Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»
Педагогический факультет

МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов

ВЫПУСК 4

Том II

Репозиторий ВГУ

Витебск
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
2012

УДК 378.147.88(063)
ББК 74.580.268я431
М63

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 7 от 22.12.2011 г.

Редакционная коллегия:
И.А. Шарапова (отв. ред.),
С.Л. Богомаз, Н.И. Бумаженко, О.В. Данич,
С.А. Карташев, А.Н. Акулович

Р е ц е н з е н т ы :
заведующий кафедрой социально-педагогической работы УО «ВГУ им. П.М. Машерова», доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова;* профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО», доктор искусствоведения, профессор *Л.Н. Сидорович*

Материалы сборника публикуются в авторской редакции

М63 **Мир детства в современном образовательном пространстве :** сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Вит. гос. ун-т ; редкол.: И.А. Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Вып. 4. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – Т. II. – 338 с.
ISBN 978-985-517-334-3.
ISBN 978-985-517-336-7 (т. II).

В сборнике представлены статьи студентов, магистрантов, аспирантов. Публикации содержат результаты теоретических и эмпирических изысканий студентов, магистрантов, аспирантов в процессе работы над курсовыми, дипломными проектами, магистерскими и кандидатскими диссертациями. Адресуются молодым исследователям, преподавателям, практическим специалистам системы образования.

УДК 378.147.88(063)
ББК 74.580.268я431

ISBN 978-985-517-334-3
ISBN 978-985-517-336-7 (т. II)

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012

Репозиторий ВГУ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Качество современного высшего образования основано на углубленном изучении студентом основополагающих теоретико-практических аспектов будущей профессиональной деятельности. Иными словами, выпускник вуза сможет почувствовать себя конкурентоспособным специалистом на рынке труда, если для решения возникших перед ним профессиональных задач сумеет воспользоваться не только классическими подходами, идеями и методами, но и новейшими достижениями науки.

Учебно-исследовательская работа студентов (УИРС), получившая в последние годы широкое развитие в вузах республики, в том числе и в Витебском государственном университете им. П.М.Машерова, является одной из наиболее оптимальных форм приобщения наиболее активной части студентов к углубленному освоению избранной профессии. В этой связи следует отметить, что подготовка сборника «Мир детства в современном образовательном пространстве» становится доброй традицией педагогического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

В данный сборник включены научно-теоретические и научно-практические материалы, представляющие взгляды большого круга исследователей – от известных деятелей науки и практики до молодых ученых и студентов, делающих первые шаги на поприще научной деятельности.

Сферы научных интересов исследователей разнообразны: педагогика, коррекционная педагогика, социальная педагогика, психология, валеология, юриспруденция, культура и др. Разнонаправленность представленных материалов обусловлена актуальностью темы сборника для разных областей науки. Ведь только в результате совместной деятельности ученых различных направлений можно попытаться решить насущные проблемы современного общества.

Поскольку в сборник статей включены публикации, посвященные наиболее актуальным научным и практическим проблемам современного общества (в частности детства), то он будет интересен не только профессионалам, но и широкому кругу читателей.

От имени редакционной коллегии благодарю всех авторов за интересные материалы, вошедшие в сборник, содержательные доклады и надеюсь на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

Заведующий кафедрой коррекционной работы
кандидат педагогических наук, доцент **Н.И. Бумаженко**

Репозиторий ВГУ

ЧАСТЬ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СВОЕОБРАЗИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Акулович А.Н., преподаватель
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Информационно-коммуникативная функция общения является основой организации любого учебного процесса, который применительно к вспомогательной школе выполняет разнообразные коррекционные задачи, среди них особое внимание уделяется развитию речи и процессу коммуникации у детей с интеллектуальной недостаточностью [1]. Охарактеризуем особенности развития таких детей. Для ребенка с интеллектуальной недостаточностью чрезвычайно важен не только сам процесс участия в коммуникативной деятельности, но, прежде всего, понимание ситуации, в которой осуществляются способы воздействия участников коммуникативного процесса. Уровень коммуникативных умений данной категории детей достаточно низкий [2]. Так, дети с интеллектуальной недостаточностью довольно длительное время самостоятельно не вступают в речевой контакт, у них наблюдается несогласованность между всеми видами деятельности и речью, таким детям трудно подчинять свои действия словесным инструкциям [3].

