрома Дауна выявляется даже в разнице сочетаний общих, узнаваемых признаков этого синдрома, позволяющих сразу после рождения ребенка установить наличие дефекта: «плоское лицо» — 90 % случаев, брахицефалия («короткая голо-

Синдром Дауна является дифференцированной формой психического недоразвития, отличающейся существенным полиморфизмом как в клинической картине, так и в проявлениях физических, психических, интеллектуальных и эмоциональных качеств.

* См.: <http://www.downsideup.org>

ва») — 81 %, кожная складка на шее у новорожденных — 81 %, антимонголоидный разрез глаз — 80 %, эпикант (вертикальная кожная складка, прикрывающая медиальный угол глазной щели) — 80 %, гиперподвижность суставов — 80 %, мышечная гипотония — 80 %, плоский затылок — 78 %, короткие конечности — 70 %, брахимезофалангия (укорочение всех пальцев за счет недоразвития средних фаланг) — 70 %, клинодактилия 5-го пальца (искривленный мизинчик) — 60 %, аркообразное нёбо — 58 %, плоская переносица — 52 %, бороздчатый язык — 50 %, поперечная ладонная складка — 45 %, короткая широкая шея — 45 %, короткий нос — 40 %, страбизм (косоглазие) — 29 %, деформация грудной клетки, килевидная или воронкообразная — 27 %, пигментные пятна по краю радужки — 19 %, эписиндром — 8 % и т. д. [1].

Практический опыт обучения и воспитания детей названной группы свидетельствует в пользу положительной динамики их психического и социального развития в ближайшем для них окружении, что доказывает наличие специфических закономерностей общего психического развития этих детей, требующих глубочайшего анализа и учета.

Согласно данным научной литературы (Е. Ф. Давиденкова, В. Л. Орлова, Е. Н. Самодумская и др.), дети с синдромом Дауна до 4 лет характеризуются глубоким недоразвитием основных психических функций: памяти, мышления, речи. Некоторая динамика и дифферен-

циация психической деятельности становятся более отчетливыми после 4—5 лет. Однако это не снижает ценности ранней педагогической помощи — наоборот, делает ее жизненно необходимой для такого малыша.

По данным Т. Конопкиной, динамика психического развития детей с синдромом Дауна в ранние периоды развития

обусловлена характером эмоциональных отношений ребенка с его близкими [2]. На первом году жизни он получает основной опыт общения с окружающими: видит и слышит все происходящее вокруг, чувствует прикосновения, ощущает запахи. Однако такому малышу требуется гораздо больше времени, чтобы научиться узнавать своих близких, устанавливать с ними контакт глазами, улыбаться и т. п. В этот период (как, впрочем, и в другие) ребенку очень важно чувствовать связь с близким взрослым: до малыша нужно дотрагиваться, брать его на руки, разговаривать с ним. При длительности таких контактов и их регулярности можно заметить, что ребенок с удовольствием вступает в общение: ищет глазами по комнате, улыбается, радостно агукает.

Хуже обстоят дела с двигательным развитием. В силу сниженного тонуса мышц большинство таких малышей позже начинает переворачиваться, сидеть, ползать и ходить. Это ограничивает их опыт познания окружающего мира, что, в свою очередь, обуславливает задержку психического развития. Существенно уменьшить это отставание поможет выполнение соответствующих упражнений на первом году жизни малыша.

Важным этапом в жизни ребенка является развитие речи, которая становится ведущим звеном формирующейся нервной деятельности. В возрасте 2—3 месяцев малыши обычно гуляют, во втором полугодии начинают произносить отдельные слоги, а к году, как правило, знают около 5—10 слов. У детей с синдромом Дауна все нормативные сроки речевого развития несколько сдвинуты: гуление, произнесение первых слогов значительно задерживаются. Однако, как и другие дети, эти малыши учатся говорить, подражая окружающим. Для этого уже в ранние периоды развития необходимо называть действие или предмет, указывая на них. Очень скоро для малыша это может превратиться в увлекательную игру: он будет тыкать пальчиком во все предметы, для того чтобы взрослый их называл.

Проблемы двигательного развития у детей с синдромом Дауна ограничивают их опыт познания окружающего мира, что, в свою очередь, обуславливает задержку психического развития.

Дети с синдромом Дауна начинают говорить значительно позже обычных детей. У таких малышей часто возникают трудности с произнесением слов, поэтому они нередко прибегают к языку жестов. Другими причинами задержки развития речи могут являться нарушение слуха или его потеря. В связи с этим очень важно регулярно проверять слух при помощи аудиометрии.

Возникающие трудности с концентрацией внимания обуславливают недостаточность развития памяти, мышления и, соответственно, познавательной активности ребенка.

Организация правильного взаимодействия такого малыша со взрослыми, системность и регулярность занятий с ним являются основными условиями адекватного развития ребенка в ранние периоды жизни. Эмоциональная близость взрослого, его любовь и терпение — залог успешного преодоления проявлений первичного дефекта. Главное — необходимо четко понимать, что характеристики понятий «обучаемость» и «необучаемость» для детей с синдромом Дауна должны быть ориентированы не на результативность технологии обучения (нельзя стремиться сделать подобного ребенка таким, как все), а на опыт их индивидуального психофизического и социального продвижения, в котором ключевую роль играют взрослые и развивающая среда.

На самом деле эти малыши обучаемы — просто требуют больших педагогических усилий. Родители и педагоги должны понять, что их задача состоит в раскрытии индивидуального потенциала этих детей, поскольку некоторые из них очень талантливы, необходимо только вовремя преодолеть биологические ограничения.

Любимым людям с синдромом Дауна, которые успешно прошли реабилитацию, есть чем поделиться с остальными. Они пишут стихи, рисуют, танцуют — словом, раскрываются в творчестве. Их талант признали! *Бобби Бредлов*, актер и художник с синдромом Дауна, живет в Мюнхене. Он —

обладатель нескольких престижных премий за актерскую игру в фильмах и сериалах. *Пабло Пинеда* — первый человек с синдромом Дауна, который получил высшее образование в обычном университете Испании, сейчас изучает психологию образования. *Паскаль Дюкен*, бельгийский актер, получивший в 1996 году главный приз Каннского фестиваля за лучшее исполнение мужской роли в фильме «День восьмой».

Дети с синдромом Дауна сильно подражают окружающим, поэтому для них крайне важно находиться в здоровой, развивающей среде. В Европе 90 % таких малышей идут в детские сады и школы с обычными детьми.

В последнее время возросла популярность программ ранней педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с синдромом Дауна. Это связано с успешным применением подобных программ в различных странах мира. Программа «Маленькие ступени», разработанная в австралийском Университете Маккуэри, рекомендована к широкому использованию Министерством образования и науки РФ. В ней описываются методы индивидуальной работы с детьми: рассказывается о том, как привить малышу навыки восприятия речи, развить его двигательную активность.

Многие дети, обучавшиеся по этой программе, ходят в обычные школы, где занимаются по индивидуальным планам, что имеет немаловажное значение для такого ребенка. Во-первых, он общается со сверстниками, подражая им; учится правильно вести себя в бытовых ситуациях, играть в футбол, кататься на велосипеде, танцевать. Во-вторых, ребенок не чувствует себя изгоем, и сверстники не воспринимают его как чужого.

Необходимо четко понимать, что характеристики понятий «обучаемость» и «необучаемость» для детей с синдромом Дауна должны быть ориентированы не на результативность технологии обучения (нельзя стремиться сделать подобного ребенка таким, как все), а на опыт их индивидуального психофизического и социального продвижения.

Конечно, воспитывать ребенка с синдромом Дауна нелегко, и не все дает стопроцентный результат. Однако сколько радости и удовлетворения доставляют даже его маленькие победы! Главное — отдавать себе отчет в том, что исходные биологические ограничения и сходство синдромальных признаков не являются основанием для того, чтобы рассматривать детей с синдромом Дауна как бесперспективных в плане психического развития и социальной адаптации. Психическая деятельность детей с синдромом Дауна имеет поступательный динамический характер, качественно меняющий содержание их отношений с предметным миром и окру-

жающими людьми. Все зависит от своевременности и адекватности оказания ребенку педагогической помощи, безусловной любви и привязанности к нему.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехина, А. В.* Особенности психического развития детей с синдромом Дауна : дис. ... канд. психол. наук / А. В. Алехина. — СПб., 2000.

2. *Конотопская, Т.* Особенности дети с синдромом Дауна. — URL: <http://www.ua.ua.info/content/sub/443.html>.

3. Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет / под ред. Ю. И. Барашнева. — М. : Триада-Х, 2007.

Библиотека ГОУ ДПО НИРО пополнилась новыми изданиями:

Андреева Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. Ч. 2: Предложение. Текст: Пособие для логопеда. М.: ВЛАДОС, 2010. 302 с.

Пособие предлагает систему работы по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи и ЗПР на третьем этапе коррекционной работы. Представленный материал собран и систематизирован на основе практического опыта учителя-логопеда общеобразовательной школы.

Пособие предназначено логопедам, учителям начальных классов специальных и массовых школ, студентам дефектологических факультетов педагогических вузов.

Дьякова Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у школьников. М.: ТЦ «Сфера», 2010. 64 с.

В книге представлен сравнительный анализ данных о состоянии фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием речи и с ОНР. Предложены диагностические пробы для исследования фонематического восприятия, фонемного анализа, звукового синтеза. Представлены методические разработки преодоления недоразвития фонематического восприятия у детей с ОНР. В основе приведенных логопедических занятий лежат комплексно-игровой метод, сказочные сюжеты.

Материал поможет осуществлять контроль за развитием и формированием фонематического восприятия у детей с ОНР, выявлять факторы и условия, обеспечивающие оптимальность процесса коррекции фонематического восприятия.

Пособие предназначено для практической работы логопедов, воспитателей логопедических групп.

Акименко В. М. Новые логопедические технологии: Учебно-методическое пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 105 с.

Настоящее пособие составлено по материалам практической работы учителей-логопедов школьных и дошкольных образовательных учреждений и содержит рекомендации по проведению логопедического массажа языка, ушной раковины, кистей рук, стоп. В пособии представлена авторская методика применения моделей артикуляции звуков в коррекционной работе по исправлению речевых нарушений у детей.

Пособие предназначено для студентов колледжей, изучающих по учебному плану логопедию, студентов дефектологических факультетов педагогических вузов, начинающих логопедов и всех, воспитывающих детей с нарушениями речи.



От идеи — к передовому опыту учителя



РАБОТА НАД ОПИСАНИЕМ ПРИРОДЫ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В ШКОЛЕ ДЛЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Т. М. ФИЛИНА,
учитель начальных классов
МС(К)ОУ Школа-интернат для глухих детей Н. Новгорода,
педагог высшей квалификационной категории
filin007@yandex.ru

В статье описываются такие приоритетные направления коррекционного обучения в начальной школе, как формирование речевой деятельности и развитие речевой способности. Автором представлены система работы над описанием природы как одним из видов деятельности, направленной на развитие речи, а также методика обучения учащихся 1—2-х классов этому виду работы.

The article describes such the priority direction of the special teaching in the primary school as the forming of speech activity and the development of speech ability. The system of the work over the nature's description is represented in the article as one of the types of work over the speech development. The author also introduces the methodics of primary schoolchildren's teaching of this kind of work.

Ключевые слова: *работа по развитию речи, языковая способность, развитие речи, описание природы, дети с нарушением слуха*

Key words: *work over the speech development, language ability, the development of speech, nature's description, children with hearing impairment*

Обучение языку в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях со временем приобретает все большую практическую направленность. Овладение словесной речью в целях общения для учащихся с ограниченными возможностями здоровья принципиально важно, поскольку она является основой обучения, развития и воспитания глухих школьников, а следовательно, и важ-

нейшим способом присвоения социального опыта. Приоритетными направлениями коррекционного обучения младших школьников являются формирование речевой деятельности и развитие языковой способности.

Для развития речи и накопления необходимого для общения словарного запаса особую роль играет слух, который обеспечивает контакт ребенка с окружающими

ми. Даже частичное нарушение слуха в раннем возрасте приводит к глобальному недоразвитию речи, а в особо тяжелых случаях (при глухоте) — к ее полному отсутствию. Развитие речи глухих детей может быть обеспечено только в результате специального обучения и разносторонней работы в данном направлении.

Развитие речи и обучение детей с нарушенным слухом происходят на основе преимущественного использования зрительного анализатора. При этом общение может осуществляться с помощью словесной речи посредством:

- ✓ применения метода чтения по губам;
- ✓ включения в общение дактильной формы словесной речи;
- ✓ развития и дальнейшего использования остаточного слуха с привлечением звукоусиливающей аппаратуры;
- ✓ жестовой речи, которая позволяет сравнительно быстро преодолеть коммуникативные барьеры при общении с глухими учащимися.

Отметим, что глухие младшие школьники имеют особенности речевого развития, выражающиеся в:

- ✓ ограниченности лексического запаса;
- ✓ нарушении восприятия речи;

✓ искаженных произношении и понимании слов и неправильном их употреблении.

Именно поэтому главной задачей в работе с глухими школьниками является их обучение грамотной речи и всем видам речевой деятельности.

Одним из способов обучения речи на конкретных фактах выступают описания на основе наблюдений за сезонными явлениями природы, поскольку, как полагал К. Д. Ушинский, логика природы — самая доступная для младших школьников [9].

В настоящей статье представлены система работы над развитием речи — опи-

санием природы — и методика обучения школьников 1—2-х классов этому виду деятельности.

Система работы на таких уроках направлена на решение следующих задач:

- ✓ описание природы на основе собственных наблюдений, зарисовок или печатных материалов;
- ✓ коллективное или самостоятельное составление краткого или подробного плана описания;
- ✓ обогащение и уточнение словаря по теме;
- ✓ формирование бережного отношения к окружающей природе.

К числу умений, необходимых младшим школьникам в работе над описанием природы, относятся следующие:

✓ умение представлять и раскрывать тему. Например: «Летом в лесу», «Осенний парк», «В осеннем лесу», «Золотая осень», «Поздняя осень», «Наступила зима», «Первый снег», «Зимой в лесу», «Весной в парке», «Весной на реке»;

✓ умение выявлять основную мысль высказывания. Работа над связным текстом начинается с вопроса: «О чем мы будем писать?»;

✓ умение систематизировать материал (отбирать, группировать его, устанавливать связь между частями, планировать высказывания), выражать мысли логично и точно, осуществлять отбор языковых средств.

Основой для рассказов служат наблюдения учащихся над первыми признаками наступления того или иного времени года, над деревьями и кустами, над жизнью птиц и животных.

Работа над описанием природы включает в себя следующие этапы:

- ✓ беседа по плану;
- ✓ составление текста по вопросам;
- ✓ выполнение грамматических заданий;
- ✓ работа над вариативностью высказываний.

При составлении текста соблюдается строгая последовательность описания:

Одним из способов обучения речи на конкретных фактах являются описания на основе наблюдений за сезонными явлениями природы, поскольку, как полагал К. Д. Ушинский, логика природы — самая доступная для младших школьников.

время года, погода (небо, солнце, воздух), природа (земля, деревья, кусты, трава), звери и птицы, отношение к тому или иному времени года. Анализ текста сопровождается вопросами, например:

✓ Какое время года наступило? Какие птицы прилетели? Что они делают? (для 1-го класса);

✓ Почему тает снег? Ты был в лесу зимой? Каких зверей ты не видел и почему? (для 2-го класса).

Построение предложений в форме ответов на вопросы позволяет учащимся использовать в речи разные типы простых и сложных предложений. Характер и формулировка вопросов постоянно усложняются.

Составление предложений также способствует обогащению словарного запаса, развитию памяти. Так, учащимся требуется дополнить ряд предложений необходимыми словами (*Зимой идет снег, а осенью...; Осенью птицы... на юг, а весной...*) или составить высказывания из предложенных слов (*деревьев, облетели, с, листья; стволы и ветви, был, поэтому, мокрые, деревьев, вчера, дождь*).

Во время подготовительной работы выполняются грамматические задания на том же речевом материале. Приведем примеры подобных заданий.

Подбери вопросы к словам: Погода (...) теплая.

Допиши слова по вопросам: какая? какой? какое? какие?

Зима (какая?) ...

Вставь по вопросам слова: (Какая?) ... туча закрыла солнце.

Выбери необходимые слова и составь словосочетания:

осень голая

береза теплая

погода золотая

Речевой материал этих упражнений учащиеся используют в письменных работах, что помогает им легче и, главное, грамотнее справиться с заданием.

Вариативность ответов на вопросы способствует пополнению словарного запаса и лучшему пониманию содержания текста.

О зиме

Наступила холодная зима. Пришла снежная зима. Настала морозная зима.

О снеге

Все покрыто белым пушистым снегом: земля, кусты, деревья. Все бело кругом: земля, деревья, кусты.

На уроках развития речи для описания природы используются такие виды наглядных средств, как стенды, картинки, репродукции. Для повышения эффективности обучения глухих детей связной речи применяются различные виды предметно-практической деятельности: зарисовки, аппликации, макеты.

По данной теме в указанных классах были проведены контрольные работы, которые оценивались исходя из полноты использования словаря, количества предложений и уровня грамотности. Данные контрольные работы показали, что лексический словарь учащихся расширяется и усложняется. Отметим, что, описывая природу, глухие школьники опираются на усвоенную структуру высказывания. Младшие школьники могут в определенной последовательности, обусловленной планом, передавать свои впечатления о природе. Требования к данному виду работы в школе для глухих повышаются из класса в класс.

Таким образом, работа над описанием природы носит систематический, последовательный и целенаправленный характер, что является условием формирования речевых навыков у глухих детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гольдберг, А. М.* Особенности самостоятельной письменной речи глухих школьников / А. М. Гольдберг. — М. : Просвещение, 1966.

Для повышения эффективности обучения глухих детей связной речи применяются различные виды предметно-практической деятельности: зарисовки, аппликации, макеты.

2. Зикеев, А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ / А. Г. Зикеев. — М. : Академия, 2002.
3. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / А. Г. Зикеев. — М. : Академия, 2000.
4. Зикеев, А. Г. Формирование и коррекция речевых навыков и умений в употреблении сложносочиненных предложений младшими школьниками с нарушениями в развитии / А. Г. Зикеев // Дефектология. — 2004. — № 1.
5. Зыков, С. А. Методика обучения глухих детей языку : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / С. А. Зыков. — М. : Просвещение, 1977.
6. Зыкова, Т. С. Развитие речи : учебник для 1-го класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида / Т. С. Зыкова, Е. П. Кузьмичева. — М. : Просвещение, 2000.
7. Зыкова, Т. С. Развитие речи : учебник для 2-го класса / Т. С. Зыкова, З. Г. Кац, Л. И. Руленкова. — М. : Просвещение, 2006.
8. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников : пособие для учителей начальных классов / М. Р. Львов. — М. : Просвещение, 1985.
9. Львов, М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М. Р. Львов. — М. : Просвещение, 1975.
10. Методика обучения изложению и сочинению в школе глухих (5—7-е классы) : пособие для учителя / разраб. И. В. Колтуненко. — Тбилиси, 1989.
11. Методика обучения русскому языку в школе для глухих детей / под ред. Л. М. Быковой. — М. : Просвещение, 1991.
12. Программа специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений I вида для 0—7-х классов. — М. : Просвещение, 2003.
13. Фомина, И. В. Русский язык (1—4-е классы). Развитие устной речи и коррекция письма. Инновационные подходы / И. В. Фомина, И. В. Щербакова. — Волгоград : Учитель, 2009.



ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД СТИХОТВОРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

С. Э. БАРИНОВА,
учитель иностранных языков
МОУ СОШ № 11 г. Павлово
svetlanapv3barinova@yandex.ru

В статье речь идет о художественном переводе стихотворного произведения с одного языка на другой как об одном из видов творчества, который обеспечивает внеучебная деятельность в школе. Актуальность работы с поэтическим материалом определяется его важностью в процессе реализации культурологического компонента обучения, а также формирования и совершенствования слухопроизносительных, интонационных и лексико-грамматических навыков и умений.

The author of the article touches upon a problem of the poem's translation from one language into another. The author regards it as a kind of creation, provided by out-of-school activity. The work with the poetic texts is important in the realization of the culturological component of the teaching as well as in the processes of forming and improvement of the acoustic / articulatory, intonational and grammatical skills and habits.