Речевое развитие является важнейшим аспектом общего психического развития в детском возрасте. Речь неразрывно связана с мышлением. По мере овладения речью ребенок учится адекватно понимать речь окружающих, связно выражать свои мысли. Речь дает ребенку возможность вербализовать собственные чувства и переживания, помогает осуществлять саморегуляцию и самоконтроль деятельности. Недоразвитие первой значительно осложняют ход и качество мышления ребенка, что неизбежно проявляется не только в когнитивной, но и социально-эмоциональной сфере. Продолжая мысль о взаимосвязи мышления и речи необходимо подчеркнуть, что нарушения познавательной деятельности затрудняют анализ ситуации общения, использование имеющегося речевого опыта, его применение в новых условиях коммуникации. Кроме того, потребность в общении у детей с интеллектуальной недостаточностью заметно снижена из-за несформированности познавательного интереса к событиям и явлениям окружающей среды [4].

Причинами нарушений в коммуникативном процессе у детей могут быть: нарушения речи, индивидуально-типологические особенности, недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Довербальный период характеризуется началом эмоционального общения ребенка с взрослым, он является стержнем их взаимоотношений в подготовительный период развития речи. Эмоции детей с интеллектуальной недостаточностью отличаются недостаточной дифференцированностью, с характерной нестабильностью и резкими перепадами в настроении [5].

Внутренним источником трудностей в коммуникативной деятельности могут служить устойчивые личностные образования, которые при определенных обстоятельствах могут приводить к сбоям в процессе коммуникации, возникновению психологического барьера как устойчивой установки, психологического настроя личности, свойств, состояний человека. Эмоциональные реакции ребенка бедны, их проявления носят «полярный» характер, а его оценки в большинстве

Репозиторий ВГУ

случаев неадекватны ситуации, что устойчиво влияет на все формы социальных контактов с окружающими людьми [6].

О том, что коммуникативная деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью развивается своеобразно и имеет ряд особенностей, которые отрицательно влияют на успешность обучения, известно благодаря исследованиям М.Ф. Гнездилова, В.Г. Петровой, Е.И. Разуван, Р.И. Лалаевой, Ю.А. Кругловой и др. Такие ученые как, Л.В. Занков, Л.Ю. Долгих отмечают тот факт, что успешность создания детьми с интеллектуальной недостаточностью устных речевых высказываний во многом зависит от мотивации речепорождения, которая, в свою очередь, определяется особенностями коммуникативной ситуации. Ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении, отсутствие речевой инициативы и выраженная дефицитарность речемыслительных средств способствуют возникновению у детей с интеллектуальной недостаточностью речевого негативизма, замкнутости, стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций [7].

В процессе коррекционно-воспитательного обучения особое значение имеет формирование у детей данной категории умений создавать устные речевые высказывания. К высказываниям детей с интеллектуальной недостаточностью предъявляются требования смысловой развернутости и правильного лексико-грамматического оформления. Так, В.Г. Петрова отмечает, что важным моментом в характеристике коммуникативной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью является расхождение между пассивным и активным словарем. Владея достаточно большим запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с интеллектуальной недостаточностью фактически лишены возможности словесной коммуникации, т.к. усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении [8].

По данным Е.Г. Федосеевой, на ранней стадии онтогенеза в доречевой период у ребенка идет формирование предпосылок вербальной функции речи. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью, с самого рождения испытывает трудности в формировании коммуникативной деятельности, эмоциональном общении, поэтому развитие коммуникативной культуры и навыков общения выходит на первый план при обучении и воспитании таких детей. Наличие потребности в коммуникативной деятельности является важнейшим условием для возникновения и развития речи у детей с интеллектуальной недостаточностью [9].

По мнению С.Я. Рубинштейн, основными причинами недоразвития коммуникативной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью является «слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах». В связи с медленно развивающимися дифференцировочными условными связями в области речеслухового анализатора ребенок с интеллектуальной недостаточностью долго не различает звуки речи, не разграничивает слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих. Развитие моторики, в том числе и речевой, у детей с интеллектуальной недостаточностью протекает замедленно, недифференцированно [1].

По данным М.И. Лисиной, у детей с интеллектуальными нарушениями часто возникают барьеры вербального общения или коммуникативные барьеры, препятствующие их социокоммуникативной совместимости, усугубляющие состояние коммуникативной дисгармонии в процессе общения с окружающими. К их числу относятся: фонематические, семантические, стилистические барьеры понимания, связанные с общим недоразвитием речи, нарушением ее просодиче-

Репозиторий ВГУ

ских характеристик, с несовершенством владения навыками коммуникативно-исполнительской деятельности [2].

Исследования Л.Г. Соловьевой показали, что дети с интеллектуальной недостаточностью не владеют мелодикой и тембром речи, поэтому она звучит монотонно, без эмоционально-экспрессивных оттенков. Замедленный темп речи приводит к ненужным паузам, повторам одних и тех же слов, в которых часто нарушается фразовое ударение. В повествовательной речи детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствуют логические ударения, что негативно сказывается на процесс коммуникации [9].

По мнению Н.В. Ивановой, грамматическая структура речи детей с интеллектуальной недостаточностью не развита и не развернута. Употребляемые ими предложения чаще всего простые, отсутствуют сложные синтаксические зависимости, указывающие на место, время, причину действия. В структуре предложений нарушены связи между словами, опускаются предлоги, не учитываются согласования в роде, числе, падеже [7].

Таким образом, нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью тормозят развитие коммуникативной деятельности, общение не реализуется в полном объеме уже на первых этапах развития и далее формируется своеобразно. Особенностью дизонтегенеза развития речи является стойкое и длительное отсутствие речевого подражания взрослому голосовыми проявлениями, звуками, слогами, словами. В ряде случаев при речевом недоразвитии у детей с интеллектуальной недостаточностью используется невербальное общение и ограниченное вербальное общение. По мнению Л.С. Выготского, коммуникативная деятельность формируется в тесной связи с психикой ребёнка, поэтому наряду с речевой патологией необходимо изучать и психические особенности детей. Это важно для обучения, которое должно быть направлено не только на формирование и усовершенствование языковых и коммуникативных средств, но и психических процессов, которые задействованы в этом процессе.

Список цитированных источников:

1. Аугене, Д.Й. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации / Д.Й. Аугене // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 34–53.

2. Грищенкова, О.В. Психолого-педагогическое изучение коммуникативных умений младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / О.В. Грищенкова // Дэфекталогія. – 2004. – № 2. – С. 42–50.

3. Лалаева, Р. И. Научно-теоретические основы изучения нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью и ЗПР). − Дефектология: современные проблемы обучения и воспитания. Сб. тезисов статей юбилейной конференции. − СПБ, 1994. − 185 с.

4. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.

5. Нодельман, В.И. Особенности разговорной речи умственно отсталых младших школьников / В.И. Нодельман, И.О. Позднякова // Дефектология. – 2008. – № 6. – С. 5–13.

6. Шипицина, Л.М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицина. – СПб.: Институт социальной педагогики и психологии. – М., 2000. – С. 35–56.

7. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / В.И.Селиверстов [и др.]; под общ. ред. Б.П. Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 327 с.

8. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Н.И. Лалаева // Кн. Для логопеда. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 224 с.

9. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: Учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / А. Г. Зикеев: М., Академия, 2000. – 200 с.

Репозиторий ВГУ

ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЕ

Аленкуц Л.Г., преподаватель
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Адаптация личности как предмет разноуровневых исследований признана интегральным понятием и изучается наукой многопрофильно: как в общебиологическом, так и в социально-психологическом и педагогическом аспектах. Результатом адаптационного процесса является адаптированность (дезадаптированность), которая выражается в способности личности находить психологические механизмы и адекватные формы поведения, необходимые для разрешения внутренних и внешних конфликтов, достигать цели деятельности в условиях меняющейся микросоциальной среды.

Школьная адаптация рассматривается как взаимодействие физиологических, социальных и эмоциональных факторов, в результате которого наступает равновесие, соответствие социально-психологического, психофизиологического и личностного статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации – школьного обучения [1]. В этой связи имеет значение наличие качеств, характеризующих реальные и потенциальные возможности личности как субъекта адаптационного процесса, т.е. адаптивность (изменчивость) его поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других. По обобщенным данным отечественных и зарубежных исследователей от 4 до 25 % семилетних и от 20 до 50 % шестилетних детей не способны при традиционной организации процесса обучения адаптироваться к современным школьным требованиям и успешно освоить программу обучения [2].