Ключевые слова: *общечеловеческая культура и ценности, творческое мышление, развитие творческих способностей, гуманизация образования, приобщение к культурному наследию, кросскультурная грамотность, креативные формы работы, индивидуальная и коллективная активность*

Key words: *universal culture and values, creative thought, the development of creative abilities, the humanization of development, the communion with the cultural heritage, cross-cultural competence, creative forms of the work, individual and collective activity*

Расширение и укрепление экономических и культурных связей между народами ставят перед учителями иностранных языков задачу воспитания человека, главным достоянием которого являются общечеловеческая культура и общечеловеческие ценности. Эта задача непосредственно связана с проблемой духовного родства и взаимопонимания людей. Одним из путей решения данной проблемы можно назвать гуманизацию образования через приобщение к культурному наследию и духовным ценностям своего народа и народа страны изучаемого языка. Особая роль в этом принадлежит иностранному языку, с помощью которого и осуществляется диалог культур — иностранной и родной.

Изучение иностранных языков в средней школе — существенная ступень в формировании яркой, культурной личности. Знакомство учащихся с ценностями зарубежной культуры и постижение этих ценностей позволяют воспринимать родную культуру более глубоко и всесторонне. «Чем большими ценностями мы овладеем, тем более изощренным и острым становится наше восприятие иных культур — культур, удаленных от нас во времени и пространстве», — отмечал академик Д. С. Лихачев. По его мнению, «ноша культурных ценностей не утяжеляет, а

облегчает шаг вперед». Культура иной страны становится для интеллигентного человека «своей культурой», глубоко личной, подлинно национальной, «ибо познание своего сопряжено с познанием чужого» [4, с. 231].

Очень важно, чтобы учащийся постигал не только лексическую и грамматическую стороны чужого языка. Разделы страноведения дают ему широкие возможности познакомиться с культурными достопримечательностями страны изучаемого языка, получить фоновые знания, расширить интеллектуальный кругозор, но только дополнительная внеучебная деятельность может в достаточной степени сформировать и развить разносторонние творческие способности ребенка. Необходима практическая деятельность в конкретном виде творчества. В данной статье речь пойдет о художественном переводе стихотворного произведения с одного языка на другой. В полной мере этот вид творчества может обеспечить только внеучебная деятельность, которой, к сожалению, уделяется недостаточно внимания. Это обусловлено противоречиями между потребностью учащихся в самореализации и самоутверждении и ограниченными возможностями, которые предоставляет школа; между стремлением педагогов развивать творческую активность учащихся и

неумением использовать необходимые формы и средства ее развития.

Эффективности творческого развития, на наш взгляд, способствуют следующие условия:

- ✓ добровольность участия ребенка в творческой деятельности;
- ✓ пример учителя или родителей;
- ✓ учет индивидуальных возможностей и способностей ребенка;
- ✓ сочетание коллективной и индивидуальной работы;
- ✓ самостоятельность детей под разумным контролем;
- ✓ мотивация и стимулирование.

Перевод литературного произведения — одна из форм творчества, которая особенно нравится детям. Важное место в этом виде творческой деятельности принадлежит рифмованному переводу стихотворного произведения. Стихотворный жанр благодаря наличию вербального текста способен точно и образно отразить различные стороны социальной жизни народа страны изучаемого языка. Формирование и развитие навыка художественного перевода поэтического произведения с одного языка на другой способствуют осуществлению диалога культур, совершенствуют интеллектуальные и творческие способности учащихся.

Стихотворению, как и любому произведению искусства, присуща особая коммуникативная функция: оно передает заложенное его автором

содержание адресату. Поэтический текст оказывает воздействие на эмоции ученика и его образно-художественную память. Следовательно, стихотворение является не только образцом иноязычной речи, но и носителем культурологической информации поскольку отражает особенности жизни и быта народа страны изучаемого языка; способно формировать духовную

культуру учащихся и объединять их разум и душу.

С позиции коммуникативно-когнитивного подхода поэтическое произведение является одним из образцов иноязычной культуры, поэтому становится средством удовлетворения познавательных коммуникативных потребностей и интересов учащихся. Учитель выступает посредником в процессе познания учащимися этой культуры, комментатором, стимулятором их познавательной активности. По нашему убеждению, поэтический материал способствует реализации культурологического компонента обучения, воздействует на эмоциональную и мотивационную сферы личности, помогает формированию и совершенствованию слухопроизносительных, интонационных и лексико-грамматических навыков и умений.

При отборе стихотворного материала необходимо обязательно учитывать возрастные особенности и интересы детей. Исходя из этого, выделим следующие принципы отбора стихов:

✓ принцип аутентичности, который иногда проявляется в наличии сокращений, характерных для разговорного стиля, инвертированном порядке слов;

✓ принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферы учащихся;

✓ принцип методической ценности для формирования речевых навыков и умений.

Существует мнение, что удачный перевод учащимся лирического стихотворения — всегда исключение из правил, и с этим нельзя не согласиться. Работа над переводом связана с определенными сложностями. Так, оптимальный порядок слов в английском или французском языке не является таковым в русском. Кроме того, слова подчиняются законам ритма и рифмы. Детям приходится выбирать необходимое слово из синонимического ряда, отбрасывая при этом синонимы, не вписывающиеся в ритм строки. По существу, юные переводчики становятся авторами нового произведения — переведенного сти-

Поэтический материал способствует реализации культурологического компонента обучения, воздействует на эмоциональную и мотивационную сферы личности, помогает формированию и совершенствованию слухопроизносительных, интонационных и лексико-грамматических навыков и умений.

хотворения, и плод их труда чаще коллективный, а не индивидуальный. При переводе стихотворного произведения ученику важно правильно выбрать вариант (эквивалентный, буквальный, вольный или импровизированный), тип (перестраивающий, воссоздающий, смешанный) и форму перевода (рифмованную, нерифмованную, смешанную — сохраняющую размер стиха).

Адекватный перевод стихотворного произведения — дело непростое. К художественному переводу предъявляют множество противоречивых требований. Их суммировал американский филолог Т. Сейвори в книге «Искусство перевода» [9]:

А. Перевод должен передавать слова оригинала.

В. Перевод должен передавать мысли оригинала.

А. Перевод должен читаться как перевод.

В. Перевод должен читаться как оригинал (то есть читатель не должен ощущать, что перед ним перевод).

А. Перевод должен отражать стиль оригинала.

В. Перевод должен отражать стиль переводчика.

А. Перевод должен читаться как текст, современный оригиналу.

В. Перевод должен читаться как текст, современный переводчику.

А. Переводчик не вправе прибавлять нечто к оригиналу или сокращать его.

В. Переводчик вправе прибавить нечто к оригиналу или сократить его.

А. Стихи следует переводить прозой.

В. Стихи следует переводить стихами.

Для одних ученых является значимым соответствие перевода духу родного языка и привычкам отечественного читателя, другие настаивают, что важнее научить его воспринимать иное мышление, иную культуру — применяя даже насилие над родным языком. Выполнение первых требований (тезисы А) ведет к переводу дословному, буквальному; выполнение вторых (тезисы В) — к вольному переводу.

Очень важно правильно мотивировать школьников: например, предложить детям поучаствовать в различного рода творческих конкурсах. Достижения детей на конкурсах творческих работ школьного уровня стимулируют их дальнейшее участие в подобных мероприятиях регионального, федерального и международного масштабов. Так, после победы в районном конкурсе творческих работ

«Пока в России Пушкин длится, метелям не задуть свечу» учащиеся нашей школы стали активно участвовать в интернет-проектах общероссийского и международного значения. Произведения некоторых из них опубликованы в газете «Французский язык» (№ 12 за 2007 год и др.).

Важно дать детям почувствовать значимость своей деятельности: например, предложить создать свой вариант художественного перевода известного произведения. Мы попросили юных поэтов павловской средней школы № 11 выполнить рифмованный перевод с французского языка стихотворения А. С. Пушкина «Mon portrait» (1814), общепринятой стихотворной рифмованной версии которого на русском языке до сего времени не найдено.

Для того чтобы сделать перевод живым, гибким языком, лишенным неуклюжести, ученики затратили немало труда, пытаясь глубоко и тонко понять содержание, стиль переводимого текста, заглянуть в ту историческую эпоху, когда это произведение создавалось. Юные переводчики подбирали точные значения некоторых слов, не только опираясь на собственные опыт и знания, но и используя жизненный багаж своих родителей и учителей. (Речь идет, например, о словах: un polisson — шалун, сорванец, шалопай, повеса, распутник, вольный, скабрёзный; babillard — болтливый, речистый; лицей, Сорбонна и т. д.) Некоторым учащимся удалось сохранить дух и язык того времени, а кто-то использовал современный

Важно дать детям почувствовать значимость своей деятельности: например, предложить создать свой вариант художественного перевода известного произведения.

язык подростков, что нисколько не испортило, а лишь оживило стихотворение и приблизило его к сегодняшнему читателю. В результате получилось несколько произведений.

Работа над переводом сплотила учащихся, научила трудиться в разновозрастной группе, выявила их скрытые творческие способности, помогла развить языковые навыки, познакомила с одним из редких кросскультурных образцов мировой литературы.

Mon portrait (оригинал)

Vous me demandez mon portrait,
Mais peint d'après nature;
Mon cher, il sera bientôt fait,
Quoique en miniature.
Je suis un jeune polisson,
Encore dans les classes;
Point sot, je le dis sans façon
Et sans fades grimaces.
Onñ il ne fut de babillard,
Ni docteur en Sorbonne
Plus ennuyeux et plus braillard,
Que moi-même en personne.
Ma taille à celles des plus longs
Ne peut être égalée;
J'ai le teint frais, les cheveux blonds
Et la tête bouclée.
J'aime et le monde et son fracas,
Je hais la solitude;
J'abhorre et noises, et débats,
Et tant soit peu l'étude.
Spectacles, bals me plaisent fort,
Et d'après ma pensée.
Je dirais ce que j'aime encore....
Si n'étais au Lycée.
Après cela, mon cher ami,
L'on peut me reconnaître
Oui! Tel que le bon Dieu me fit,
Je veux toujours paraître.
Vrai démon pour l'espièglerie,
Vrai singe par sa mine,
Beaucoup et trop d'étourderie
Ma foi, voilà Pouchkine.

Перевод С. Тюревой, 10-й класс

Мой друг, Вам нужен мой портрет,
Предельно списанный с натуры.

Сейчас я сделаю его,
Однако лишь в миниатюре.
Таких не довелось встречать
Вам даже среди мужей Сорбонны —
Крикливых болтунов, как я,
Своею собственной персоной.
Совсем не глуп и без стеснения,
Кривлянья жалкого нейму;
Жеманство, ложь без сожаленья
Противны сердцу моему.
По росту не сравнятся мне
Со школьным братством долговязым,
Но свеж лицом, кудряв, вполне
Не чужд забавам и проказам.
Люблю шумливую толпу,
Ужасно ненавижу споры,
От одиночества бегу,
Претят мне ссоры и раздоры.
Мне очень нравятся балы,
Спектакли радуют особо,
О тайной страсти рассказал,
Но... если б не моя учеба!
Как ветер налетаю вдруг.
Я сущий бес и обезьяна.
Бог сотворил меня, мой друг,
Каким хотел, не без изъяна.
Меня узнать легко, друзья:
Подобных нет на свете.
Я просто Пушкин. Пушкин — я!
И сказано все этим.

Перевод В. Чупрова, 10-й класс

Портрет мой нужен, дорогой,
К натуре приближенный?
Я скоро напишу его как есть,
Неискаженный.
Еще я школьник-лоботряс,
Хотя не глуп, уверен.
Кудряв, румян, не долговяз,
Болтлив и неумерен.
Мне в развлечениях не указ
Ни свет, ни мэтр Сорбонны.
Люблю спектакли, бальный пляс;
Проказней нет персоны.
Мне плохо быть наедине,
Претят мне споры, ссоры.
Ученье тоже не по мне —
Пустые разговоры.
Как дьявол бешеный подчас;
Вам каюсь в сем изъяне.

Таким Творец всех создал нас,
Подобно обезьяне.
Я слишком ветреный порой.
Со мною — осторожно!
Вот это — Пушкин! Он такой!
Узнать его несложно.

Перевод И. Дедовой, 11-й класс

Вы просили мой портрет,
Чтоб с натуры списан был?
Скоро будет Вам ответ:
Пусть художником не слыл,
Я — бездельник молодой;
И без ложного стыда
Всем скажу: я не простой,
Хоть и ветрен — это да!
Я жутко надоедлив
И мастер говорить,
Что даже цвет Сорбонны
Со мною не сравнить.
Я не высок, однако,
Не вижу в том проблем,
Что выгляжу двояко
Средь света и богем.
Я внешне симпатичен:
И рус я, и кудряв.
Создатель был практичен,
Не тратя красок зря.
Лицейская наука —
Пустые разговоры.

Успех в ней не порука.
Люблю балы и споры.
Не смею отказаться —
Хитер я и умен.
Таким хочу казаться.
Таким я сотворен.
Меня оклики: «Демон!»,
«Мартышка!» — обернусь...
Я — гений. Я — пустышка.
Я Пушкиным зовусь!

Идеал переводчика — «слияние» с автором, что требует исканий, выдумки, находчивости, вживания, сопереживания, остроты зрения, обоняния, слуха. При этом творческая индивидуальность переводчика не должна заслонять своеобразие автора. Задача непростая, но выполнимая.

Таким образом, работа с оригиналами, организация вечеров зарубежной поэзии, участие в литературно-художественных фестивалях и конкурсах являются одними из эффективнейших форм внеклассной коллективной и индивидуальной работы с учащимися. Это позволяет выявить творческие способности школьников, раскрыть и развить их таланты, сформировать навыки кросскультурной грамотности, активизировать творческое мышление подростков, повысить интерес к культуре страны изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И. Л. Личностно ориентированный подход — основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 2.
2. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 1997. — № 4.
3. Гобова, Е. С. Понимать детей — дело интересное / Е. С. Гобова. — М., 1997.
4. Лихачев, Д. Л. Письма о добром и прекрасном / Д. Л. Лихачев. — М., 1989.
5. Савенков, А. И. Одаренный ребенок дома и в школе / А. И. Савенков. — Екатеринбург : У-Фактория, 2004.
6. Савина, С. Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе / С. Н. Савина. — М. : Просвещение, 1991.
7. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми / авт.-сост. : Н. И. Панютина [и др.]. — Волгоград : Учитель, 2007.
8. Шишова, И. Е. Проблема развития социальной компетенции одаренных детей на уроках иностранного языка / И. Е. Шишова // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 3.
9. Savory, T. H. The Art of Translation / T. H. Savory. — London : Cape, 1959.

МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГИМНАЗИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ВЫПУСКНИКА



Л. Н. НАЗАРОВА,
директор
МОУ Гимназия № 2
г. Сарова,
заслуженный учитель РФ
info@sc2.do.sar.ru



Т. В. ЦВЕТКОВА,
заместитель директора
по учебной работе
info@sc2.do.sar.ru



С. И. КРЫЛОВА,
учитель английского
языка
info@sc2.do.sar.ru

В статье рассматривается разностороннее международное сотрудничество гимназии № 2 г. Сарова, описывается опыт организации исследовательской деятельности учащихся в рамках международных проектов. Авторы показывают, как международная деятельность способствует формированию личности выпускника, готового реализовать себя наилучшим образом в современном обществе; подчеркивают значимость педагогического сотрудничества и использования информационно-коммуникационных технологий.

The international many-sided cooperation of Sarov Gymnasium № 2 is regarded in this article. The authors describe the way schoolchildren's investigative activity is organized in the context of international projects. They also illustrate how international activity favours the forming of school-leaver's personality, ready to realize itself the best way in the modern society. The meaning of using of the informational communicative technologies and the role of pedagogical cooperation are accentuated in the article.

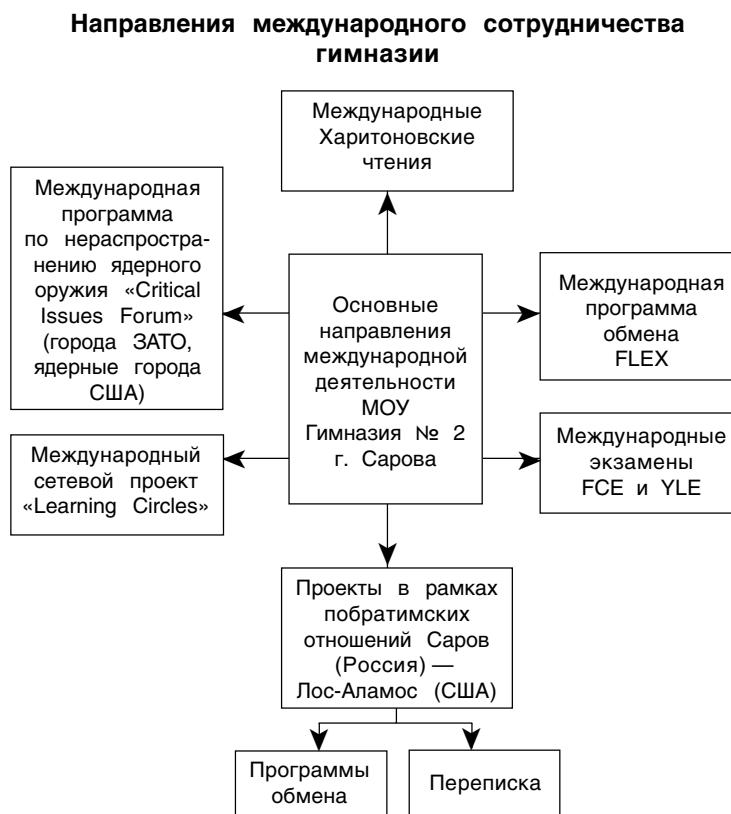
Ключевые слова: международное сотрудничество, формирование ключевых компетенций, метод проектов, телекоммуникационный проект, модель исследовательской деятельности учащихся, диалог культур, педагогика сотрудничества, партнерские отношения, модель выпускника гимназии

Key words: international cooperation, the main competences' forming, project method, telecommunication project, the model of schoolchildren's investigative activity, the dialogue of cultures, pedagogy of cooperation, entente cordiale, the model of the gymnasium's school-leaver

В течение многих лет гимназия № 2 Сарова носила статус образовательного учреждения с углубленным изучением английского языка. За эти годы была создана эффективная система обучения языку, которую отличали академизм, пристальное внимание к теории языка, основам перевода, культуре стран изучаемого языка. При этом учащиеся получали навыки владения иноязычной речью в разных ситуациях общения. Однако только в начале 1990-х годов глобальные изменения в жизни России в целом и Сарова в частности позволили использовать английский язык в непосредственном общении с его носителями — представителями разных стран.

История международных связей гимназии началась в 1992 году с визитов в школу иностранных ученых, которые приезжали в Саров в рамках научного сотрудничества с Российским федеральным ядерным центром, и нашла продолжение в побратимских отношениях между Саровом и Лос-Аламосом (Нью-Мексико, США). Инициатором в этой области стала директор гимназии Л. Н. Назарова, при участии которой были заложены основы многостороннего международного сотрудничества, осуществляемого гимназией и сегодня (см. схему 1).

С 1995 года по настоящее время гимназисты участвуют в международной программе обмена FLEX для старшеклассников. 28 юношей и девушек, став финалистами программы, получили возможность обучаться в американской средней школе в течение одного академического года. Во-первых, программа FLEX предоставляет старшеклассникам уникальную возможность изнутри познакомиться с народом и культурой США вообще и подростковой культурой в частности. Стипендиаты программы — юные представители России — рассказывают американцам о культурных и нравственных ценностях своей страны. Таким образом осуществляется диалог культур. Во-вторых, молодые люди совершенствуют и углубляют знания английского



языка, развивают умение учиться, самостоятельно добывать информацию. В-третьих, и это наиболее важно, формируются и совершенствуются личностные качества старшеклассников. В процессе индивидуального роста и обретения независимости они становятся более приспособленными к жизни в постоянно меняющемся мире, более позитивными и толерантными.

В 2002 году педагоги и гимназисты впервые стали участниками международного проекта «Critical Issues Forum» для школ городов ЗАТО (закрытых административно-территориальных образований) России и школ США, организованного Монтерейским институтом международных исследований (Калифорния, США) и посвященного проблеме нераспространения ядерного оружия. С этого времени семь педагогов и тринадцать учащихся старших классов гимназии ежегодно участвуют в

конференциях, которые проходят в Новоруральске (Россия) и Монтерее (США). Модель исследовательской деятельности учащихся в рамках этого международного проекта будет описана ниже.

Кроме того, гимназисты в течение десяти лет с момента основания международной конференции «Харитоновские чтения» являются ее постоянными участниками, выступая с презентациями исследовательских работ по языкознанию, страноведению и зарубежной литературе на английском языке. В процессе исследований у гимназистов вырабатываются навыки вдумчивого и внимательного чтения оригинальных текстов, анализа языковых и художественных средств, сравнительного анализа истории и реалий изучаемых стран. Формируется представление о мире как единой культурной среде и России как неотъемлемой части общемирового пространства. Происходит аккультуризация личности, то есть присвоение новой для нее культуры и более глубокое проникновение в культуру своей страны. Развиваются универсальные метапредметные умения, критическое мышление.

Учащиеся гимназии успешно сдают международные экзамены и получают кембриджские сертификаты FCE и YLE, что значительно способствует повышению их общеобразовательного уровня и уровня владения английским языком.

С развитием телекоммуникационных систем гимназия с большим

интересом включилась в сетевые проекты. В 2009/2010 учебном году шестиклассники под руководством педагога работают над международным проектом «Learning Circles», организованным в увлекательной для учащихся форме. Они участвуют в выборе темы и вида проектной деятельности, планировании этапов, а также определении способа презентации конечного результата. В процессе проект-

ной исследовательской деятельности формируются информационно-коммуникационные умения учащихся, связанные с получением и обработкой информации, ее презентацией в виртуальном пространстве. Проект направлен на развитие интересов и познавательных навыков гимназистов, способствует раскрытию их творческого потенциала.

Остановимся подробнее на одном из аспектов международного сотрудничества — исследовательской деятельности учащихся в рамках международных проектов. Эта форма работы актуальна в гимназии как образовательном учреждении повышенного статуса, среди главных задач которого — обучение и развитие одаренных детей.

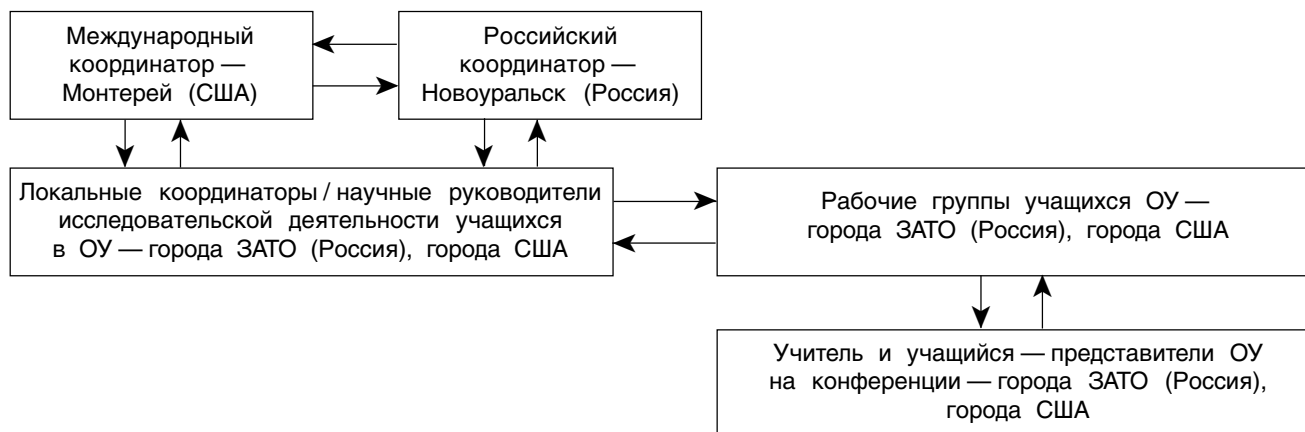
Модель исследовательской деятельности учащихся можно описать на примере упоминавшегося выше проекта CIF для школ городов ЗАТО России и школ США, посвященного проблеме нераспространения ядерного оружия. Данный проект отличаются четкая структура, продуманная система взаимодействия всех участников с использованием новейших телекоммуникационных технологий, серьезная исследовательская составляющая, возможность практического применения и позитивное воздействие на всех участников. Важнейшей задачей исследовательской деятельности школьников мы считаем развитие универсальных метапредметных умений: всесторонне анализировать заданную ситуацию, работать с большим объемом информации, выявлять рациональное зерно, делать выводы — и навыка критического мышления старшеклассников.

Состав субъектов исследовательской деятельности учащихся представлен на схеме 2 (см. с. 171).

Тематика конференций и семинаров ежегодно определяется и формулируется международным координатором в Монтерее (James Martin Centre for Nonproliferation Studies) согласно актуальности проблемы в современной геополитической ситуации. При этом вопросы для исследования и

В ходе исследовательской деятельности у гимназистов вырабатываются навыки вдумчивого и внимательного чтения оригинальных текстов, анализа языковых и художественных средств, сравнительного анализа истории и реалий изучаемых стран.

Субъекты исследовательской деятельности учащихся гимназии



план работы предъявляет российский координатор на ежегодном установочном семинаре для учителей (локальных координаторов) в Новоуральске. Локальный координатор курирует и координирует исследовательскую работу учащихся в ОУ в соответствии с общим планом работы.

Состав школ — участников проекта — определяется российским координатором и согласуется с координатором, представляющим США. Многие российские школы, в частности гимназия № 2 Сарова, являются неизменными участниками проекта со дня его основания. Главные критерии отбора — результативность (серьезная исследовательская составляющая и яркая презентация работы на конференции), четкая координация со всеми участниками проекта, умение действовать в предложенных временных рамках.

Исследование поставленных вопросов осуществляется согласно принятому плану в заданных временных промежутках по следующей схеме:

- ✓ разработка трех заданных тем и написание тезисов по ним;
- ✓ подготовка презентации результатов исследовательской деятельности;
- ✓ участие в международной конференции (Монтерей, США), выступление с презентацией, защита проекта.

При этом исследуются научный, социальный, культурный, экономический и геополитический аспекты проблемы. Построенная таким образом исследовательская деятельность включает в себя «мозговой штурм», оценку содержания, сбор информации, описание проблемы и формулировку выводов.

Можно выделить следующие этапы работы над каждым проблемным вопросом:

- ✓ поиск материалов в различных источниках и сбор информации;
- ✓ посещение музея ядерного оружия (Саров);
- ✓ встреча с учеными, ветеранами ВНИИЭФ;
- ✓ обработка и систематизация полученных данных;
- ✓ диспут, круглый стол;
- ✓ подведение итогов и формулировка выводов.

Каждый вопрос является логическим продолжением предыдущего, опирается на выводы, сделанные в процессе работы над ним. Так, исследуя проблему «Нераспространение ядерного оружия», учащиеся изучали историю создания ядерного оружия, стран, обладающих им; международные механизмы контроля. В заключительном докладе необходимо изложить собственное решение проблемы. Резуль-

**Формирование компетенций учащихся гимназии
в рамках проектной и исследовательской международной деятельности**



таты работы на каждом этапе могут быть представлены различными способами: в виде эссе, доклада, газетной статьи, мультимедийного продукта. Как указывалось выше, исследовательская деятельность учащихся курируется педагогом ОУ — локальным координатором.

По окончании деятельности на каждом этапе участники отправляют промежуточный отчет о выполненной работе в форме доклада международному координатору. Доклад должен представлять собой оригинальный авторский труд. Важнейшими требованиями являются правильное оформление цитат, наличие библиографии; наряду с печатными источниками учитывается использование интернет-ресурсов.

Международный координатор присылает рецензию с подробным комментарием сильных и слабых сторон работы, дает установку на решение задач следующего этапа.

Практическими результатами исследовательской деятельности учащихся с выходом на международную конференцию являются:

✓ три промежуточных отчета о проде-

ланной работе, которые могут быть представлены в формах эссе, доклада, газетной статьи, мультимедийного продукта;

✓ презентация по теме исследовательской работы на международной конференции, включающая интерактивный раздел (ролевую игру, викторину);

✓ обращение участников конференции к школьникам разных стран с призывом не оставаться равнодушными к проблемам, связанным с производством ядерного оружия; подробно изучать все аспекты этой проблемы, способствовать формированию непримиримого отношения к процессу распространения ядерного оружия и осознанию необходимости активных действий по разоружению в целях сохранения мира на планете.

Итак, вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность в рамках международных программ гимназии позволяет осуществлять образовательный процесс, способствующий не только и не столько развитию интеллекта, сколько воспитанию человеческой личности. Именно проектная и исследовательская деятельность учащихся под руководством педагогов как

нельзя лучше служит формированию ключевых компетенций, сформулированных в государственных стандартах общего образования*.

Ключевые компетенции как умения и навыки в различных областях деятельности являются заказом общества на подготовку его граждан в современных условиях жизни. Гимназия выполняет эту задачу, в том числе участвуя в международных проектах (см. схему 3 на с. 172).

Компетентностный подход выступает мощным фактором конструирования модели выпускника гимназии как личности, способной реализовать себя наилучшим образом в современном мире.

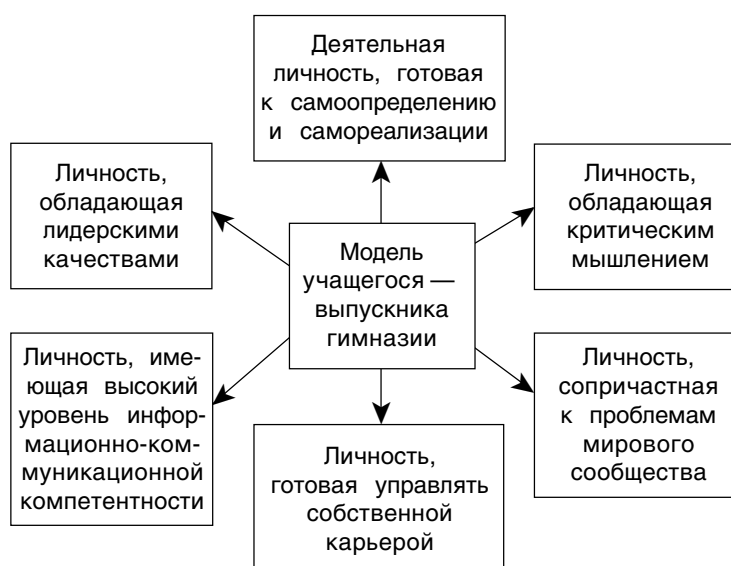
Модель выпускника, которую стремится сформировать педагогический коллектив гимназии, представлена на схеме 4.

В заключение отметим, что выпускники гимназии поступают в престижные вузы,

находят достойную работу. Многие становятся лидерами, работающими на региональном, государственном и международном уровнях. Это подтверждает важное значение международной деятельности, осуществляемой в гимназии, в формировании у выпускников ключевых компетенций, необходимых в их будущей жизни.

Схема 4

Модель выпускника гимназии



* Под компетенцией мы понимаем совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной, продуктивной деятельности по отношению к ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арцев, М. Н. Учебно-исследовательская работа учащихся : метод. рекомендации для учащихся и педагогов / М. Н. Арцев // Завуч. — 2005. — № 6.
2. Белякова, М. А. Международная проектная деятельность как способ раскрытия творческого потенциала личности учащегося / М. А. Белякова // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 3.
3. Государственные образовательные стандарты общего образования // Федеральный портал «Российское образование». — URL: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/index.htm>.
4. Международная программа обмена для старшеклассников FLEX. — URL: <http://russian.moscow.usembassy.gov/flex.html>.
5. Международная программа «Critical Issues Forum». — URL: <http://www.criticalissuesforum.org>.
6. Мухина, В. С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности / В. С. Мухина // Народное образование. — 2006. — № 7.
7. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — М. : Академия, 2007.
8. Сетевой проект «Learning circles». — URL: <http://iearn.org/circles>.



ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

А. А. КОШЕЛЕВ,
директор МСКОУ
Специальная (коррекционная) общеобразовательная
школа-интернат VIII вида г. Городца
rjtktd-60@mail.ru

В статье раскрывается механизм реализации профессионально-трудового обучения и углубленной трудовой подготовки учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида.

The article represents the mechanism of realization of the professional / labour teaching and profound training of schoolchildren in the special school of the 8th type.

Ключевые слова: *система профессионально-трудового обучения, углубленная трудовая подготовка, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, социальная адаптация, социальная интеграция*

Key words: *the system of professional / labour teaching, the profound labour training, schoolchildren with mental backwardness, social adaptation, social integration*

В коррекционной педагогике накоплен значительный опыт трудового обучения учащихся с нарушениями интеллектуального развития, который отражается в современных подходах к построению системы профессионально-трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что правильно организованное трудовое обучение — это не только эффективное средство коррекции недостатков развития умственной деятельности учащихся, но и одно из ведущих средств учебно-воспитательной работы, направленное на решение задачи их социальной реабилитации и адаптации.

Проблема профессионально-трудового обучения учащихся с интеллектуальной

недостаточностью приобрела особую актуальность в связи с рядом экономических изменений в стране. Произошло сокращение числа базовых предприятий, на которых ранее старшеклассники специальных (коррекционных) школ VIII вида проходили производственную практику и куда затем трудоустраивались.

Все это требует совершенствования практики профессионально-трудового обучения выпускников специальных (коррекционных) школ, формирования у них таких способностей, которые позволили бы самостоятельно и эффективно выстраивать свой жизненный путь в современном обществе. Решению этой задачи может способствовать реализация модели углубленной трудовой подготовки учащихся 10—11-х классов.

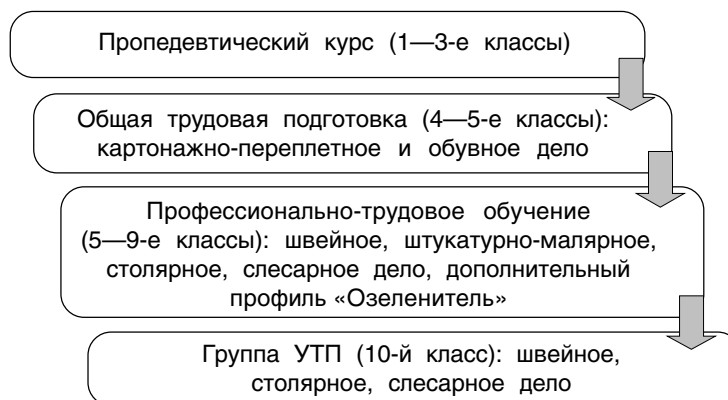
В соответствии с Типовым положением о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в коррекционном учреждении VIII вида в 10—11-х классах при наличии производственных ресурсов может быть организовано профессионально-трудовое обучение на базе школы. Это обучение будет носить характер углубленной трудовой подготовки, в результате которой учащиеся приобретут не только профессиональные умения и навыки, но и квалификационный разряд, что расширит возможности их трудоустройства и продолжения обучения в специальных группах учреждений начального профессионального образования.

Основными проблемами при реализации данной модели профессионально-трудового обучения являются не столько сохранение и развитие материально-технической базы самого учреждения (производственных мастерских специальной (коррекционной) школы), сколько обеспечение учащихся возможностью пройти производственную практику на предприятиях соответствующего профиля, а также организация преемственности в профессионально-трудовом обучении между школой и учреждениями начальной профессиональной подготовки.

Городецкая школа-интернат VIII вида функционирует более 60 лет и за это время не только сохранила традиции профессионально-трудового обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, но и в новых условиях разработала модель профессионально-трудового обучения, ориентированную на 10-й профессиональный класс. Согласно данной модели, трудовая подготовка в начальных классах, профессионально-трудовое обучение в 5—9-х классах и углубленная профессиональная подготовка в 10-м классе являются этапами процесса формирования профессионального самоопределения обучающихся (см. схему 1).

Схема 1

Модель профессионально-трудового обучения в школе-интернате



В школе-интернате имеются восемь хорошо оборудованных мастерских, где дети обучаются по семи трудовым профилям. На каждом этапе трудовой подготовки решаются конкретные учебные, воспитательные и коррекционные задачи.

В 4—5-х классах процесс обучения картонно-переплетному и обувному делу направлен на развитие моторики, выработку усидчивости, внимания. Благодаря сотрудничеству с обувным предприятием учащиеся уже в 4—5-м классах могут приобрести трудовые навыки в соответствии с производственными квалификационными требованиями: дети работают с заготовками верха обуви.

Учащиеся 5—9-х классов осваивают дополнительную специальность «Озеленитель». Обучение по этому профилю ставит задачи сформировать у воспитанников умение работать с землей, дать определенные навыки, необходимые в жизни.

В 6—9-х классах проводится отбор учащихся в группу углубленной трудовой подготовки (10-й класс) с учетом их индивидуальных возможностей, интересов, уровня сформированности профессиональных знаний, умений и навыков. В соответствии с Положением о школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме решается вопрос об утверждении состава учащихся 10-го класса и выбираются ос-

новые трудовые профили: для мальчиков — слесарное и столярное дело, для девочек — швейное дело.

В 10-м классе уделяется большое внимание выработке у учащихся ответственности, трудолюбия, взаимопомощи и самоконтроля. Развитие их умений и навыков осуществляется также посредством дополнительных занятий по интересам: для девочек — лоскутное шитье, вязание, для мальчиков — резьба. Ежегодно в школе проводится конкурс «Лучший по профессии». Работы детей высоко оцениваются на районных выставках (детского творчества, «Краски земли Нижегородской», «Ярмарка малого Китежа»), конкурсе «Де-

коративно-прикладное творчество» на губернаторскую премию.

В апреле десятиклассники проходят десятидневную производственную практику в школе или на предприятиях (мебельной, швейной фабриках) с целью адаптации к производственным условиям труда, что крайне важно для обучающихся с умственной отсталостью. По завершении практики на предприятии выпускник получает производственную характеристику, в которой оцениваются качество выполненных работ, соблюдение производственных норм и трудовой дисциплины, знание технологического процесса, определяется рекомендуемый разряд.

Производственная характеристика

На учащуюся _____
(имя, фамилия)

МОУ Городецкая специальная (коррекционная общеобразовательная школа-интернат VIII вида № УТП — профессия «Швея машинных работ»

Учащаяся _____
(имя, фамилия)

за время прохождения производственной практики (производственного обучения) на ООО «Строчевышивальная фабрика» фактически работала с _____ по _____ год и выполняла работы второго разряда (класса) на рабочих местах _____

_____ (вид работ)

1. Качество выполнения работ _____
2. Выполнение производственных норм (%) _____
3. Знание технологического процесса, умение обращаться с инструментом и оборудованием _____

_____ (вид работ)

4. Трудовая дисциплина _____
Учащаяся _____

_____ (имя, фамилия)

Заслуживает присвоения _____ тарифного разряда по профессии «Швея машинных работ».

Начальник участка _____ / _____ /
(подпись) (расшифровка)

Мастер (бригадир) _____ / _____ /
(подпись) (расшифровка)

Мастер производственного обучения _____ / _____ /
(подпись) (расшифровка)

По окончании 10-го класса учащиеся сдают квалификационный экзамен, включающий в себя два этапа: выполнение практической работы (см. приложение на с. 178), а также собеседование по вопросам материаловедения и технологии изготовления изделия.

Анализ результатов экзаменов по трудовому обучению выпускников 10-го класса Городецкой специальной (коррекционной) школы-интерната за 2009/2010 учебный год позволяет говорить об эффективности организованной учебно-производственной работы: 18 % учащихся сдали экзамен отлично, 55 % — хорошо, 27 % — удовлетворительно (см. диаграмму 1).

Соответствующее распределение получили рекомендуемые производственные разряды (см. диаграмму 2).

Приобретенные учащимися в ходе профессионально-трудоового обучения в школе знания и умения, а также навыки построения производственных отношений в трудовом коллективе, безусловно, в будущем составят основу их социальной адаптации и интеграции.