Предпринятые психолого-педагогические исследования особенностей проявления общего недоразвития речи (ОНР) у детей и связанных с ним вторичных отклонений в психическом развитии, изучение личностных особенностей этой категории детей позволили сделать вывод о возможности адаптационных нарушений в личностной сфере в начальный период обучения, обусловленных расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности (Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.). Следует подчеркнуть, что в числе детей с особенностями психофизического развития категория детей с нарушением речи является самой многочисленной. Так, в г. Витебске в 2011 г. насчитывалось 5205 детей с особенностями психофизического развития, среди которых с нарушениями речи – 4742 ребенка.

Исследование школьной адаптации в личностной сфере проводилось на базе УО «Витебский государственный специальный детский сад № 18 для детей с нарушением речи», детских садов общего типа №№ 16, 65, 100, а также общеобразовательных средних школ №№ 18, 25, 31, 40, гимназии №5 г. Витебска. В эксперименте приняло участие 50 учащихся первых классов с общим недоразвитием речи, выпускников специального детского сада (экспериментальная группа), и 50 учащихся первых классов, которые посещали дошкольные учреждения общего типа и не имели отклонений в речевом развитии (контрольная группа).

Личностная адаптация характеризует уровень принятия ребенком самого себя как представителя новой социальной общности (Я – школьник) и представлена в нашем исследовании в виде соответствующих актуальной самооценки и оценки школьной тревожности. Личностная адаптация не имеет единого показа-

Репозиторий ВГУ

теля своей успешности, однако равновесие между ассимиляционными и аккомодационными тенденциями можно считать критерием полноценной адаптации в личностной сфере.

Анализ данных, полученных в процессе изучения школьной адаптации в личностной сфере, позволил распределить учащихся первых классов как экспериментальной, так и контрольной групп на 4 группы. Критерием выделения групп служил *уровень адаптации* по тому или иному показателю (табл. 1).

Таблица 1

Школьная адаптация в личностной сфере учащихся первых классов с общим недоразвитием речи и нормальным речевым развитием (%)

Показатели школьной адаптации в личностной сфере				
Уровни	Самооценка		Школьная тревожность	
	ОНР	Норма	ОНР	Норма
I	54	58	34	24
II	28	26	34	32
III	18	12	24	26
IV	-	4	8	18

У учащихся I группы отмечается относительно высокий уровень адаптации в личностной сфере к условиям школьного обучения. Первоклассники, вошедшие в группу с I уровнем адаптации, имеют адекватную самооценку и низкую (менее 25 %) школьную тревожность; у учащихся II группы выявлены незначительно завышенная самооценка и средняя степень выраженности (менее 50 %) школьной тревожности; в III группу вошли дети, имеющие необоснованно завышенную самооценку и достаточно высокую школьную тревожность (более 50 %); наконец, в IV группу мы включили детей, которые продемонстрировали заниженную самооценку и высокую школьную тревожность (более 50 %).

Исследование самооценки учащихся опытной и контрольной групп позволяет констатировать тенденцию завышения самооценки детьми с общим недоразвитием речи. Интересен тот факт, что в отличие от испытуемых контрольной группы, где мы наблюдали проявление заниженной самооценки (4 % детей), ни один ребенок с недоразвитием речи не показал неадекватную самооценку в сторону занижения. Как известно, самооценка в данном возрастном периоде формируется на базе оценок окружающих, и прежде всего значимых взрослых (учителей, родителей), оценки результатов собственной учебной деятельности, а также на основе соотношения реального и идеального представлений о себе. Я-концепция формируется, уточняется и закрепляется во взаимодействии ребенка с другими людьми. Для развития его личности одинаково важно в общении со значимыми взрослыми и сверстниками как стремление к «присвоению» его личностных достижений и ценностей, так и стремление к сохранению индивидуального Я, устойчивости и утверждения собственной оценки себя как личности. По видимому, недостаточная критичность по отношению к себе и своим достижениям, частое игнорирование собственных ошибок, достаточно высокая степень удовлетворенности собой, а также неадекватные оценки со стороны значимых взрослых уравнивают реальное и идеальное представления ребенка о себе, что и является причиной завышенной самооценки.

На основе полученных данных, характеризующих школьную тревожность как фактор личностного развития ученика, можно констатировать наличие значимых статистических различий по данному показателю в опытной и контрольной

Репозиторий ВГУ

группах. Учащимся первых классов с общим недоразвитием речи характерна невысокая школьная тревожность, а в ряде случаев имеет место нечувствительность к реальному неблагополучию, возникающая под действием защитных механизмов, прежде всего вытеснения, невысокой самокритичности. Как известно, чрезмерно высокий уровень тревожности, как и чрезмерно низкий являются дезадаптивными реакциями, проявляющимися в общей дезорганизованности учебной деятельности и поведения. Однако, оптимальный уровень тревожности необходим для эффективного приспособления к школьной действительности. Причиной высокой тревожности могут выступать как нарушения детско-родительских отношений (завышенные требования, угрозы, наказания и т.п.), так и нарушения отношений, возникающих в учебной деятельности в процессе общения учителя и ученика (авторитарный стиль общения, необъективная оценочная деятельность, непоследовательность требований и др.).