Анализ данных социальной адаптации выпускников Городецкой специальной (коррекционной) школы-интерната в 2009/2010 учебном году свидетельствует о том, что 48 % выпускников — почти половина окончивших 10-й класс — продолжают обучение в Городецком агропромышленном техникуме по специальности «Штукатур-маляр» и Рекшинском училище по специальностям «Цветовод» и «Швея»; 26 % учащихся трудоустроены, столько же детей не трудоустроены (инвалидность) (см. диаграмму 3).

Обеспечение условий эффективной социальной адаптации и интеграции выпускников с ограниченными возможностями здоровья требует проведения мониторинга быстро изменяющейся структуры рынка труда в регионе. В связи с этим в целях оптимизации социальной адаптации выпускников мы планируем освоение и других профессионально-трудоовых профилей (см. схему 2 на с. 178).

Диаграмма 1

Результаты экзаменов в 2009/2010 учебном году

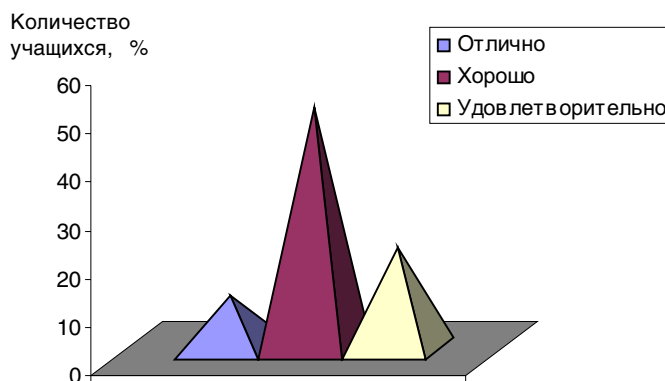


Диаграмма 2

Распределение рекомендуемых производственных разрядов среди учащихся школы-интерната (%)

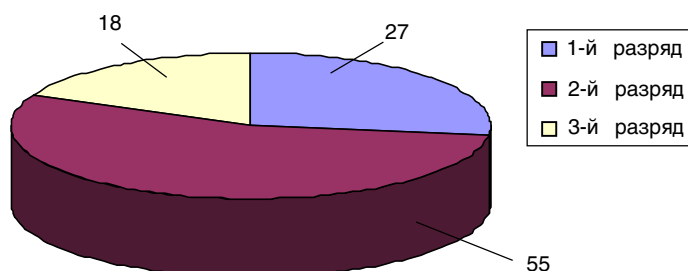
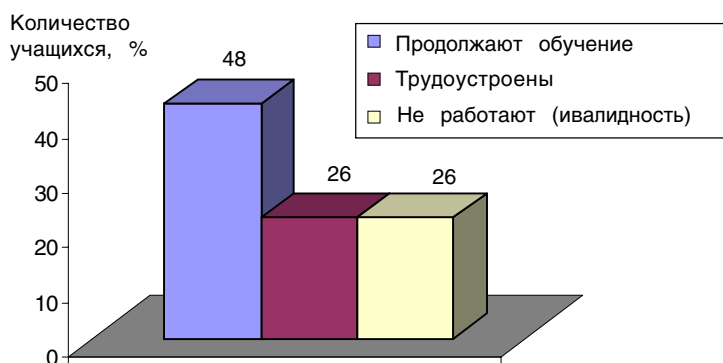
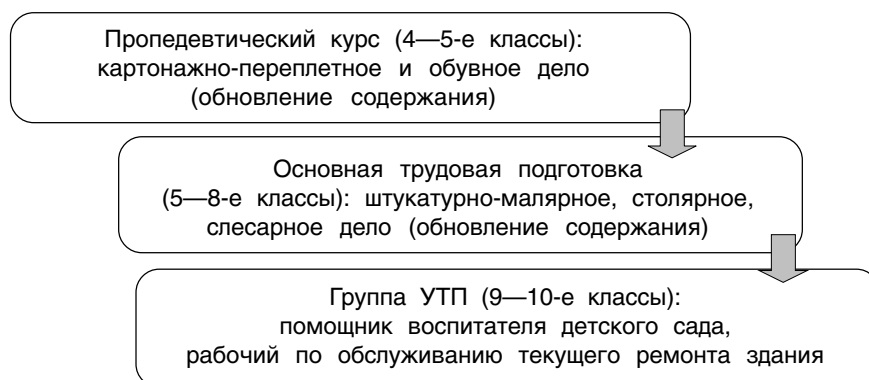


Диаграмма 3

Показатели социальной интеграции выпускников школы-интерната в 2009/2010 учебном году



Модель обновленного содержания профессионально-трудового обучения детей с ОВЗ в школе-интернате



Говоря о назначении и результативности профессионально-трудового обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, следует учитывать, что только свое-

временно начатая, систематическая и целенаправленная работа в условиях специального образования принесет устойчивые положительные результаты.

Приложение

Варианты экзаменационных практических работ по предметам «Столярное дело» и «Швейное дело»



ЛИТЕРАТУРА

1. Васенков, Г. В. Технология трудового обучения детей с недостатками интеллекта / Г. В. Васенков // Дефектология. — 2004. — № 3.
2. Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида. Новые учебные программы и методические материалы / под ред. М. М. Щербаковой. — М. : НЦЭНАС, 2001.
3. Образование, здоровье, социальная защита детей и подростков с отклонениями в развитии / отв. ред. Л. К. Селявина. — М. : Школьная книга, 2000.
4. Программно-методическое обеспечение для 10—12-х классов с углубленной трудовой подготовкой в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида. — М. : ВЛАДОС, 2005.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РАБОТЕ МОЛОДЕЖНОГО СПОРТИВНОГО КЛУБА



Д. Б. КУЗОВ,
медицинский психолог
подросткового диспансерного
отделения № 2
Наркологической больницы Н. Новгорода
innamiv@rambler.ru



А. Л. НЕЛИДОВ,
кандидат медицинских наук,
доцент кафедры психологии развития
АГПИ им. А. П. Гайдара
и кафедры общественного здоровья
и здравоохранения НижГМА
nel50@mail.ru

В работе исследованы типичные для подростков 15—17 лет акцентуации характера с нарушениями отношения к своему телу. Для мальчиков представлен алгоритм коррекции астенической акцентуации одновременно с поэтапной трансформацией патологического (невротически гиперкомпенсаторного) в нормативное стремление к мужественности. Для девочек с мозаичной истероидно-эпилептоидной акцентуацией и отвержением своего тела (дисморфоманией) представлен алгоритм преодоления нервной анорексии путем поэтапного изменения мотива физических тренировок с негативного («похудание») на позитивный («совершенствование тела»).

The article is devoted to the investigation of the typical for teenagers accentuations of the character with the disturbance of the attitude to their bodies. The algorithm of asthenic accentuation's correction for boys is given at one time with the staged transformation from the pathologic (neurotic / compensatory) tendency to the normal one — tendency to manliness. The author of the article also describes the algorithm of overcoming the nervous anorexia by means of staged changing the cause of physical trainings from the negative («weight loss») to the positive («body's perfection») ones. This algorithm is intended to the girls with the mosaic accentuation and with the rejecting of their bodies.

Ключевые слова: акцентуации характера, психологическая коррекция, развитие позитивного «я-образа», мотивационно-смысловая система подростка

Key words: accentuations of the character, psychological correction, the development of the positive «I-image», motivational / sense system of the teenager

В настоящее время среди подростков 16—17 лет популярными становятся занятия с отягощениями в тренажерных залах с целью улучшить фигуру, исправить недостатки телосложения. В этом возрасте развивается осознание своего физического и духовного «я», заостряется внимание к внешности, возникают типичные для подростков реакции, обусловленные формированием самосознания, а также связанные с повышенным вниманием к внешности (дисморфофобии) [5]. В определенных условиях подобные реакции затягиваются и возникают дисморфофобии с отвержением своей внешности и патологическим стремлением к похуданию (нервная анорексия) [6]. Одним из предрасположений к дисморфофобиям являются акцентуации характера подростка [9]. Типичными следствиями дисморфофобий (при отсутствии помощи) являются депрессии, суицидальные мысли, нарушения психосексуального развития, трудности в учебе и социализации.

Таким образом, психокоррекция акцентуаций характера у подростков с отвержением ими своей внешности является актуальной задачей профилактики.

Настоящее исследование проведено нами на базе дома спорта «Полет» (тренажерный зал «Титан»). Исследователь в тексте обозначается как «тренер». Обобщены результаты психокоррекции подростков 15—17 лет (9—11-е классы): выделены две клинико-психологически разные группы. Первая — подростки-мальчики (20 человек), вторая — подростки-девочки (30 человек). Стратегии психокоррекции второй группы уточнялись в амбулаторной помощи — 15 человек того же пола и возраста.

Первая группа

В эту группу вошли подростки астенического телосложения, среднего или невысокого роста, с сенситивной (эмоцио-

нально-ранимой) акцентуацией характера [9]. Основание их обращения в тренажерный зал — гиперкомпенсаторное стремление обрести мужественную внешность; у всех отмечались чувство неполноценности и отвержение своей внешности, тревожно-депрессивный фон настроения. Программа физических упражнений включала занятия на различных тренажерах 2—3 раза в неделю. Психокоррекционные беседы проводились не на отдельных занятиях, а в ходе упражнений и в промежутках между ними.

1-е занятие (1-й день): установление психологического контакта с подростком и повышение его оптимизма в отношении успешности своего физического развития. Во время обучения подростка необходимо непрерывно одобрять качество (правильность, ловкость) исполнения им упражнений, а в течение занятий на тренажерах отмечать важность правильного обращения с ними и понимания их функций. Все это способствует приближению подростка к персонификации пространства зала. Оценивать физическое развитие подростка, его старания и «способности к занятиям» нужно также преувеличивая их. Начиная с первого занятия, мы предлагали подросткам после каждого упражнения определить и описать, в чем они чувствовали успех. Этим за время занятия мы многократно активизировали у них психофизиологические состояния (гештальты) успеха и соответствующие им эго-состояния («я-успешный», «я-хороший») [4; 12].

К концу занятия у подростков повышалось настроение и росло желание заниматься дальше.

2-е занятие (2-й день): формирование волевой установки на преодоление трудностей (на фоне приемов 1-го занятия). В качестве «трудностей» выступали мышечно-суставные боли, закономерные при физических упражнениях. В связи с этим подчеркивалась «воля» подростка, пришедшего на второе занятие, его способность преодолеть боль, продолжить тренировки и завершить занятие с меньшим чувством боли, чем предыдущее. Обсуждался прош-

Во время обучения подростка необходимо непрерывно одобрять качество (правильность, ловкость) исполнения им упражнений, а в течение занятий на тренажерах отмечать важность правильного обращения с ними и понимания их функций.

лый опыт принятия подростками волевых решений, обнаруживалось его сходство с нынешним (активизировался гештальт «я-волевой»).

3—6-е занятия: активизация интереса тренера к личности подростка и компенсация его «разочарования» в связи с отсутствием роста мускулатуры. Тренер проявлял интерес к ресурсам личности подростка и его успешному опыту во всех сферах жизнедеятельности: учебе, увлечениях, занятиях спортом, отношениях с друзьями / одноклассниками и др. Подобные беседы продолжали активизировать гештальты успеха и уверенности в себе. Тренер поощрял подростка за «улучшение техники выполнения упражнений», «развитие дыхания» и проводил когнитивный тренинг: давал научные знания о физиологии тренировочного процесса.

7/8—18/24-е занятия: формирование у подростка собственной (интернальной) мотивации к достижению успеха в физическом развитии. Тренер обращал внимание на проявление в очередном упражнении объективно наступающего и субъективно заметного увеличения силы (веса поднимаемых снарядов) и выносливости (числа подъемов) как на «серьезный успех» подростка.

Далее в ходе занятия временно (на несколько минут) увеличивались нагрузки с целью «развить успех». Данный прием совершенствует способность работать с полной волевой отдачей и обостряет переживание успеха. Тренер страхует подростка, создавая ощущение безопасности и предотвращая обострение тревоги. Используется прием, дающий подростку возможность испытать гордость за результат, — позитивные самообращения (например, «я — молодец!»). Подросток ведет «дневник развития»; постепенно тренер позволяет ему участвовать в планировании занятия. Для сенситивных подростков оказалась неприемлемой стимуляция сравнением с другими, критикой, конкуренцией.

24-е занятие и далее: развитие позитивного «я-образа» и превращение трени-

ровок в ведущую / смыслообразующую деятельность.

Спустя два месяца начинается объективно видимый (вначале незначительный) рост мускулатуры, столь ожидаемый подростком. Тренер обращает внимание на «заметный рост» различных групп мышц, а также на другие позитивные изменения (проявляющиеся и вне тренажерного зала), на возникновение признаков мужественности. Подросток составляет программы занятий на равных с тренером и оценивает их эффективность. Поощряется приглашение в зал друзей, вовлечение их в занятия.

В целом эффективность психокоррекции при работе с первой группой очевидна и выражается в следующем:

✓ с 3-го этапа смягчались отвержение себя и тревожность;

✓ черты сенситивной акцентуации реже проявлялись в ситуациях испытания силы и выносливости и в дружеском общении со сверстниками;

✓ в общении с противоположным полом и в учебной работе их компенсация наступала не ранее полугода занятий.

Вторая группа

В эту группу вошли подростки женского пола 16—17 лет, которые обнаруживали смешанную («мозаичную», по В. А. Гурьевой, В. Я. Гиндикину) [3] истероидно-эпилептоидную акцентуацию. У всех отмечалась непсихотическая форма дисморфомании: острое неприятие своей внешности (фактически — нормостенической конституции); упорные идеи «улучшить фигуру» («сильно похудеть», «уменьшить в объеме толстые ноги» и т. д.) — фактически сделать телосложение астенически худым и тем достичь «модельной внешности». На депрессивном фоне настроения подростки нередко высказывали идеи резкого ограничения в пище или даже отказа от нее, применяли «особые» диеты. Таким образом, из четырех стадий нервной ано-

Проявляя интерес к ресурсам личности подростка и его успешному опыту во всех сферах жизнедеятельности, тренер активизирует гештальты успеха и уверенности подростка в себе.

рекции (дисморфофобическая, или инициальная; дисморфоманическая, или активные попытки индивида корригировать вес и внешность; кахектическая, или истощение; редукция — в случае оказания помощи) [7] подростки находились на второй, дисморфоманической стадии.

Примененная нами программа психокоррекции основывалась на том, что при дисморфофобии и нервной анорексии надо воздействовать на основное расстройство личности — акцентуацию характера и стойко заниженную самооценку с чувством неполноценности своего физического «я» [10].

Специфика психокоррекции состояла в том, чтобы, избегая прямой конфронтации с мотивационно-смысловой системой подростков (не говоря о норме их телосложения, о ненужности похудения и занятий и др.), присоединиться к ней и незаметно для подростков заменить иррациональные негативные установки на отвержение внешности и похудение позитивными — на «развитие фигуры тренировками», «развитие ресурсов тела».

1-е занятие: установление психологического контакта с подростками и начальное позитивное изменение у них мотива физических тренировок. С помощью психотерапевтической триады К. Роджерса (безоценочное отношение, спонтанность и

Специфика психокоррекции при работе со второй группой подростков состояла в том, чтобы, избегая прямой конфронтации с их мотивационно-смысловой системой, присоединиться к ней и незаметно заменить иррациональные негативные установки позитивными.

искренность, эмпатическое восприятие) тренер доброжелательно выслушивает идеи подростков, стимулирует описания ими своей жизни (в том числе истории развития проблемы), но не высказывается о них и их телосложении; поддержи-

вает не дискуссии подростков об их «дефектах», а их стремление к физическому совершенству.

Далее тренер предлагает подросткам концепцию развития у них способностей управлять телом и свободно контролировать его: создает принципиально новую ситуацию и новый смысл восприятия ими своего тела — уже не в прежнем его со-

стоянии, а в условиях интенсивных тренировок. Подросткам предлагается единая система тренировок и режима питания (с калорийностью, адекватной физическим нагрузкам), ведущая к «улучшению» фигуры. Физические упражнения психологически поддерживались теми же приемами, что и в первой группе подростков.

2—8-е занятия: развитие позитивного мышечного чувства тела и восстановление позитивной самооценки в других сферах жизнедеятельности (исключая проблемы внешности). Непрерывно в ходе выполнения упражнений внимание девушек фиксировалось на получении от тренировок «мышечной радости», ощущения «свободы тела», ловкости. В отличие от юношей, девушки-подростки включались в упражнения на пластику (типа аэробики). Как и на занятиях с первой группой, тренер интересовался достижениями подростков в учебе, их увлечениями. Активизация психофизиологического состояния при этом (гештальта / эго-состояния «я-успешная») выражалась в реакции оживления и радости: тренер специально задерживал внимание девушек на тех или иных событиях, просил проследить их до настоящего времени и на этой основе предлагал «домашние задания» по их развитию и ведению «дневника позитивных событий». Каждое следующее занятие начиналось с отчета девушек о произошедших позитивных событиях.

8—24-е занятия: тренинг уверенного поведения и позитивного мышления с начальным восстановлением принятия внешности. На каждом занятии подросток после выполнения упражнения по заданию тренера выражает позитивные чувства и за прошедшие дни; при этом учитываются все позитивные события (с проявлениями самостоятельности и уверенности). Тренируются способность подростков к позитивным самообращениям, их умение составлять план развития уверенности. На этом фоне тренер прибегает к позитивному оцениванию различных сторон внешности подростков. Далее осуществляется анализ опыта (сценариев) успешного об-

щения с юношами и экспериментов с внешностью: прическами, макияжем, стилем одежды. Этот опыт развивается в домашних заданиях. Проводятся диспуты с целью расширить представления девушек о психологическом / нравственном, а не только физическом смысле женственности; фактически девушки обсуждают психологию будущих семей. Вводятся анализ и поведенческая тренировка успешного защитного (копинг) поведения [15].

24-е занятие и далее: позитивное принятие своего физического «я» и развитие полового самосознания по женскому типу. В данный период применяются одновременно несколько взаимосвязанных стратегий психокоррекции:

✓ тренинг способности подростков к «латеральному» мышлению [2]. Например, с помощью «мозгового штурма» необходимо выдвинуть множество разнообразных и изначально противоречащих друг другу социальных и психологических концепций — «теорий развития» девушки, «теорий соотношения тела и счастья», «теорий соотношения души и красоты» и т. п.;

✓ когнитивные диспуты на темы: типы женской красоты, типы мужской красоты (в восприятии девушек), мифы о роли физического облика женщины в сексуальности, в семье.

К изначально интеллигентным подросткам, начиная с 3-го этапа, оказалось возможным применить сложные алгоритмы психокоррекции. Приведем два из них.

Полный алгоритм когнитивной терапии [1], реализуемый самим подростком под руководством тренера. Необходимо:

1. Обнаружить ситуации, вызывающие негативные автоматические иррациональные когниции / мысли о себе (например, «я плохая — толстая»).

2. Установить связь между иррациональными мыслями и последующими эмоциональными переживаниями (аффектами) недовольства собой.

3. Найти связь между аффектами и следующим иррациональным поведением (отвержением себя, еды).

4. Найти объективные (в том числе

научные) доводы «за» и «против» автоматических мыслей, высказать сомнения в их адаптивности / пригодности. Этот шаг может быть осуществлен с помощью техники гештальттерапии: конфронтации между гештальтами «я-толстая, плохая» и «я-успешная, симпатичная» с установлением их роли / границ и «примирением» между собой.

5. Найти реалистичные объяснения происхождения иррациональных автоматических мыслей.

6. Научиться выявлять их и тотчас (в ауто-тренинге) заменять другими с принятием себя и повышением самооценки.

Применение подростками юмора по отношению к себе.

Подростки получают задания пошутить над собой, нарисовать шарж («на себя, ненавидящую себя»), придумать афоризм и т. д. В амбулаторной практике для освоения этого приема предлагались психотерапевтические афоризмы. Например: «Полезность полного лечебного голодания сначала проверьте на тех, кто говорит, что вы — толстая»; «Если, кроме ужина, вы будете отдавать врагу еще и завтрак с обедом, а тот свою еду будет отдавать вам, то вы одновременно и легко похудеете, так как будете есть только то, что обоим противно»; «Если часто обсуждать себя перед зеркалом, оно само начнет вас отгонять или свихнется первым!»

Разработанный нами психотерапевтический алгоритм комического может быть представлен как последовательность шагов.

1. Определить «участников» своей жизненной ситуации: само «ожирение», способы «борьбы» с ним, окружающие, виды деятельности и кризисные ситуации, которым «ожирение» мешает или «помогает».

2. Мысленным моделированием выявить неожиданные парадоксальные про-

Одним из сложных приемов психокоррекции является применение подростками юмора по отношению к себе. В амбулаторной практике для освоения этого приема предлагались психотерапевтические афоризмы.

тиворечивые смыслы и свойства каждого из «участников» и самой ситуации.

3. Мысленно «проиграть» различные взаимодействия этих «участников» в виде смешной сцены («кинокомедии»).

4. Описать эту сцену или ее смысл короткой шуткой, афоризмом.

Отметим, что наблюдаемые нами девочки-подростки плохо воспринимали юмор в рамках рационально-эмоциональной терапии [13], слишком «агрессивно» (по оценке Р. Мартина [11]) использующий преувеличение, вышучивание, сарказм в отношении подростков: это провоцировало сопротивление психокоррекции.

Об эффективности психокоррекции можно судить по следующим результатам:

✓ за 2—3 месяца уменьшился депрессивный фон, повысилась самооценка подростков, прекратилась критика телосложения;

✓ с 3-го этапа девушки, стимулируемые нагрузками, начинали лучше питаться. Акцентуация характера проявлялась лишь в стрессовой ситуации (свидания, конкуренция) и смягчалась у занимавшихся до года.

Изложенные программы психокоррекции можно рекомендовать к использованию в подростковых спортивных клубах и спортивных секциях школ: это расширит возможности системы образования в профилактической работе с подростками группы риска.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бек, А. Когнитивная терапия депрессий / А. Бек [и др.]. — СПб. : Питер, 2003.
2. Боно, Э. де. Латеральное мышление : учебник творческого мышления / Э. де Боно. — Мн: Попурри, 2005.
3. Гурьева, В. А. Юношеские психопатии и алкоголизм / В. А. Гурьева, В. Я. Гиндикин. — М. : Медицина, 1980.
4. Джеймс, М. Рожденные выигрывать: Трансактный анализ с гештальтупражнениями (для подростков) / М. Джеймс, Д. Джонгвард. — М. : Прогресс ; Универс, 1993.
5. Егоров, А. Ю. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов. — СПб. : Речь, 2005.
6. Исаев, Д. Н. Психопатология детского возраста : учебник для вузов / Д. Н. Исаев. — СПб. : СпецЛит, 2006.
7. Коркина, М. В. Нервная анорексия / М. В. Коркина, М. А. Цивилько, В. В. Марилов. — М., 1986.
8. Личко, А. Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического применения / А. Е. Личко, М. Я. Иванов. — Л., 1976.
9. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. — СПб. : Речь, 2009.
10. Мартин, М. Нервная анорексия / М. Мартин // Психотерапия детей и подростков. — М. : Мир, 2000.
11. Мартин, Р. Психология юмора / Р. Мартин. — СПб. : Питер, 2009.
12. Харрис, Т. А. Я хороший, ты хороший / Т. А. Харрис. — М. : Соль, 1993.
13. Эллис, А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / А. Эллис, У. Драйден. — СПб. : Речь, 2002.



РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК В ЦЕЛЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Н. В. СУЛЕЙМАНОВА,
воспитатель I квалификационной категории
Заволжского специализированного дома ребенка
sulemanova.home@mail.ru

В статье рассказывается о значимости работы по развитию мелкой моторики рук детей раннего возраста, находящихся в детском доме и имеющих задержку речевого развития. Описывается, что необходимо для такой работы, как влияет совершенствование мелкой моторики рук на речь детей; представлены материалы, доказывающие результативность данной деятельности.

The article reports about the significance of the work concerning the small manual motility of little children with the mental retardation, positioned in the custodial institution. The author describes the things necessary for this kind of work; retraces how the children's speech is influenced by the improvement of small manual motility; represents the materials, confirming the effectiveness of this kind of activity.

Ключевые слова: *мелкая моторика рук, центральная нервная система, развитие речи*

Key words: *the small manual motility, central nervous system, development of speech*

Ум ребенка находится
на кончиках его пальцев.

В. А. Сухомлинский

Известно, что от уровня развития ребенка в раннем возрасте зависит путь его дальнейшего развития. При этом недостаток стимулирующего воздействия взрослого на малыша может привести к необратимым последствиям в формировании той базы, на которой в дальнейшем строится вся его психическая деятельность. Иными словами, чем раньше начата активная работа по стимуляции развития ребенка, тем выше обучающий эффект.

В условиях учреждений закрытого типа, в частности домов ребенка, где с первых дней и месяцев жизни воспитываются дети,

оставшиеся без попечения родителей, система ранней педагогической помощи особенно важна в силу сенсорной депривации воспитанников. Система педагогической работы при этом направлена на профилактику раннего отставания в развитии, коррекцию нарушений, формирование личностного и интеллектуального потенциала ребенка. Мы убеждены, что дети, воспитывающиеся в подобных учреждениях, могут успешно развиваться при условии четкой организации педагогической работы, в центре которой — индивидуально-личностное общение взрослого с ребенком.

У детей, находящихся в доме ребенка, нередко наблюдается задержка развития речи, так как многие из них страдают поражением центральной нервной системы (далее ЦНС). Однако наблюдения

К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт, Г. В. Пантюхина и других педагогов показали, что уровень развития речи не только зависит от того, поражена ЦНС или нет, но и напрямую определяется степенью сформированности тонких движений пальцев и кистей рук.

Ранний возраст — это время развития предметно-действенного мышления. Такое мышление справедливо можно назвать «ручным»: только манипулируя предметами, ребенок познает их свойства, особенности. Это означает, что все мыслительные задачи он «решает» руками. Таким образом, можно считать, что тренировка движений пальцев и всей кисти является важнейшим фактором, стимулирующим речевое развитие ребенка. Совершенствование мелкой моторики рук способствует улучшению артикуляции, подготовке руки к письму и, что не менее важно, повышает работоспособность коры головного мозга.

О влиянии степени совершенства мелкой моторики на развитие мозга человека было известно еще во II веке до нашей эры в Китае. Пальцы наделены большим количеством рецепторов, посылающих импульсы в центральную нервную систему. На кистях рук расположено множество акупунктурных точек, массируя которые, можно воздействовать на внутренние органы, рефлекторно с ними связанные. По насыщенности акупунктурными зонами кисть не уступает уху и стопе.

Исследования отечественных физиологов также подтверждают связь развития руки с развитием мозга. В частности, работы В. М. Бехтерева доказали влияние манипуляций рук на функции ЦНС. Простые движения кистей рук, пальцев помогают устранить напряжение не только рук, но и губ, снимают умственную усталость. Они способны улучшить произношение многих звуков, а значит — усовершенствовать речь ребенка.

Учитывая особенности и многообразие трудностей в развитии воспитанников дома ребенка, необходимо совершенствовать мелкие движения пальцев и кистей рук с целью речевого развития детей. Для этого необходимо:

✓ повышать точность, координированность, плавность мелких движений пальцев и кистей рук;

✓ сочетать игры и упражнения для тренировки пальцев и кистей рук с речевой деятельностью детей;

✓ проводить работу по совершенствованию пальчиковой моторики регулярно в оптимальное время;

✓ повышать интерес малышей к подобным упражнениям, превратив их в занимательную игру.

Заметим, что успешное решение названных задач невозможно без создания соответствующих условий: организации предметно-пространственной среды, системы работы с детьми и, что очень важно, взаимодействия всех специалистов (квалифицированных воспитателей, учителя-дефектолога, психоневролога, педагога-психолога, старшего воспитателя, музыкального руководителя, массажиста и др.).

Расширение предметно-пространственной среды требует организации в игровой комнате разных зон активности — в них сконцентрированы средства по развитию мелкой моторики рук. В зоне экологического развития собран разнообразный по фактуре материал. В зоне игровой деятельности ребенок проводит время самостоятельно и вместе со взрослыми, при этом ему предлагаются дидактические, сюжетные и настольно-печатные игры. Зона изобразительной деятельности предназначена как для традиционного, так и для нетрадиционного рисования — пальчиками, ладошками, штампами.

Немаловажное значение имеет уголок с музыкальными играми, требующими активной работы пальцев рук. В зоне сенсорного развития находятся пирамидки разных видов и размеров, дощечки со

Совершенствование мелкой моторики рук способствует улучшению артикуляции, подготовке руки к письму и, что не менее важно, повышает работоспособность коры головного мозга.

стержнями и вкладышами геометрических фигур и разных предметов, бочонки, шары, бочонки-вкладыши, матрешки; мисочки, цилиндры, пазлы, объемные домики, шнуровки. Большое значение в нашей деятельности имеют развивающие тренажеры: с бельевыми прищепками, шнуровками, коврики с липучками и молниями, пуговичницы и кнопчницы, часть из которых сделана своими руками.

При всем многообразии существующих форм работы по развитию движений пальцев и кистей рук следует помнить о главном условии успешности всех видов деятельности — ребенку должно быть интересно! На занятиях пальчиковой гимнастикой с предметами и без них важно создать положительную мотивацию.

Безусловно, эффективная системная работа по совершенствованию мелкой моторики рук невозможна без перспективного планирования, которое предполагает опору на рекомендации дефектолога по работе с детьми с задержкой речевого развития; сбор и систематизацию упражнений и игр из многочисленных литературных источников по проблемам детей раннего возраста и дошкольного воспитания, по логопедической работе с детьми. Мы взяли за основу систему коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития Т. А. Датешидзе. Перспективный план игр и занятий по развитию навыков мелкой моторики рук включает в себя игры для развития тактильного восприятия, игры с мозаикой, выкладывание, пальчиковые игры, игры с бумагой, пластилином, нанизывание, игры с водой и самомассаж. Мы использовали их не только как самостоятельные упражнения, но и включали в комплексные занятия с ребенком.

Кратко расскажем об играх, упражнениях и заданиях, используемых при работе с детьми. Речь идет в первую очередь об играх: разложить в разные мисочки фасоль и горох, выложить дорожки из гороха по пластилиновой основе; игра с пластилином «Солнышко» (нужно сложить

солнышко из пластилина и палочек), «Поможем белочке разложить шишки и желуди», «Большие и маленькие орешки для белочки», игра «Помощники», предусматривающая действия с губкой (собираение воды, выжимание губки), и др. Данные игры помогают снизить тонус и уменьшить напряжение пальцев и кистей рук, повысить их работоспособность, увеличить объем активных движений, что позволяет формировать необходимые умения и навыки. При этом также значительно активизируются восприятие, мышление, воображение, внимание, память, расширяется пассивный и активный словарный запас.

В работе с детьми трех лет нами широко используются элементы самомассажа кистей рук (под контролем взрослых). Один из его приемов — поглаживание с различной степенью надавливания. В зависимости от прилагаемого усилия поглаживание может успокаивать или возбуждать нервную систему: поверхностное поглаживание успокаивает; сильное, с нажатием, и прерывистое — возбуждает. Детям также нравится массаж ладоней при перекладывании из руки в руку толстой веревки, сжатие маленьких резиновых мячей.

С помощью другого вида игр — нанизывания предмета на стержень, на нить — у ребенка развивается умение самостоятельно производить осмысленные действия с предметами: собирать и разбирать игрушки, открывать и закрывать банки, коробки, нанизывать кольца на стержень и др. Это игры с пирамидками, матрешками, вкладышами, занимательными коробками и блоками. Посредством таких игр совершенствуются движения кисти, пальцев, развивается глазомер; ребенок учится контролировать движения рук зрением; обогащается сенсорный (чувственный) опыт малыша.

При всем многообразии существующих форм работы по развитию движений пальцев и кистей рук следует помнить о главном условии успешности всех видов деятельности — ребенку должно быть интересно!

Чтобы пальцы детей стали гибкими, умелыми, послушными и сильными, необходимо слаженно и дружно выполнять задачи, поставленные в играх с бумагой: «Как на горке снег, снег», «Спрячем мишку в сугроб». Дети отрывают мелкие кусочки от бумажных салфеток, получая большое удовольствие и положительные эмоции от того, что просто рвут и комкают бумагу. Совместно с детьми мы конструируем из бумаги простые изделия: лодочки, гирлянды из флажков, парашютики. Эти игры позволяют развивать устойчивость внимания, особенно если ребенок подражает взрослым: он должен присмотреться к действиям, которые ему показали, и воспроизвести их.

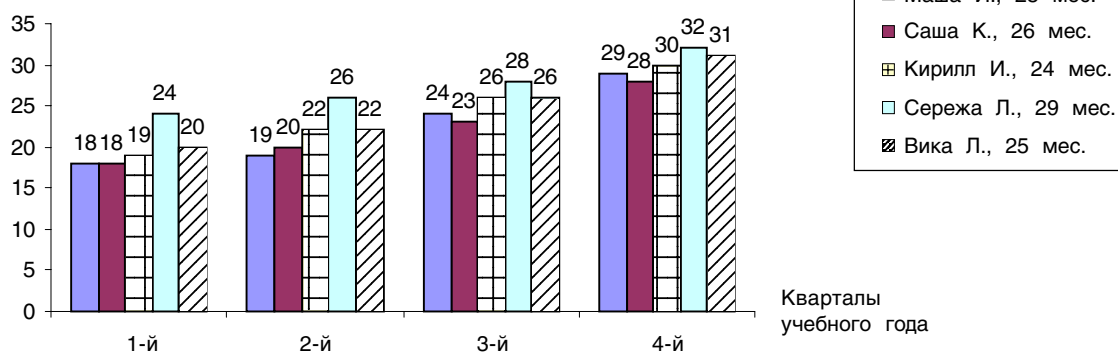
Особый интерес для детей представляют пальчиковые игры: «Ладушки», «Сорока-белобока», «Коза рогатая», «Киска, как тебя зовут?», «Теремок», «Петушок», «Оса села на цветок», «На опушке две избушки», «Сидит белочка в тележке» и другие. Пальчиковые игры способствуют развитию коммуникативных отношений на уровне соприкосновения, эмоционального переживания, контакта «глаза в глаза». Такие игры дают малышу возможность

«прочувствовать» свои пальцы, ладони. Связь «слово — палец» наилучшим образом способствует развитию не только мелкой моторики рук, но и речи.

Судить о развивающем влиянии мелкой моторики рук на речь детей нам позволяет первичная и итоговая диагностика, которая представлена в виде диаграммы. Ежеквартально осуществлялась диагностика подгруппы детей из 5 человек, с которыми проводилась работа по совершенствованию мелкой моторики рук. Диаграмма свидетельствует о том, что развитие речи всех детей отличается положительной динамикой. Рассмотрим развивающее влияние мелкой моторики рук на конкретном примере. Кирилл И. — возраст в начале работы 24 месяца (2 года), уровень развития речи соответствует 19 месяцам (1 году 7 месяцам). К концу учебного года возраст ребенка составляет 32 месяца (2 года 8 месяцев), уровень развития речи соответствует 30 месяцам (2 годам 6 месяцам). Разница между возрастом и развитием речи уменьшилась с 5 до 3 месяцев, что является значительным результатом нашей деятельности.

Влияние мелкой моторики рук на речь детей

Уровень развития речи, мес.



Результаты работы по совершенствованию мелкой моторики рук детей раннего возраста позволяют нам сделать следующие выводы:

✓ регулярное опосредованное стимулирование коры головного мозга действиями речевых зон положительно влияет на речь детей с задержкой речевого развития;

✓ системное использование разнообразных игр и упражнений, создание эффективной предметно-пространственной среды в группе приводит к значительному росту ручной умелости;

✓ повышается интерес детей к различным играм, тренажерам, они с удовольствием используют в своей деятельности пальчиковые игры, сочетая их с речевой активностью;

✓ совершенствуются восприятие, мышление, воображение, внимание и память детей — психические и познавательные процессы, тесно связанные в раннем возрасте с речевым развитием.

Таким образом, совершенствуя мелкую моторику рук, мы оказываем положительное влияние на развитие речи детей раннего возраста с темповой задержкой развития речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Датешидзе, Т. А.* Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития / Т. А. Датешидзе. — СПб. : Речь, 2004.
2. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни / под ред. Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт. — М., 1979.
3. *Закревская, О. В.* Развивайся, малыш! Система работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста / О. В. Закревская. — М. : Гном и Д, 2006.
4. *Кузнецова, А. Е.* Лучшие развивающие игры для детей от года до трех лет / А. Е. Кузнецова. — М. : Рипол Классик Дом. XXI век, 2008.
5. *Куканова, И. А.* Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста : метод. рекомендации / И. А. Куканова. — Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 1995.
6. Программа воспитания и образования в детском саду / под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. — М. : Мозаика-Синтез, 2005.
7. Развиваем руки, чтоб учиться и писать, и красиво рисовать : популярное пособие для родителей и педагогов / под ред. С. Е. Гаврилиной [и др.]. — Ярославль : Академия развития, 2000.
8. *Рыжова, Н. В.* Развитие речи в детском саду / Н. В. Рыжова. — Ярославль : Академия развития, 2007.
9. *Ткаченко, Т. А.* Физкультминутки для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушениями речи : пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т. А. Ткаченко. — М. : Гном и Д, 2001.
10. *Фрухт, Э. Л.* Педагогическая работа в доме ребенка : руководство для врачей домов ребенка / Э. Л. Фрухт. — М., 1987.

Библиотека ГОУ ДПО НИРО пополнилась новым изданием:

Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Специальная дошкольная педагогика и психология» / Под ред. В. И. Селиверстова, О. А. Денисовой, Л. М. Кобриной. М.: ВЛАДОС, 2009. 358 с.

Учебное пособие направлено на формирование представлений об особенностях семейного воспитания детей с разными отклонениями в развитии. В нем рассматриваются базовые категории нарушений, принципы, методы и приемы коррекционно-развивающего и воспитательного воздействия, основные линии семейного воспитания с учетом специфики того или иного нарушения.

Пособие адресовано студентам и слушателям курсов высших учебных заведений, специалистам-практикам и родителям, имеющим детей с нарушениями в развитии.



Слово аспиранту



СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Н. Ю. БЕЛОУСОВА,
аспирант, старший преподаватель
кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии
ГОУ ДПО НИРО
korped304@niro.nnov.ru

Формирование профессионального самоопределения подростков с двигательной патологией рассматривается в статье как сложный, многоаспектный процесс, требующий обновления форм и методов работы с учащимися-инвалидами.

The forming of teenagers with motional pathology professional self-determination is regarded in the article as the complex process, demanding the renewal of forms and methods of work with disabled pupils.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, двигательная патология, психолого-педагогическое сопровождение, нарушения опорно-двигательного аппарата*

Key words: *professional self-determination, motional pathology, psychological / pedagogical support, musculoskeletal system's disturbances*

В условиях современной России проблемы профессионального самоопределения и трудоустройства молодежи очень актуальны. Помощь в правильном выборе профессионального пути требуется не только здоровым юношам и девушкам, но и их сверстникам с ограниченными возможностями здоровья, в частности с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Основную массу среди них составляют подростки с церебральными параличами (ДЦП). К сожалению, этот тяжелый недуг за последние годы стал од-

ним из наиболее распространенных у детей заболеваний нервной системы.

В настоящее время достойную работу нелегко найти даже здоровому образованному человеку, не говоря о тех, кто имеет проблемы в развитии. А ведь для инвалидов овладение профессией и последующее трудоустройство имеют личностный смысл, так как от этого во многом зависят успех их социальной адаптации и интеграции в общество здоровых людей, а также возможности самовыражения и самореализации в культуре социума.

Проблема профессионального самоопределения молодых людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата заключается, как показывает исследование А. В. Тюрина [7], в их ориентации не на процесс овладения профессией, а на его конечный результат — трудоустройство. Конечно, в большинстве случаев трудоустройство для инвалидов — это залог успешной социальной адаптации, повышения личного статуса, однако при этом профессиональное образование выступает лишь средством достижения поставленной цели.