Таким образом, успешность школьной адаптации и характер ее протекания у учащихся первых классов с общим недоразвитием речи и их сверстников с нормальным речевым развитием имеют отличительные особенности. Общее недоразвитие речи ребенка дошкольного возраста и связанные с ним отклонения в психофизическом развитии являются определенными предикторами школьной дезадаптации в личностной сфере. Необходимость профилактики и коррекции нарушений школьной адаптации в данной сфере требует создания педагогических условий, способствующих повышению уровня школьной адаптации детей с общим недоразвитием речи.

Список цитированных источников:

1. Налчаджян, А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А. Налчаджян. – Ереван: АН Армянской ССР, 1988. – 236 с.
2. Савина, Н.Н. Организационно-педагогические условия адаптации детей «группы риска» в общеобразовательном учреждении: автореф. … дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Савина. – Новосибирск, 2000. – 21 с.

НАЧАЛЬНЫЕ ЭТАПЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-АЛАЛИКАМИ

Ананьева А.И., студентка 2 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Харитонова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент

Одной из самых актуальных проблем современной логопедии остаётся тяжёлая форма детской речевой патологии – алалия, представляющая собой сложный комплекс языковых и неязыковых нарушений различной степени [1].

Важнейшей задачей коррекционного обучения безречевых детей является правильное эмоциональное развитие, воспитание желания и потребностей общаться с педагогами, родителями и сверстниками. При такой сложности структуры дефекта существует необходимость разработки комплексной программы коррекционного воздействия на начальных этапах.

Существует множество наглядных пособий и материалов для работы с детьми-алаликами, однако в большинстве из них нечетко отражены формы и методы коррекционного обучения. Разработаны компьютерные программы, направленные на преодоление дефектов недоразвития речи.

Репозиторий ВГУ

На начальных этапах формирования речи у ребенка с алалией отсутствует потребность общения в связной форме. Это обусловлено нарушением общей и речевой активности (мотивационной активности). Не формируется весь подготовительный этап, необходимый для реализации монологической речи. Взамен отсутствующей речи используются паралингвистические средства: жест, мимика, пантомима, интонация. Дети прибегают к перефразировкам, не оканчивают фраз, затрудняются при выражении главной мысли.

Комплексный подход к формированию речи при моторной алалии направляет внимание на становление всех функций речи, способствующих ее развитию и улучшению познавательной деятельности. Ведется комплексная системная работа над речью и личностью в целом, при этом учитываются закономерности развития речевой функции в онтогенезе и закономерности строения языка.

Систематическая логопедическая работа направляется на восполнение пробелов в речевом развитии и подготовку к дальнейшему школьному обучению по специальным программам. Эффективной логопедическая работа может быть только в том случае, если она проводится комплексно на фоне активного медикаментозного и психотерапевтического лечения, проводимого врачом-психоневрологом. Работа направляется в первую очередь на создание механизмов речевой деятельности: формируется мотив, коммуникативное намерение, внутренняя программа высказывания, его лексическая разверстка, отбор лексико-грамматических средств, грамматическое структурирование.

На начальных этапах работы при моторной алалии формируется психофизиологическая основа речи, вырабатываются установки на деятельность и коммуникацию, ребенок подводится к необходимости общения, развивается потребность в нем. Основным является воспитание речевой активности, формирование пассивного и активного словаря, доступного пониманию и воспроизведению. Ведется работа над диалогом, небольшим простым рассказом, нераспространенными, затем распространенными предложениями, формируются психофизиологические предпосылки речевой деятельности и первоначальные навыки в ситуации общения.

При сенсорной алалии логопедическое воздействие направляется на воспитание сознательного анализа состава речи, развитие фонематического восприятия, понимания речевых структур. Работа начинается со строгой организации звукового и речевого режима ребенка, так как излишняя беспорядочная слуховая нагрузка задерживает развитие понимания и самой речи. Детям предоставляют часы и дни отдыха, спокойствия, их ограждают от излишних обращений к ним окружающих. Из обихода исключаются звуковые аппараты: звонки, радио, телевизор и т. д. Создается щадящий звуковой режим, ограничивается поступление речевых и неречевых сигналов.