Такой подход к профессиональному обучению не является правильным, ибо оно представляет собой «самостоятельный длительный процесс, который необходим для овладения набором необходимых навыков и умений для успешной трудовой деятельности» [7, с. 45]. Человеку с ограниченными возможностями здоровья очень важно быть профессионалом, чтобы успешно конкурировать при трудоустройстве.

В чем причины такого искаженного понимания проблемы профессионального самоопределения?

Первая причина кроется в самом дефекте. Известно, что патологические сдвиги при ДЦП отличаются многообразием. Т. А. Добровольская отмечает, что «крайне важную роль играет состояние верхних конечностей, в особенности ведущей руки, что в значительной степени определяет профессиональную судьбу» [2, с. 71]. Автор подчеркивает, что наиболее благоприятный прогноз в плане трудоустройства имеют лица с геми- и парапарезами и не более половины больных с тяжелой спастической диплегией и гиперкинезами, имеющих достаточно высокий уровень образования.

Трудовая деятельность инвалидов во многом зависит и от уровня компенсации двигательных расстройств. Легче компенсируются односторонние поражения и поражения легкой степени. Считается, что трудовой прогноз благоприятен в случаях полной компенсации, когда возможно передвижение без опоры, в достаточном

темпе, без ограничения расстояния и при отсутствии деформаций, и субкомпенсации — передвижения с устраненной или неустраненной деформацией, с ограничением в расстоянии и времени, с наличием контрактур, неправильной статики. Если двигательные нарушения компенсируются лишь частично (передвижение на коляске) или приводят к абсолютной неспособности к передвижению, то прогностически эти формы заболевания являются неблагоприятными в отношении как социальной адаптации, так и будущей профессиональной деятельности.

При тяжелой патологии нижних конечностей доступны высококвалифицированные профессии при условии возможности работы на дому (специальности, требующие интеллектуального труда, часовщики, ювелиры и др.).

При ДЦП двигательные расстройства часто сочетаются с психическими и речевыми нарушениями. Исследования [2] показывают, что процесс профессионального самоопределения для лиц с сочетанным дефектом, включающим не только двигательные нарушения, но и речевые расстройства, поражения зрительного и слухового анализаторов, является наиболее сложным, и возможность их участия в трудовой деятельности минимальна.

Перечисленные трудности, связанные с заболеванием, в первую очередь побуждают к желанию позаботиться о конечном результате профессионального самоопределения — трудоустройстве. В то время как основополагающей является способность человека к профессиональному выбору.

Вторая причина заключается в условиях воспитания, отрицательно воздействующих на становление характера и личности в целом. Причем варианты проявления патологического формирования могут быть разными. Результаты клинко-пси-

Проблема профессионального самоопределения молодых людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата заключается в их ориентации не на процесс овладения профессией, а на его конечный результат — трудоустройство.

хологического изучения особенностей личности подростков с церебральными параличами [3] показывают, что одним из них свойственны чрезмерная робость, застенчивость, неумение постоять за себя, болезненная обидчивость. Они отличаются повышенной ранимостью, малой выносливостью малейших жизненных затруднений, стремлением ограничить социальные контакты; предпочитают общество родных или одного друга, гарантирующего их безопасность. Компенсаторные реакции у них проявляются в форме фантазирования с уходом в мир собственных грез. Их фантазии являются отражением переживаний: больные представляют себя сильными, мечтают о заведомо недоступных им профессиях (хоккеистов, балерин). Этому способствует и некоторая их не критичность, обусловленная органическим заболеванием. Такие дети воспитываются в условиях повышенного внимания к их потребностям и стремления предупредить все их желания (гиперопека), что способствует формированию черт эмоциональной и социальной незрелости, появлению эгоцентрических установок, закреплению черт инфантилизма. Подросткам, которым свойственны такие особенности личности, необходима помощь, направленная на са-

Из-за неправильного воспитания формируются специфические личностные особенности, затрудняющие профессиональный выбор. Педагогам важно учитывать их в ходе профориентационной работы, привлекая к сотрудничеству родителей.

моутверждение их в коллективе и активизацию социальных позиций.

Другие подростки склонны к аффективным вспышкам, грубости, агрессии, истерическим реакциям. В пубертатный период на фоне неравномерной акселерации от-

мечается усиление аффективных расстройств: подростки не могут сдерживать раздражение, контролировать себя, подчинять свое поведение требованиям ситуации. В их поступках более выражены реакции эмансипации и группирования. Воспитание этих детей, как показывает исследование, проходило в неблагоприятном микросоциуме и в условиях гипоопеки.

В связи с этим воспитательная работа должна быть направлена на коррекцию неадекватно завышенной самооценки, повышенных притязаний к окружающим и более критическое восприятие собственного образа.

Из-за неправильного воспитания формируются специфические личностные особенности, затрудняющие профессиональный выбор, например: эмоциональная незрелость, инфантилизм, зависимость, пассивность, акцентуации характера и другие. Педагогам важно учитывать их в ходе профориентационной работы, привлекая к сотрудничеству родителей. Понятно, что родительский страх за ребенка даже по мере его взросления не станет меньше, но все-таки следует пересмотреть детско-родительские отношения, расширить сферу самостоятельности сына или дочери, научиться видеть в них взрослых людей и постараться не оказывать давления в процессе их личностного самоопределения и становления мировоззрения.

По мнению Н. С. Пряжникова, профессиональное самоопределение сводится к «поиску (и постоянному уточнению в течение всей жизни) личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой трудовой (профессиональной) деятельности. Это ситуация, когда человек не просто что-то делает, производит или зарабатывает деньги, а может ответить для себя на вопрос, зачем он это делает?» [5]. Неслучайно автор соотносит данное понятие с такими, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление», и видит сущность состоявшегося профессионального самоопределения в осознании человеком смысла своего действия, в понимании, зачем он работает, даже если при этом выполняет свою работу не очень хорошо. Поэтому одна из наиболее сложных (и одновременно творческих) задач как педагогов, так и родителей состоит в том, чтобы помочь найти смыслы для конкретного самоопределяющегося ребенка, а точнее, научить его искать эти смыслы самостоятельно.

Третья причина заключается в отсутствии системы психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающей формирование у учащихся-инвалидов отношения к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности.

Заметим, что профессиональное самоопределение — сложный, многоэтапный процесс, зарождающийся в детстве, когда, играя, ребенок берет на себя разные профессиональные роли и моделирует связанные с ними типы поведения, и завершающийся в юношеском возрасте, когда молодым человеком уже «приобретается та степень психической, идейной и гражданской зрелости, которая делает его в известной мере способным к самостоятельной трудовой жизни и деятельности, формируется умение составлять собственные жизненные планы, находить средства к их реализации» [8, с.147].

Готовность молодого человека к выбору профессии — результат прежде всего педагогического труда. Поэтому обучающимся юношам и девушкам с ДЦП в образовательном учреждении необходимо оказывать содействие. Однако анализ педагогической практики и результаты исследований свидетельствуют о том, что формы работы с инвалидами не отличаются от форм работы со здоровыми учащимися, действия педагогов носят в основном эпизодический характер и не всегда направлены на формирование норм и навыков профессиональной деятельности, а также необходимых качеств личности. Это огромный минус в их работе и пробел в знаниях, умениях учащихся [4].

Безусловно, потребности и специфические особенности подростков с ДЦП требуют специального подхода к ним, особых теоретических знаний от педагогов. Пристальное внимание при организации сопровождения профессионального самоопределения и психологической поддержки учащихся должно уделяться индивидуализации образовательного процесса и дифференциации лечебно-педагогической, психотерапевтической помощи.

Педагогическое обеспечение профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья встраивается в логику психического развития, а именно в кризисный период становления их личности, то есть подростковый возраст.

В этот период происходит формирование самосознания и самоотношения, мировоззрения и мироотношения, исходя из осознания «своего места» в мире.

Многие ученые отмечают, что подростковый возраст является непростым этапом жизни ребенка: увеличивается внимание к себе, особенно к своим физическим недостаткам, обостряется реакция на критику, мнение окружающих, что, в свою очередь, может повлиять на снижение самооценки. Неслучайно В. А. Иванников называет подростковый возраст «периодом диспропорций в развитии» [6, с. 42]. Таким образом, ко всем психологическим и физиологическим трудностям, которые испытывают молодые инвалиды, добавляются трудности подросткового и юношеского возраста, а также непростой социально-экономической ситуации, сложившейся в стране.

Жизненная неопределенность подростка с ограниченными возможностями здоровья, неясность перспектив своего социального развития, материальные проблемы семьи рожают у него тревогу и страх перед завтрашним днем, приводят к неспособности самостоятельно выстраивать свою жизнь, формулировать планы, выбирать, кем и каким быть в будущем. Поэтому профессиональное самоопределение в данном случае является зоной ближайшего развития и выполняет функцию компенсации дефекта. Важно отметить, что при осуществлении профессионального обучения детей с нормой развития процесс профессионального самоопределения не несет такой смысловой нагрузки, и это

Пристальное внимание при организации сопровождения профессионального самоопределения и психологической поддержки учащихся должно уделяться индивидуализации образовательного процесса и дифференциации лечебно-педагогической, психотерапевтической помощи.

представляет собой кардинальное отличие содержания педагогической деятельности и, соответственно, педагогической ответственности.

Процесс формирования внутренней готовности к профессиональному самоопределению предполагает развитие интересов и склонностей подростков с ДЦП. Проведенные исследования профессиональных намерений подростков с церебральными параличами убедительно показывают, что большинство из них получают профессиональную ориентацию от родителей и выбор будущей профессии не связывают с теми ограничениями, которые накладывает двигательная патология (И. Ю. Левченко, А. В. Тюрин). В основном подростки ориентированы на «популярность специальности в данное время», получение «романтических» профессий. Доступные профессии, отвечающие их состоянию, игнорируются ими, отвергаются как нежелательные. Предпочтение отдается профессиям типа «человек — человек» и «человек — природа», которые предполагают общение с людьми, контакт с животными, растениями и т. п. Этот феномен разными авторами

объясняется по-разному. Например, Н. В. Финкель рассматривает подобные предпочтения как действие защитного механизма, а Т. А. Добровольская, Л. И. Лаврова, Н. Б. Шабалина и другие считают, что природа подобных явлений заключается в особенностях личностного развития пациента с ДЦП [7].

Нередко у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата из-за низкой самооценки здоровья, пассивности и других особенностей личности отсутствуют профессиональные интересы и мотивация, имеющая огромное значение в приобретении специальности. От нее напрямую зависит эффективность деятельности.

В. А. Бодров в своем исследовании утверждает, что мотивация «может компенсировать многие недостатки в уровне развития ряда профессионально важных качеств и в организации производственного процесса, но слабую мотивацию практически невозможно чем-либо компенсировать и восполнить» [1, с. 234].

По результатам исследований [4], профессиональный выбор подростков с проблемами в развитии формируется на основе различных мотивов. Ведущее место среди них занимает «просто нравится профессия». Большинство молодых инвалидов, как правило, не способны раскрыть свой интерес к выбранной профессии, обосновать его. Остальные мотивы значительно менее выражены. «Все это позволяет сделать вывод о том, что профессиональный выбор подростков-инвалидов формируется на основе разной направленности самоопределения, дефицита информации о мире профессий для людей этой группы, а также неполного представления о себе и своих возможностях» [4]. А ведь это может привести не только к снижению успеваемости и чувству неудовлетворенности учебной деятельностью, но и к тяжелым психическим состояниям.

Поэтому, оказывая содействие учащимся с двигательной патологией в профессиональном самоопределении, важно не только заинтересовать их кругом доступных для них профессий, развивать их интересы, склонности, повышать мотивацию, но и активизировать их самопознание, внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, преодолевать внутренние проблемы, препятствующие полноценному личностному развитию, корректировать и реализовывать планы своего развития.

Также принципиальное значение имеет вопрос о раннем привлечении ребенка к участию в бытовых делах, обучении трудовым навыкам и умению доводить начатое дело до конца, формировании положительного отношения к труду, поскольку все это позволит не только выявить ограничения, обусловленные пато-

Оказывая содействие учащимся с двигательной патологией в профессиональном самоопределении, важно не только заинтересовать их кругом доступных для них профессий, развивать их интересы, склонности, повышать мотивацию, но и активизировать их самопознание, внутреннюю готовность самостоятельно реализовывать планы своего развития.

логией, но и первично оценить профессиональные возможности, определить, а значит, в какой-то степени и сформировать, профессиональные намерения, интересы к определенным видам труда.

Человеку с ограниченными возможностями здоровья необходимо обладать высоким уровнем знаний и умений, а также многообразием профессиональных навыков, благодаря которым он смог бы осуществлять выбор профессии даже в узком кругу вариантов, предлагаемых социумом.

Одним из условий реализации системной организации профессионального самоопределения подростков с двигательной патологией является развитие межпрофессиональных связей работающих с ними специалистов.

Другим условием выступает работа с семьей. Важно обратить внимание на информационное обеспечение родителей. Они нуждаются не только в практических советах и рекомендациях специалистов по решению повседневных проблем, связанных с воспитанием и обучением ребенка, но и в сведениях об образовательных учреждениях, куда могли бы пойти учиться их дети, и о региональном рынке тру-

да. Таким семьям необходима информация о потребностях (дефицит работников или, напротив, переизбыток) и вакансиях региона, района. К сожалению, банка вакансий практически не существует, да и обучение в профессиональных образовательных учреждениях часто связано для инвалида с изменением места жительства, что не всегда приемлемо.

Таким образом, учитывая все сказанное выше, можно утверждать, что формирование профессионального самоопределения подростков с ДЦП является системой педагогической деятельности, совершенно отличной по содержанию, формам и ожидаемым результатам от таковой в работе с детьми с нормой развития. Само понятие «самоопределение», по мнению Г. В. Безюлевой, предполагает самостоятельность и внутреннюю активность человека. Поэтому помощь заключается в создании условий, при которых сам подросток или юноша начнет осознавать сложность и важность данной работы, принимать ответственность за собственное будущее, проявлять целенаправленную активность и инициативу» [6, с. 53].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. — М. : ПЕР СЭ, 2006.
2. Добровольская, Т. А. О подходах к профессиональной ориентации подростков с детским церебральным параличом / Т. А. Добровольская // Коррекционная педагогика. — 2004. — № 1 (3).
3. Калижнюк, Э. С. Роль личностных реакций в патологии формирования характера при детских церебральных параличах (клинико-психологическое исследование) / Э. С. Калижнюк, Ю. С. Шевченко // Журнал невропатологии и психиатрии. — 1985. — № 3.
4. Куваева, Н. В. Проблемы профессионального становления молодого инвалида / Н. В. Куваева. — URL: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2007-01/Kuvaeva.pdf>.
5. Пряжников, Н. С. Сравнительный анализ интимно-семейного и профессионального самоопределения / Н. С. Пряжников. — URL: <http://www.fpo.ru/psyfamily/semprof.html>.
6. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : монография / Г. В. Безюлева. — М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008.
7. Тюрин, А. В. Профессиональная ориентация инвалидов с нарушением опорно-двигательной системы : метод. пособие / А. В. Тюрин. — М. : МИИ, 1999.
8. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избранные труды / Д. И. Фельдштейн. — М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1999.



МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РУЧНОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА

Л. В. КОБЗАРЬ,
аспирант, старший преподаватель
кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии ГОУ ДПО НИРО
lkobzar69@mail.ru

В статье изложены методические аспекты педагогической коррекции процесса формирования ручной моторики у дошкольников с детским церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью (направления, условия, структура, способы формирования и т. д.). Показано, что в ходе манипулирования и предметно-практической деятельности формируются, закрепляются и усложняются движения рук и ручная умелость.

The article gives an account of methodic aspects of pedagogical correction in the process of forming manual motility of preschoolers with infantile cerebral paralysis and mental retardation (directions, conditions, structure, ways of forming). The author argues that manipulations and manual skills can be formed, consolidated and complicated in the process of handling and object / practical activity.

Ключевые слова: *дети со сложной структурой дефекта, ручная моторика, педагогическая коррекция, предметно-практическая деятельность, двигательные умения, ручная умелость*

Key words: *children with the complex structure of the defect, manual motility, pedagogical correction, object / practical activity, motive skills, manual skills*

Конец XX — начало XXI века — время поиска и создания новых направлений, технологий в системе коррекционной педагогики и специальной психологии. Одним из приоритетных направлений современного этапа развития государственной системы специального образования является помощь детям, ранее не охваченным системой воспитания и обучения, в том числе детям со сложной структурой дефекта [9].

М. В. Жигорева отмечает, что сочетание всех элементов, составляющих сложный дефект, — это не просто соединение отдельных нарушений, а сложное много-

функциональное нарушение развития, в котором все имеющиеся отклонения оказывают влияние друг на друга [5]. Прогнозировать процесс развития ребенка, его социальную адаптацию в данной ситуации возможно лишь условно, так как это зависит от многих факторов: вариативности сочетания первичных нарушений и степени их выраженности, потенциальных возможностей ребенка и условий среды, в которой он воспитывается и обучается.

Наиболее значительные и признанные в мире результаты получены в области коррекционного обучения такой категории детей со сложным дефектом, как слепо-

глухие (А. В. Апрашев, Т. А. Басилова, Г. П. Бертынь, Е. Л. Гончарова, А. И. Мещеряков, О. И. Скороходова, И. А. Соколянский, В. Н. Чулков, Я. Ван Дайк и др.).

Другие варианты комплексных нарушений остаются наименее разработанными и изученными, в частности сочетание детского церебрального паралича (ДЦП) и интеллектуальной недостаточности.

В структуре данных дефектов в качестве вторичных отклонений можно выделить недоразвитие ручной моторики. В случае ДЦП речь идет о нарушении, обусловленном спецификой самого заболевания (первичный дефект).

Причиной дизонтогенеза функций рук у детей с интеллектуальной недостаточностью является нарушение высших психических функций, проявляющееся в дезорганизации процессов отражения и регуляции моторной деятельности (вторичное отклонение).

Значение полноценно сформированных ручных умений трудно переоценить. Развитие двигательной сферы, которая органически включает в себя и ручную моторику, является основой становления психических функций. Так, развитие движений рук, особенно тонких движений пальцев, оказывает стимулирующее влияние на формирование речи [7; 8; 10; 11; 15 и др.].

Развитие ручной моторики также способствует формированию предметно-практических действий [7; 10; 13; 15; 16 и др.], на основе которых впоследствии формируются навыки самообслуживания, познавательной, конструктивной, учебной и трудовой деятельности, то есть социальные умения и навыки.

Исходя из того, что нарушения моторики у детей со сложным дефектом, сочетающим церебральный паралич и интеллектуальную недостаточность, обусловлены одновременно как минимум парафакторами, рассмотрим возможные направления помощи с позиции особенностей проявления симптомов нарушения. Очевидно, что комплексность нарушения предполагает

и использование лечебных и коррекционных мероприятий.

Лечебные мероприятия включают медицинскую помощь дошкольникам с ДЦП по абилитации и реабилитации функций рук и осуществляются в три этапа (К. А. Семенова):

✓ лечение (медикаментозное, ортопедическое, физиотерапевтическое, метод комплексной стимуляции);

✓ массаж;

✓ лечебная физкультура.

Подготовленную и разработанную в процессе названных этапов физиологическую основу ручного движения следует незамедлительно

вводить в процесс педагогической коррекции, которая осуществляется в различных видах детской деятельности:

✓ специально организованные занятия;

✓ предметно-практическая деятельность;

✓ развивающие, релаксационные, сюжетно-ролевые игры;

✓ трудовая деятельность;

✓ изобразительная деятельность;

✓ деятельность по самообслуживанию.

Для детей со сложной структурой дефекта, включающей ДЦП и интеллектуальную недостаточность, характерна задержка формирования различных видов деятельности — манипулятивной, предметной, практической и др. — вследствие того, что исполнительная ее часть (двигательная и организационно-регуляторная сферы) наиболее близка к первичному дефекту, и ее влияние на двигательные акты оказывается максимальным. Следовательно, необходимо специально направленное обучение элементам деятельности.

Е. М. Мастюкова, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько предлагают выстраивать направления педагогической коррекции с учетом последовательности развития ручной моторики [11; 8].

✓ Развитие движений руки по направлению к объекту и увеличение длительно-

Для детей со сложной структурой дефекта, включающей ДЦП и интеллектуальную недостаточность, характерна задержка формирования различных видов деятельности — манипулятивной, предметной, практической и др.

сти удержания вложенного в руку предмета.

Развивать движения руки по направлению к объекту начинают с первых месяцев жизни ребенка, используя красочные, мелодично звучащие игрушки. Если ребенок слабо сжимает пальцы, взрослый поддерживает его кисть с тыльной стороны. Если кисть и пальцы спастичны (излишне напряжены) и сжаты в кулачок, необходимо сначала выпрямить руку, разогнуть кисть и расправить пальцы. Затем, вложив в подготовленную руку погремушку, необходимо зажать ее в руке ребенка (пассивное действие), водить в разные стороны, трясти, добиваясь звучания. При формировании функции хватания необходимо обращать внимание на положение большого пальца: он должен находиться в позиции противопоставления другим пальцам.

✓ Развитие опоры на раскрытую кисть.

Формировать опорную функцию руки необходимо начинать после 6 месяцев, используя следующие приемы:

— держать ребенка над поверхностью лицом вниз и медленно опускать; ожидаемая реакция — ребенок должен выбросить руки вперед и опереться на них;

— перекатывать ребенка на большом мяче в положении на животе; ожидаемый результат при движении мяча вперед — опора на ладони выпрямленных рук с разогнутым запястьем.

✓ Формирование произвольного захвата предметов и их произвольного отпускания из пальцев рук.

Стимуляция активного произвольного захвата при нейтральном положении руки (промежуточная позиция между положением руки в пронации — ладонью вниз и положением в супинации — ладонью вверх) способствует формированию по крайней мере двух важнейших функций:

— зрительного контроля за движениями пальцев рук, что позволяет развивать

более координированные способы захвата предмета с использованием большого пальца для фиксации взятого предмета;

— манипулятивной деятельности.

Формированию произвольного отпускания предмета способствуют следующие приемы:

— потряхивание кисти ребенка в сторону мизинца;

— поворот кисти ладонью вверх;

— скольжение рукой по шероховатой поверхности, песку;

— опускание в воду.

✓ Включение пальцевого захвата.

Пальцевый захват начинают тренировать с двух пальцев — большого и указательного, давая ребенку возможность собирать мелкие предметы. Захват крупных предметов он осуществляет, зажимая их между ладонью и пальцами, поэтому большие предметы на данном этапе не предлагают.

✓ Дифференциация движений пальцев рук.

Изолированные движения пальцев можно тренировать в таких игровых упражнениях, как нажимание на кнопки телефона, выключателя, клавиши пианино, переворачивание страниц книги, рисование пальцами на песке, манке и т. п.

В дальнейшем это направление тренируют в действиях с карандашом.

Е. Т. Лильин с соавторами (2002) обращают внимание на соблюдение последовательности тренировки функций рук:

✓ движения всей рукой;

✓ движения кистью;

✓ движения отдельно пальцами;

✓ комбинация движений;

✓ координаторные движения [16].

На этом этапе также развивают дифференцированные движения запястья, поскольку дети с церебральными параличами часто заменяют движения запястья движениями всей руки: вращать и поворачивать кисть им достаточно трудно.

✓ Развитие манипулятивных и предметных действий.

Развивать движения руки по направлению к объекту начинают с первых месяцев жизни ребенка, используя красочные, мелодично звучащие игрушки.

Р. А. Абрамович-Лехтман (1965) разделяет процесс формирования предметно-практических действий у детей от рождения до года на четыре условных этапа [12]:

1-й этап — преддействие — с 2,5 месяца. Ребенок производит направленные движения: водит руками по одеялу, захватывает кистью одной руки другую и т. д.

2-й этап — результативных действий — с 4 месяцев. У ребенка формируются захват и доступные предметные действия: выпускание из рук, притягивание, толкание, постукивания и др.

3-й этап — соотносящих действий — с 7 месяцев. Ребенок начинает действовать с двумя предметами одновременно: вкладывает, вынимает, нанизывает кольца и т. п.

4-й этап — функциональных действий — конец первого года. Ребенок начинает подражать действиям взрослых: рисует палочкой, мешает ложкой и т. д. Особенностью данного этапа является зарожда-

ющаяся способность переноса действия с одного предмета на другой.

В то же время очевидно, что для осуществления переноса выработанного способа действия необходимо научиться выполнять это действие самостоятельно. Для этого у ребенка должны быть сформированы операционально-техническая сторона данного процесса, развивающаяся через подражание действиям взрослого, и механизмы отражения и регуляции моторной деятельности, что изначально нарушено у детей с церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью. Из сказанного следует, что обозначенные структуры у данной категории детей своевременно и качественно не развиваются.

Н. С. Жукова и Е. М. Мастюкова показали последовательность ручных действий в процессах манипулирования и предметно-практической деятельности у нормально развивающихся детей от 5 месяцев до 5 лет (см. таблицу) [6].

Динамика ручных действий у нормально развивающихся детей

Этап развития	Вид ручной деятельности
5 месяцев	Хватает игрушки; ударяет по предметам; захватывает игрушки с любой стороны, чаще двумя руками
6 месяцев	Держит в каждой руке по предмету
7 месяцев	Перекладывает предмет из руки в руку; похлопывает рукой по игрушке
8 месяцев	Манипулирует 2—3 предметами
9 месяцев	Берет мелкие предметы двумя пальцами
10 месяцев	Вкладывает пальцы в отверстие под контролем глаза
11 месяцев	Выбрасывает игрушки из кровати; вкладывает пальцы в отверстие на ощупь; подражает движениям перелистывания страниц книги
12 месяцев	Вкладывает один предмет в другой; открывает коробку, ящик; пользуется ложкой, гребнем
1—2 года	Держит два предмета в одной руке; чертит карандашом; переворачивает страницы книги; ставит друг на друга от 2 до 6 кубиков
2—3 года	Открывает ящик и опрокидывает его содержимое; играет с песком и глиной; открывает крышки; пользуется ножницами; красит пальцем; нанизывает бусы
3—4 года	Держит карандаш пальцами; копирует формы несколькими чертами; строит из 9 кубиков
4—5 лет	Рисует карандашами, цветными мелками; строит более чем из 9 кубиков; складывает бумагу более чем один раз; определяет предметы в мешке на ощупь; лепит из пластилина (из 2—3 частей); шнурует ботинки

Представленные показатели отражают усложнение развивающихся функций рук, организующих манипулятивную и предметно-практическую деятельность. Концепция Л. С. Выготского о единстве развития нормального и аномального ребенка определяет единство и последовательность развития как элементов деятельности, так и моторных функций, обеспечивающих данный процесс [4]. Можно предположить, что в зависимости от степени двигательного и интеллектуального нарушения становление манипулятивной и предметно-практической деятельности у детей со сложным дефектом может не только задерживаться, но и останавливаться.

И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, Е. Т. Лильин, Е. М. Мастюкова и др. отмечают, что при формировании предметных действий необходимо учитывать потребности и возможности ребенка [8; 16; 13]. Именно от них зависит выбор действия и способ его формирования: пассивно, пассивно-активно или активно. При невозможности выполнения ребенком движения самостоятельно начинают работать способом пассивного действия: взрослый берет руки ребенка в свои и совместно производит действие. Данное обстоятельство обусловлено следующими причинами:

У детей с церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью процесс перехода к пассивно-активному движению, а затем и к активному затруднен, более продолжителен по времени и в каждом конкретном случае индивидуален, зависит от тяжести нарушений.

✓ низкая произвольная двигательная активность детей;

✓ ограниченный объем движений;

✓ несформированность механизмов отражения и организации двигательного акта.

По мнению И. Ю. Левченко и О. Г. Приходько,

пассивное выполнение движений «способствует выработке кинестетических и зрительных ощущений схемы движения, тормозит содружественные реакции, предупреждает развитие контрактур и деформаций, стимулирует выработку изолированных движений» [8, с. 91]. Также формируются способности принимать и удержи-

вать позы, действовать в заданном направлении, развивается ощущение частей тела. Движение конечностью ребенка производит взрослый.

Как только у ребенка проявляется способность выполнять отрабатываемое движение (или его часть) самостоятельно, переходят к пассивно-активным действиям — активному движению с использованием помощи. В. М. Фелпс предлагает использовать разные виды помощи: взрослый помогает завершить движение; ребенок помогает себе сам здоровой рукой [17].

Для совершения самостоятельного активного движения необходимы осознание и осмысление процесса организации и выполнения двигательного акта. У детей со сложным дефектом, одним из компонентов которого является интеллектуальная недостаточность, необходимо стимулировать мотивацию деятельности и ее речевое сопровождение. Как указывает Л. И. Солнцева в отношении слепых детей, речь «обеспечивает мотивацию и понимание функционального назначения предметов, которыми дети манипулируют» [16, с. 7]. У детей с ДЦП и интеллектуальной недостаточностью в качестве вторичных отклонений отмечается задержка речевого развития. У многих детей нарушено понимание речи, что снижает восприятие вербальных инструкций. В связи с этим многие задания ограничены в вербальном сопровождении или выполняются только «по показу». Поэтому речевое сопровождение предметной деятельности может считаться эффективным только тогда, когда речь станет для ребенка средством общения и будет мотивирована самой предметно-манипулятивной деятельностью для понимания выполнения того или иного действия.

При возможности сокращения помощи ребенок оказывается способен выполнить действие самостоятельно.

У детей с церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью процесс перехода к пассивно-активному движению, а затем и к активному затруднен, более

продолжителен по времени и в каждом конкретном случае индивидуален, зависит от тяжести нарушений.

В качестве структуры организации формирования двигательных умений Н. М. Аксарина предлагает:

- ✓ привлечение к деятельности;
- ✓ вызывание подражательных действий,
- ✓ побуждение к самостоятельным действиям посредством обучения правильным движениям [1, с. 118].

Условиями развития двигательных умений и навыков Н. М. Аксарина, Е. Н. Вавилова, И. А. Смирнова называют положительный эмоциональный настрой, свойственную детям двигательную активность, стремление действовать и, в особенности, желание играть: «Маленький ребенок прежде всего личность, поэтому нужно не просто заниматься мышечной тренировкой, а создавать естественные условия для развития движений» [3, с. 55].

По мнению Е. Т. Лильина, особая роль принадлежит развитию подражания как одного из способов овладения движениями: «Подражание — это повторение движений взрослого или его действий с предметами, происходящих на виду у детей. <...> Им (детям) легче подражать движениям, чем действиям с предметами, поскольку они состоят из нескольких последовательных этапов» [16, с. 45]. Поэтому, чтобы выработать предметное действие, необходимо сформировать способности к объединению движений в единое действие и переходу от одной цепочки движений к другой. Данные способности предполагают сформированность смысловой организации двигательного акта, кото-

рая у детей дошкольного возраста с церебральным параличом и нарушением интеллекта либо отсутствует, либо минимальна.

По мнению Е. Н. Вавиловой, итогами работы по развитию движений (в том числе и ручных) являются:

- ✓ развитое мышечное чувство;
- ✓ умение свободно владеть телом;
- ✓ умение правильно распоряжаться своими движениями в пространстве;
- ✓ достаточный объем двигательных умений;

- ✓ умение действовать экономно, проявляя необходимый в конкретных условиях уровень быстроты, ловкости, силы, выносливости;

- ✓ сформированные в соответствии с особенностями и возможностями каждого конкретного ребенка физическая работоспособность и адаптивные возможности [3].

Таким образом, в дошкольном возрасте предметное манипулирование повышает абилитационные возможности детей с ДЦП и интеллектуальной недостаточностью. Поскольку предметная деятельность у них не формируется спонтанно и самостоятельно, ребенка необходимо обучать элементам предметных действий. Преобразующее значение предметно-практической деятельности заключается в том, что формирующиеся в ее процессе механизмы коррелируют развитие ручной моторики и мыслительных процессов, речи, «что в совокупности влияет на социальное развитие ребенка, поскольку ребенок начинает достаточно точно и адекватно воспринимать окружающий мир и правильно действовать с ним» [18, с. 9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарина. — М. : Медицина, 1969.
2. Бадалян, Л. О. Невропатология : учеб. для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Н. О. Бадалян ; Федеральная целевая программа книгоиздания России. — М. : Академия, 2000.
3. Вавилова, Е. Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость : пособие для воспитателя детского сада / Е. Н. Вавилова. — М. : Просвещение, 1981.
4. Выготский, Л. С. Основные проблемы дефектологии / Л. С. Выготский // Соб. соч. : в 6 т. Т. 5. Научное наследие / под ред. М. Г. Ярошевского. — М. : Педагогика, 1984.

5. *Жигорева, М. В.* Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Жигорева. — М. : Академия, 2008.
6. *Жукова, Н. С.* Если ваш ребенок отстаёт в развитии / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова. — М. : Медицина, 1993.
7. *Кольцова, М. М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка) / М. М. Кольцова ; Академия педагогических наук СССР, Научно-исследовательский институт физиологии детей и подростков. — М. : Педагогика, 1973.
8. *Левченко, И. Ю.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. — М. : Академия, 2001.
9. *Малофеев, Н. Н.* Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова // Альманах. — 2009. — № 1.
10. *Мамайчук, И. И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — СПб. : Речь, 2008.
11. *Мастюкова, Е. М.* Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. — М. : ВЛАДОС, 1997.
12. *Осипенко, Т. Н.* Психологическая характеристика дошкольников в условиях нормально-го и аномального психоневрологического развития / Т. Н. Осипенко ; Научно-терапевтический Центр профилактики и лечения детской неврологической инвалидности // Исцеление : альманах для врачей, педагогов и родителей детей с неврологической инвалидностью / под ред. И. А. Скворцова. — М. : Тривола, 1993.
13. *Обухова, Л. Ф.* Детская (возрастная) психология : учебник / Л. Ф. Обухова. — М. : Роспедагентство, 1996.
14. *Особый ребенок. Проблемы и решения* / под ред. Е. Т. Лильина. — М. : АОЗТ «Антидор», 2002.
15. *Смирнова, И. А.* Наш особенный ребенок : книга для родителей ребенка с ДЦП / И. А. Смирнова. — СПб. : КАРО, 2006.
16. *Солнцева, Л. И.* Особенности развития предметной деятельности слепого ребенка раннего и дошкольного возраста // Физическое воспитание детей с нарушениями развития. — 2004. — № 5.

**В 2010 году библиотека ГОУ ДПО НИРО
пополнилась новым изданием:**

***Малофеев Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Россия: Учебное пособие для студентов педагогических вузов в 2 ч. Часть 1. М.: Просвещение, 2010. 319 с.**

В издании впервые представлена эволюция отношения наших соотечественников к детям с физическими и умственными недостатками, а также тесно связанная с ней история возникновения и развития практики специального образования в России с X века до 1917 года. Это позволит увидеть общие закономерности и национальные особенности организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В пособие включены обширные справочные материалы (хронологические таблицы, примечания, портреты исторических деятелей; указатель имен, причастных к истории становления специального образования, геополитические карты России разных исторических периодов).

Издание адресовано студентам педагогических вузов, педагогам, психологам, социологам.

История образования



Даты



ПОТОМКИ ПАВЛОВСКИХ УМЕЛЬЦЕВ И МАСТЕРОВ К 65-летию Павловского техникума народных художественных промыслов России

В. С. ГОЛУБИН,
директор Павловского техникума
народных художественных промыслов России,
заслуженный художник России
pav12@rambler.ru

Статья посвящена истории Павловского техникума народных художественных промыслов России, описанию основных этапов деятельности образовательного учреждения, а также людям, которые внесли значительный вклад в его становление и развитие.

The article is devoted to the history of Pavlovsky technical secondary school of Russian national artistic trade, to the description of the main stages of its activity, and also to people who made a great input into its establishment and development.

Ключевые слова: *народные художественные промыслы, конкурентоспособность выпускников, программа развития техникума, художник-мастер, изготовитель художественных изделий из металла, слесарь-инструментальщик*

Key words: *national artistic trade, competitiveness of school-leavers, the program of technical secondary school's development, artist-foreman, manufacturer of artistic produce made of metal, metalworker / toolmaker*

Павловский техникум народных художественных промыслов России — связующее звено между поколениями местных умельцев и мастеров. История образовательного учреждения начинается с 1945 года. Незадолго до окончания Великой Отечественной войны в г. Павлове как центре металлообрабатывающей промышленности приняли решение открыть художественное ремесленное училище. Это училище было организо-

вано на базе завода СМИ (слесарно-монтажного инструмента), который входил в то время в комплекс предприятий треста «Росинструмент». В постановлении говорилось: «Во исполнение приказа начальника ГУТР при СНК СССР и народного комиссара местной промышленности СССР от 21—27 марта за № 339 1495 приказом ОУТР № 229/42 от 25 апреля 1945 года при заводе СМИ г. Павлово организовано ХРУ (художественное ремесленное учили-

ще) по художественной обработке металлов».

Учебных программ по специальности в то время не существовало: подобное училище оказалось единственным в стране. Набор обучающихся проводился по трем профессиям: гравера по штампам, гравера по художественной обработке металла, гравера-художника. Завод СМИ предоставил для работы училища один из цехов.

В этом здании, которое до революции 1917 года являлось фабрикой И. И. Пухова — производителя коньков для фигурного катания, капканов и замков, образовательное учреждение располагается до настоящего времени.

Первым директором училища стал И. С. Баранов, первыми преподавателями — М. И. Бронников, М. Д. Шперк, в дальнейшем — И. Ф. Гришаев, Н. П. Прядилова, член Союза художников СССР А. А. Маврычев, И. И. Уваров и многие другие. Каждый из них внес значительный вклад в становление и развитие образовательного учреждения.

Участники Великой Отечественной войны И. Ф. Гришаев и А. А. Маврычев особое внимание уделяли художественно-творческой и методической работе, прививая обучающимся фундаментальные умения и навыки в рисунке, живописи и композиции на основе изучения традиций русской академической школы изобразительного искусства. Непосредственно в развитие обучения приемам и методам художественной обработки металлов значительный вклад внес выпускник художественно-ремесленной учебной мастерской золото-серебряного дела с. Красное Костромской губернии М. Ф. Аверин, известный гравер, закончивший школу до революции 1917 года.

В 1949 году, в связи со сложной демографической ситуацией в стране, нехваткой рабочих кадров на предприятиях, стройках, в сельском хозяйстве, было решено пересмотреть перечень профессий специалистов, обучаемых в ремесленных учи-

лищах для народного хозяйства страны, и прием в павловское училище был приостановлен. Учебное заведение было сохранено благодаря декоративному ларцу, изготовленному педагогами и обучающимися для И. В. Сталина, который, рассмотрев изделие, сказал: «Такие профессии надо развивать». С 1950 года прием обучающихся был возобновлен.

С 1975 года значительно расширяется спектр технологических направлений обучения, в том числе начинается работа над изготовлением изделий в технике скани с применением горячих эмалей, в технике художественной чеканки.

Введение в программу обучения дополнительных технологий повысило конкурентоспособность выпускников, расширило сферу их профессиональной деятельности. Кроме того, появилась новая группа обучающихся, набор в которую проводился из числа молодежи, имеющей полное среднее образование.

Не обошли техникум и неприятности. Так, в ноябре 1981 года случился пожар, уничтоживший среднюю часть здания, в которой располагались учебные кабинеты, библиотека, учебно-производственные мастерские, бухгалтерия. Городской комитет КПСС принял решение восстановить училище. Это было поручено базовым предприятиям — Павловскому автобусному заводу им. А. А. Жданова и заводу слесарно-монтажного инструмента. Директором училища был назначен В. А. Чернобровкин. Обладая незаурядными организаторскими способностями, он умело направил усилия коллектива и базовых предприятий на восстановление училища. Работы проводились без остановки учебного процесса, и 1 сентября занятия начались в обновленном здании.

Другим негативным моментом в истории училища стало его объединение в

Особое внимание в училище уделялось художественно-творческой и методической работе, формированию у обучающихся фундаментальных умений и навыков в рисунке, живописи и композиции на основе изучения традиций русской академической школы изобразительного искусства.

январе 1988 года с ПУ № 16, что привело к упадку художественных профессий. Лишь благодаря поддержке главы администрации Павловского муниципального района В. В. Куренкова и министра образования Нижегородской области С. В. Наумова в июне 1999 года наше образовательное учреждение вновь стало самостоятельным.