На начальных этапах работы и в более тяжелых случаях эффект в работе достигается только в результате длительной систематической работы с ребенком, преимущественно индивидуальной, в других случаях возможно объединение детей в маленькие группы, когда им уже нужна организация активной речевой практики [1, 2] .

При проведении коррекционной работы с детьми с моторной алалией можно использовать следующие методы воздействия: музыкальные упражнения (позволяют повысить мотивацию, интерес, воздействуют на эмоциональную сферу; благотворно влияют на ребенка игра на губной гармошке, мелофоне, маракасах) [3]; методика Блисс (у детей развиваются видовые и родовые обобщения на основе освоения слова, выделяющего существенные признаки предметов) [4];

Репозиторий ВГУ

упражнение на сопоставление (формирует у младших школьников представление о нормативном образце связной речи); игры на установление правильного расположения картинок, объединённых единой темой (развивают навык связного говорения); диалоги (формируют активный словарь ребенка и понимание речи); игры (активизируют интерес к учебной работе) [5, 6].

На начальных этапах обучения важно установить с ребенком контакт, заинтересовать его в коррекционно-учебной деятельности и сформировать активный словарь для последующей работы с ним. Важно понимать, что трудности во владении речью сохраняются длительное время и для их устранения требуется специальное обучение. Требуется как можно раньше выявить дефект в развитии. На занятиях и вне учебного времени воспитатель и логопед должны учитывать отставание ребенка с алалией, принимать во внимание его индивидуальные особенности и подбирать для него доступные виды занятий. Не следует заострять внимание ребенка на его дефекте – это может привести к снижению самооценки. Также следует учитывать, что дети, страдающие алалией, характеризуются повышенной утомляемостью и низкой работоспособностью.

Список цитированных источников:

1. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.,1999. – С. 331-389.

2. Кириллова, Е. В. Начальные этапы коррекционной работы с безречевыми детьми / Е.В. Кириллова // Логопедия. – 2005. - № 4. – С. 65 – 75.

3. Артёмова, Е.Э. Использование музыкальных упражнений в структуре логопедический занятий с неговорящими детьми / Е.Э. Артёмова //Логопедия. – 2007. - № 1.- С. 28-29.

4. Васильева, Е.С. Использование методики Блисс для формирования элементарной коммуникации у безречевых детей // Е.С. Васильева // Дефектология. – 2006. - № 5. – С. 41-44.

5. Воробьева, В.К. Формирование у младших школьников с моторной алалией умения узнавать образцы связной речи / Воробьёва В.К. // Дефектология. – 1988. - № 6. – С. 56-62.

6. Воробьева, В.К. Обучение первоначальному навыку связного высказывания младших школьников с моторной алалией / В.К. Воробьёва // Дефектология. – 1989. - № 4. – С. 40-47.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Бендикова М.Ю., студентка 3 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Акулович А.Н., преподаватель

Социализация (от лат. «socialis» – общественный) – это процесс вхождения индивида в общество, активного усвоения им социального опыта, социальных ролей, норм, знаний, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [1].

Социализация – самое широкое понятие, характеризующее процессы становления личности, которое предполагает переход из одного качественного состояния в другое, усвоение готовых норм и способов социальной жизни, выработку у ребенка (вместе с взрослыми) собственных ценностных ориентаций, своего стиля жизни, что в итоге характеризуется достижением социальной зрелости на определенном возрастном этапе [2].

Проблема социализации детей с интеллектуальной недостаточностью приобрела в последние годы особую актуальность. Это связано с изменениями,

Репозиторий ВГУ

которые происходят в обществе и системе образования, повышением значимости личностно-ориентированного подхода в процессе реализации коррекционно-развивающих задач, ориентированностью на социально-личностные аспекты реабилитационной работы и т.д.

Изучением данной проблемы занимались такие ученые как: С.Л. Рубинштейн, А.Р. Маллер, Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, Н.Н. Малофеев, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Л.М. Шипицина, М.В. Данилина, Н.П. Вайзман и др.

Социализация постоянный процесс и результат активного приспособления индивида к условиям изменяющейся социальной среды. В процессе социальной адаптации формируются приемлемые окружением навыки общения, поведения и деятельность, дающие возможность личности самоутвердиться, реализовать свои потребности и интересы [1].

Социализация проходит в трех сферах:

1) в деятельности – у человека развиваются задатки и способности, и происходит их реализация;

2) в общении, которое возникает во всех сферах жизнедеятельности, развиваются коммуникативные способности;

3) в самосознании, сознании понимании самого себя, в развитии правильной самооценки, что означает «адекватное мнение и суждение человека о самом себе, о своих качествах, достоинствах и недостатках, деятельных способностях, потенциальных возможностях [3].

Одной из составляющих процесса социализации является процесс *интеграции* детей в обучение и общество.

Для успешной интеграции в обучении и воспитании детей с интеллектуальными нарушениями необходим перенос акцента с принципа нормализации на другой важный принцип – «качества жизни». Под последним понимается опора на потребности индивидуума, как на центральный фактор, и на права детей с интеллектуальными нарушениями для наиболее полного удовлетворения этих потребностей.

Интеграция выступает в двух формах: *социальной* и *педагогической* (учебной).

Социальная интеграция (интеграция в общество) предполагает социальную адаптацию ребенка с отклонениями в развитии в общую систему социальных отношений и взаимодействий – прежде всего, в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется.

Интеграция в общество людей с интеллектуальной недостаточностью должна включать:

1) воздействие общества и социальной среды на личность с отклонениями в развитии;

2) активное участие в данном процессе самого человека с отклонениями в развитии;

3) совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требовании к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для таких людей [2].

Передача социального опыта, обучение социальным формам и способам деятельности осуществляется посредством воспитания, обучения, включения в различные виды деятельности и воздействия среды.

Педагогическая интеграция предполагает формирование у детей с интеллектуальной недостаточностью способности к усвоению учебного материала,

Репозиторий ВГУ

определяемого общеобразовательной программой, т.е. общим учебным планом (совместное обучение).

Успешность интеграции детей с интеллектуальной недостаточностью зависит не только от характера и степени имеющихся у них психических нарушений и эффективности, учитывающих эти нарушения учебных программ и обучающих технологий, но и от системы отношений к таким детям со стороны социального окружения и, прежде всего, в той среде, в которую ребенок интегрируется.

Социализацию можно рассматривать как относительно регулируемый процесс усвоения и воспроизводства социального опыта, культуры, накопленной обществом. Этот процесс должен быть непрерывным, разнонаправленным, обладать динамическим, опережающим характером. Образовательный процесс социальной направленности осуществляется не только в школе, но и в семье, общественных организациях, трудовом коллективе [4].

Главными составляющими в процессе социализации являются – *семья.* Семья – это ячейка общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, отношения между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами [1].

Семейная социализация понимается двояко: как, с одной стороны, подготовка к будущим семейным ролям и, с другой стороны – как влияние, оказываемое семьей на формирование социально-компетентной, зрелой личности. Семья оказывает социализирующее воздействие на личность посредством нормативного и информационного влияния. Именно семья является первичным источником социализации, и именно семья, в первую очередь, дает возможность сформироваться индивиду, как социально-компетентной личности.

Общение родителей с детьми имеет огромное значение для их полноценного развития. Учеными доказано, что дети, лишенные возможности общаться с родителями, характеризуются низким уровнем саморегуляции поведения, обладают повышенной чувствительностью к обращению к ним взрослого, испытывают трудности в общении со сверстниками [3]

Своевременная настойчивая работа в семье способствует формированию высших чувств. Отношение окружающих людей к ребенку с интеллектуальной недостаточностью существенно меняется в положительную сторону, когда он хорошо воспитан, проявляет вежливость и уважение к старшим. Любопытство и ненужная жалость может смениться приветливым, одобрительным отношением.

Процесс социализации является очень трудоемким, успешность которого может присутствовать только в том случае, если в нем будут принимать участие и семья, и общество, и квалифицированные специалисты. В связи с этим возникает необходимость проведения специальной коррекционно-педагогической работы, направленной на создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих полноценное социально-личностное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью, формирование у них жизненной компетенции.

Список цитированных источников:

1. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «АКАДЕМИЯ». – 2000. – 320 с.

2. Гурина, М.А. Психология социальной работы / М.А. Гурина. – СПб., 2002. – 350 с.

3. Шипицына, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

4. Лауткина, С.В. Основы коррекционной педагогики / С.В. Лауткина – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова». – 2008. – 211 с.