С этого времени педагогический коллектив училища возглавил В. С. Голубин, заслуженный художник России, член Союза художников России, почетный работник НПО. Усилия руководителя направлены не только на сохранение и укрепление традиций, заложенных предшественниками, но и на обновление информационно-образовательного пространства учебного заведения, освоение педагогическим коллективом современных образовательных технологий.

В 2004 году училище получает статус государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Павловский техникум народных художественных промыслов России». Таким образом, учебное заведение, созданное на месте исторически сложившегося и традиционно бытующего в Павлове промысла по художественной обработке

В техникуме осуществляется подготовка кадров для предприятий народных художественных промыслов Павловского района, а также других районов Нижегородской области и других регионов России по следующим специальностям и профессиям: художник-мастер, изготовитель художественных изделий из металла, слесарь-инструментальщик.

металлов, выстояло в сложные годы перестройки и продолжает жить и развиваться. С 2003 года образовательное учреждение является членом ассоциации «Народные художественные промыслы России» как наследник традиций павловских умельцев и мастеров. Введена новая специ-

альность СПО — художник-мастер.

Богат и разнообразен перечень выставок, конкурсов и фестивалей, в которых принимал и принимает участие техникум: в 1957 году — на Всемирном фестивале молодежи и студентов в Москве, далее ежегодно — на выставках ВДНХ СССР, где мы удостоивались медалей различно-

го достоинства и дипломов, а также на выставках всесоюзного значения во времена СССР. Кроме того, работы студентов и педагогов экспонировались за рубежом: с 1956 года — в Чехословакии, в 1969 году — на выставке «Мое Отечество» в Монреале (Канада) и многих других.

В настоящее время техникум ежегодно участвует во Всероссийской выставке народных художественных промыслов России «Ладья» (Москва), фестивале народных мастеров и художников России «Жарптица» (Москва), выставках «Молодые дарования России» (Москва), «Золотая хохлома — душа России» (Семенов), «Мастеров народных братство» (Городец), «Нижегородский край — земля Серафима Саровского», «Александровские дни» (Нижний Новгород) и многих других.

Разработана и реализуется программа развития техникума до 2011 года, основными целями которой являются обеспечение перехода техникума из режима функционирования в режим развития, повышение качества образования.

Сегодня Павловский техникум народных художественных промыслов России — это государственное образовательное учреждение, реализующее образовательные программы среднего и начального профессионального образования по очной форме обучения как с получением полного среднего образования, так и без него. В техникуме осуществляется подготовка кадров для предприятий народных художественных промыслов Павловского района, а также других районов Нижегородской области и других регионов России по следующим специальностям и профессиям: художник-мастер, изготовитель художественных изделий из металла, слесарь-инструментальщик.

Во внеурочное время в техникуме можно получить дополнительное образование по всем предметам профессионального цикла. В ОУ работают учебные кабинеты профессионального и общеобразовательного направлений, по планам работы которых организуются выставки, конкурсы, викторины, выпуск стенных газет.

Педагогическому коллективу техникума всегда было присуще стремление к творчеству, самосовершенствованию и новаторству. Эти черты свойственны и тем, кто стоял у истоков техникума. Невозможно представить его историю без А. А. Семенова, Б. А. Епифанова, А. Н. Погодина, В. Л. Калашникова, Е. И. Хилова, Н. Н. Савиной, Н. Б. Смолина, В. Л. Шмелева, В. А. Сидорова, А. Н. Михалени, А. А. Филиппочева и многих других. Сегодня педагогический коллектив — это команда единомышленников, которая находится в постоянном творческом поиске, совершенствуя профессиональное мастерство.

Техникум гордится тем, что большинство мастеров производственного обучения и преподавателей спецдисциплин, а также руководящий состав ОУ являются его выпускниками. В настоящее время в нашем учебном заведении трудятся и передают традиции следующим поколениям 19 таких педагогов.

Единой методической темой, над которой в настоящее время работает коллектив техникума, является «Подготовка конкурентоспособных специалистов на основе всестороннего развития личности, патриотического и нравственного воспитания путем обобщения передового педагогического опыта ведущих педагогов и мастеров производственного обучения».

Приоритетными направлениями деятельности на данном этапе развития являются:

- ✓ совершенствование организационно-правовой и методической базы образовательного процесса;
- ✓ внедрение в образовательный процесс современных педагогических технологий;
- ✓ инновационная, экспериментальная и исследовательская деятельность;
- ✓ повышение профессионального мастерства и компетентности педагогов посредством их приобщения к разнообразной научно-методической и художественно-творческой работе.

Педагоги техникума участвовали в региональных, межрегиональных, всероссийских научно-практических конференциях, художественных выставках, конкурсах, фестивалях и смотрах на лучшее изделие. Во Всероссийском конкурсе художественного творчества и народных художественных промыслов педагогических работников НПО и СПО «Мастерами славится Россия» (Подольск, 2006—2008 годы) преподаватели ОУ заняли 1-е, 2-е, 3-е места в номинации «Художественная обработка».

В областном конкурсе на лучшую работу по развитию технического (профессионального) творчества в номинации «Лучший предметный кружок технического (профессионального) творчества» в 2009 году мы заняли 1-е место. В областном конкурсе педагогических проектов развития технического (профессионального) творчества в ОУ НПО и СПО в номинации «Образовательный процесс проекта преподавателей техникума» были отмечены как лучшие.

В областном конкурсе народных художественных промыслов «Нижегородские кудесники» в 2008 и 2009 годах педагоги техникума заняли 1-е, 2-е, 3-е места в различных номинациях. Активное участие приняли они и в областной выставке народных художественных промыслов, посвященной 65-летию Победы в Великой Отечественной войне, в мае 2010 года.

Кроме того, техникум является участником международного инновационного проекта Еврокомиссии Tempus «Воспитание предпринимательской активности на уроках экономики в Российской Федерации».

Образовательный процесс в техникуме основан на принципах лично-ориентированного и деятельностного подходов. Так, методическая деятельность педагогов, которой руководит заместитель

Сегодня педагогический коллектив — это команда единомышленников, которая находится в постоянном творческом поиске, совершенствуя профессиональное мастерство.

директора по учебно-производственной работе С. В. Чашин, включает в себя применение проектной технологии, освоение блочно-модульного подхода к планированию образовательного процесса, внедрение технологии «портфолио».

Повышению качества образования и развитию учебно-производственного процесса способствует труд методиста Н. Н. Федотовой, отличника народного просвещения, заключающийся в информационно-методическом обеспечении образовательного процесса, организации работы различных педагогических сообществ, ориентированных на исследовательскую, экспериментальную, инновационную деятельность.

Художественно-творческое направление координирует председатель художественного экспертного совета техникума, преподаватель рисунка и композиции, почетный работник НПО В. Ю. Михайлычев. Совет рассматривает все художественно-творческие проекты, поручает исполнение работ сотрудникам и студентам техникума.

Традиционными являются ежегодные конкурсы профессионального мастерства, организуемые заместителем директора по производственному обучению В. А. Денисовым. Участвуя в них, студенты демонстрируют уровень своей профессиональной подготовки.

Важнейшим направлением деятельности техникума также является общеобразовательная подготовка, которой руководит заместитель директора по учебной работе И. В. Федотова.

Одна из значимых задач образовательного учреждения состоит в поиске индивидуальности, выявлении одаренных, талантливых студентов. Обучающиеся активно участвуют в областном конкурсе народных художественных промыслов «Нижегородские кудесники», занимают призовые места, удостоиваются дипломов и

премий. В 2006 году студенты техникума приняли участие в олимпиаде Приволжского федерального округа по декоративно-прикладному искусству в Самаре и заняли там 1-е и 2-е места. В том же году на Всероссийской олимпиаде по декоративно-прикладному искусству в Челябинске студенты техникума стали дипломантами.

По итогам конкурса «Молодые дарования России» среди образовательных учреждений, готовящих кадры для предприятий народных художественных промыслов России, и молодых мастеров предприятий народных художественных промыслов, одна работа была удостоена гранта Президента РФ.

Среди достоинств наших выпускников следует отметить качественную профессиональную подготовку, которая совершенствуется в ходе производственного обучения и на уроках профессионального мастерства, а также при выполнении производственной практики на предприятиях. В ходе производственного обучения студенты привлекаются к выполнению ответственных производственных заказов — конкурентоспособной продукции, что позволяет им повышать уровень профессионального мастерства. Кроме того, студенты совместно с ведущими художниками — педагогами техникума — выполняют разнообразные творческие работы. Ярким примером такого сотрудничества является изделие «Царь-замок», которое за свои художественные достоинства и габариты (высота — 144,3 см, ширина — 105 см, толщина — 26 см и вес — 415,5 кг) занесено в Книгу рекордов Гиннеса. Этой работой коллектив техникума в очередной раз доказал, что традиции павловских умельцев и мастеров сохраняются, развиваются и передаются следующим поколениям.

Достижение павловчан, издавна занимающихся разведением цитрусовых в сложных климатических условиях с суровыми зимами, коллектив ОУ прославил работой «Чудо-лимон», выполненной в 2004—2005 годах. Данная садово-парковая компози-

Среди достоинств наших выпускников следует отметить качественную профессиональную подготовку, которая совершенствуется в ходе производственного обучения и на уроках профессионального мастерства, а также при выполнении производственной практики на предприятиях.

ция установлена в центральной части Павлова.

В настоящее время коллектив техникума осуществляет значительную работу по сохранению и развитию традиций павловских умельцев и мастеров, тесно сотрудничая с ассоциацией «Народные художественные промыслы России».

Совместно с Павловским ордена Почета заводом художественных металлоизделий им. Кирова техникум выпускает продукцию церковно-православного направления с применением горячих художественных эмалей.

Поддерживаются творческие связи, осуществляются совместные проекты и с другими предприятиями народных художественных промыслов Павловского района, районов области и многих регионов России: Холуйским художественным училищем лаковой миниатюры им. Н. Н. Харламова, художественными училищами Мстеры, Палеха, Семенова, Московским художественным училищем (колледжем) прикладного искусства.

Система воспитательной работы в техникуме, которую возглавляет заместитель директора по этому направлению Ю. Н. Климов, тесно связана с культурной жизнью нашего города, ориентирована на развитие самосознания и гражданственности на основе изучения традиций промыслов Нижегородской области и России, самореализацию как отдельной личности, так и всего студенческого коллектива.

Внеурочная работа способствует формированию у студентов активной гражданской позиции, мировоззренческих, нравственных и культурных ценностей, навыков конструктивного поведения на рынке труда.

Определяющим фактором сохранения, возрождения и развития традиций художественной обработки металла является деятельность музея техникума. Ею на протяжении 28 лет руководил почетный работник НПО М. В. Копылов; в настоящее время эту работу ведет преподаватель высшей категории Л. Ю. Куликова.

Собранные в музее изделия, выполненные обучающимися, позволяют судить о колоссальной творческой деятельности, которая осуществляется в техникуме на протяжении 65 лет.

За эти годы подготовлено 9319 высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов по художественной обработке металлов и слесарей-инструментальщиков. Среди них — дизайнер, автор дизайна автомобиля ГАЗ-24 Л. И. Цикаленко, член совета художников, известный российский скульптор В. И. Бебенин, преподаватель Санкт-Петербургской государственной художественно-промышленной академии им. А. Л. Штиглица П. Г. Екушев, кавалер ордена К. Фаберже С. И. Квашнин, орденосец А. А. Сивенков и другие известные в России специалисты.

Даже в сложный период перестройки техникум следовал традициям павловских умельцев и мастеров и, несмотря на сложности, продолжает успешно работать сегодня. Главная идея деятельности техникума — возрождение, сохранение и развитие унаследованных традиций посредством творчества педагогов и студентов, трансляция этих традиций будущим поколениям.

Внеурочная работа способствует формированию у студентов гражданской позиции, мировоззренческих, нравственных и культурных ценностей, навыков конструктивного поведения на рынке труда.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

The education of children with limited health possibilities in the Nizhegorodsky region (*V. P. Radchenko*, the chief specialist of the preschool and general education department of the Nizhegorodsky region's ministry of education)

The special education of children with limited health possibilities in the context of development of the Nizhegorodsky region's educational system (*L. S. Sekovetz*, the doctor of pedagogical science, the head of the special psychology and pedagogic department of the State Educational Institution of Further Professional Education)

The psychological correction of the personal disorders of school children, belonging to the group of risk in the primary school as the prevention of the deviant behavior (*A. L. Nelidov*, the candidate of medical science, the assistant professor of the development's psychology department of the Pedagogical University after A. P. Gaidar, the assistant professor of the public health department of the Medical Academy; *T. T. Shelina*, the doctor of pedagogical science, the dean of psychological / pedagogical faculty of the Pedagogical University after A. P. Gaidar)

The realization of innovative educational project «The forming of the social competence of the senior preschoolers in the context of integrative environment» (*E. E. Dmitrieva*, the doctor of psychological science, professor of the Pedagogical University; *N. Ph. Artamonova*, the head of the preschool education section of the education and social / legal childhood support department of N. Novgorod administration; *G. S. Chirkova*, the director of the combined preschool № 36, N. Novgorod)

The psychological / pedagogical support of the child in the context of preschool integrative educational environment (*O. A. Philaretova*, the teacher / speech therapist of the combined preschool № 36, N. Novgorod)

The optimization of the interpersonal senior preschoolers' cooperation in the preschool integrative environment (*E. P. Kordukova*, the teacher / speech therapist of the combined preschool № 36, N. Novgorod)

The correction of aggressive forms of behavior of children educated in the context of preschool integrative environment (*I. E. Vorobieva*, the kindergarten teacher of the combined preschool № 36, N. Novgorod)

The uncertainty of the social status as the unfavorable factor of the development of children and teenagers devoid of the parental guardianship (*T. I. Chirkova*, the doctor of psychological science, professor of the social psychology department of the Pedagogical University; *E. G. Uchaev*, the psychologist of the social / rehabilitation centre for non-adults «Solnyshko», N. Novgorod)

The peculiarities of the psychological / pedagogical support of children with limited health possibilities in the context of the special school (*E. V. Mishina*, the teacher / the psychologist of the special school of the 8th type, Arzamas)

The prevention of offence and neglect among the non-adults in the special school of the 8th type (*T. V. Lezina*, the social teacher of special school of the 8th type, Arzamas)

Children with cerebral spastic infantile paralysis and dysarthria. The peculiarities of speech therapist's work in the hospital (*S. N. Kopyrina*, the speech therapist of the department for children with central nervous system affection and psychic disturbance)

The playing psychotherapy in the combined groups: orphan children with mental retardation and the ones with mental norm (*A. L. Nelidov*, the candidate of medical science, the assistant professor of the development's psychology department of the Pedagogical University after A. P. Gaidar, the assistant professor of the public health department of the Medical Academy; *T. A. Popova*, the doctor of the teenager dispensary)

№ 2 of the Narcological hospital, N. Novgorod)

The markless estimating model as the mechanism of management the quality of studying in the special schools of the 8th type (*I. K. Iokubauskayte*, the candidate of psychological science, the assistant professor of the special psychology and pedagogic department of the State Educational Institution of Further Professional Education; *E. B. Aksenova*, the candidate of psychological science, the assistant professor of the special psychology and pedagogic department of the State Educational Institution of Further Professional Education)

The marketing approach to the management of innovative processes in the preschool education of Nizhegorodsky region (*R. U. Belousova*, the candidate of pedagogical science, the assistant professor, the head of the management preschool education department of the State Educational Institution of Further Professional Education)

The team way of educational problems' solving (*S. A. Maksimova*, the doctor of philosophical science, Pro-Rector for scientific / investigative and project activity, the assistant professor of the State Educational Institution of Further Professional Education; *O. V. Pleteneva*, the candidate of sociological science, the head of the department of management education theory and practice of the State Educational Institution of Further Professional Education; *V. V. Tzellikova*, the senior teacher of the department of management education theory and practice of the State Educational Institution of Further Professional Education)

The organization of preschool and family social partnership in the municipal system of the nursery education in Sosnovsky district (*S. V. Mutovkina*, methodist of the education authority of Sosnovsky district's administration)

The school experimental activity for the realization of NSWP's principles (according to the Provision of the pecuniary stimulation of the basic staff) (*M. G. Shebalkina*, the director of school

№ 151, N. Novgorod; *N. A. Burenina*, the deputy director of educational activity of school № 151, N. Novgorod; *M. V. Fedotova*, the candidate of economic science, the assistant professor of the department of management education theory and practice of the State Educational Institution of Further Professional Education; *V. V. Tzellikova*, the senior teacher of the department of management education theory and practice of the State Educational Institution of Further Professional Education)

International protection of high school teachers' rights (*G. P. Ryabov*, the president of Dobrolubov Linguistic University, the member of the UNESCO committee club and the International Labour organization of teachers' work and status)

Innovative country school of Ulyanovsky region: the modern state, problems, perspectives (*S. V. Danilov*, the candidate of psychological science, the assistant professor, Pro-Rector for scientific / methodical work of the Ulianovsk State Educational Institution of Further Professional Education)

The using of computer programs in the development of pupils' psychomotor system and sensory processes in the schools of the 8th type (*O. E. Lobanova*, the teacher / psychologist of the school of the 8th type, Kulebaky)

About the system of the general education readiness to the inclusive psychological service of children with mental retardation (*U. V. Ulienkova*, the doctor of psychological science, professor, the head of age-specific and pedagogical psychology department of the Pedagogical University)

Psychological mechanisms of children with mental retardation integration into the general educational environment (*T. N. Knyazeva*, the doctor of psychological science, the head of the general psychology department of the Pedagogical University)

The peculiarities of teaching and upbringing of children with Down's syndrome (*E. A. Kolotygina*, the candidate

of psychological science, the senior teacher of the special psychology and pedagogic department of the State Educational Institution of Further Professional Education; *I. K. Iokubauskayte*, the candidate of psychological science, the assistant professor of the special psychology and pedagogic department of the State Educational Institution of Further Professional Education)

The work over the nature's description at the lessons of speech development in the school for deaf children (*T. M. Philina*, the teacher of the boarding school for deaf children, N. Novgorod)

The artistic translation of the poem as the means of development of pupils' creative abilities (*S. I. Barinova*, the teacher of foreign languages, school № 11, Pavlovo).

The international activity of the gymnasium as a factor of forming the key competences of the modern school-leaver (*L. N. Nazarova*, the director of gymnasium № 2, Sarov, the honored teacher of the Russian Federation; *T. V. Tzvetkova*, the deputy director of educational activity of gymnasium № 2, Sarov; *S. I. Krylova*, the teacher of English of gymnasium № 2, Sarov)

The experience of professional / labour teaching in the special school of the 8th type (*A. A. Koshelev*, the director of special boarding school of the 8th type, Gorodetz)

The peculiarities of psychological correction of senior pupils' accentuations of the character in the context of teenager

sport club activity (*D. B. Kuzov*, the medical psychologist of the teenager dispensary № 2 of the Narcological hospital, N. Novgorod; *A. L. Nelidov*, the candidate of medical science, the assistant professor of the development psychology department of the Pedagogical University after A. P. Gaidar, the assistant professor of the public health department of the Medical Academy)

The development of small motility for speech activity's improvement of the little children (*N. V. Suleimanova*, kindergarten teacher of orphanage, Zavolzhie)

The methodic aspects of forming the manual motility of preschoolers with the complex structure of the defect (*L. V. Kobzar*, postgraduate student, the senior teacher of the special psychology and pedagogic department of the State Educational Institution of Further Professional Education)

The specificity of the professional self-determination of the teenagers with motive pathology (*N. U. Belousova*, postgraduate student, the senior teacher of the special psychology and pedagogic department of the State Educational Institution of Further Professional Education)

Descendants of Pavlovo's artisans and masters: for the 65-anniversary of Pavlovo's technical secondary school of Russian national artistic trade (*V. S. Golubin*, the director of Pavlovo's technical secondary school of Russian national artistic trade, the deserved artist of Russia)

Оригинал-макет подписан в печать 13.09.2010. Формат 84×108^{1/16}.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 22,26.
Тираж 400 экз. Заказ 1765.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГОУ ДПО НИРО.
Распространяется по подписке.