Репозиторий ВГУ

ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ

Бобровничая И.В., заместитель директора УО «ВГГЦКРОиР»
(г. Витебск, УО «ВГГЦКРОиР»)
Лауткина С.В., старший преподаватель
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Аутизм является одним из тяжелых нарушений развития **(**pervasive developmental disorders, PDD), которое характеризуется серьезными недостатками социальных и коммуникативных навыков, а также стереотипными интересами и паттернами поведения (D.J. Cohen & Volkmar, 1997; S.L. Harris, 2000). Аутизм был описан в 1943 году психиатром Лео Каннером (L. Kanner), когда он наблюдал за 11-ю детьми, которые в течение первых лет своей жизни полностью замкнулись в себе. Они не воспринимали других людей, избегали зрительного контакта, не проявляли ни малейшего понимания социальной стороны жизни, частично или полностью не могли овладеть речью и постоянно повторяли одни и те же стереотипные движения. Для этих детей также были характерны персеверации, когда ребенок проявляет болезненно маниакальную настойчивость, требуя, чтобы каждый раз в неизменном виде воспроизводились его любимые ритуалы и занятия, нарушить которые не может никто, кроме него самого. Родители описывают таких детей как «замкнувшихся в своей скорлупе» или как «одиноких волчат», которые «не замечают ничего вокруг» и «ведут себя так, словно рядом с ними никого нет» (L.Kanner, 1943).

Л. Каннер (1943, 1944) назвал наблюдаемое им расстройство *ранним инфантильным аутизмом (early infantile autism)* (слово аутизм буквально означает «внутри себя»). Он определил основную черту аутизма как «проявляющуюся с самого начала жизни неспособность детей соотносить себя обычным образом с людьми и ситуациями». По словам Л. Каннера, для этих детей характерно «крайнее аутическое одиночество», заставляющее их замыкаться в себе, игнорировать внешний мир и отвергать все, что от него исходит. Принимая во внимание ранний возраст, в котором наступает заболевание, Л. Каннер пришел к выводу, что причиной аутизма является *врожденная* неспособность к установлению близких отношений с другими людьми.

Л. Каннер описал родителей исследуемых им детей как педантичных интеллектуалов – холодных и отстраненных в отношениях с другими людьми. Он назвал их «замороженными родителями» (refrigerator parents). И хотя Каннер был уверен, что аутизм является врожденным расстройством, он также подготовил почву для теории, согласно которой «ключевым фактором, способствующим развитию инфантильного аутизма, является желание родителей, чтобы их ребенок вовсе не появлялся на свет» (Bettleheim, 1967). Однако первоначальное предположение о том, что характерный для аутизма уход в себя является защитной реакцией ребенка на холодный интеллектуализм и враждебность родителей, не получило поддержки со стороны других исследователей (Rutter, 1999). Дети, страдающие аутизмом, не уходят от реальности вследствие своего психического расстройства – скорее, они не могут войти в нее в силу обширных и тяжелых нарушений индивидуального развития (Rutter, 1991). Пользуясь словами Клары Кларк (Clara Clark), матери ребенка, страдающего аутизмом: «Поведение аутичного ребенка нельзя назвать уходом от мира, потому что он с самого начала никогда ему не принадлежал» (Adler, 1994). В настоящее время аутизм рассматривается как

Репозиторий ВГУ

биологически обусловленное хроническое нарушение развития (lifelong developmental disability), проявляющееся в первые годы жизни ребенка (Rutter, 2000).

Таким образом, аутизм как тяжелое нарушение развития приводит к деформациям внутрисемейных и межсемейных отношений. Поэтому важным в сопровождении таких семей является разработка основных стратегий помощи им. Однако эти стратегии нельзя определить, не изучив качественные характеристики личностных изменений, возникающих у родителей.

Поэтому *первым направлением работы с семьёй* в УО «Витебский государственный городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» является проведение *психологического диагностирования семьи*, затем разрабатываются *основные направления работы* и *подбираются оптимальные психокоррекционные приемы*, направленные на оказание помощи. Если возникает необходимость, то в рамках диагностического этапа анализируются личностные особенности родителей, в том числе эмоциональные и коммуникативные качества, определяется уровень тревожности.

Примерный инструментарий для диагностирования семьи, который нами используется: наблюдение, беседы-интервью, проективные методики, личностные тесты (16-факторный личностный опросник Кеттелла, методика аутоидентификации акцентуаций характера (Э.Г. Эйдемиллер), опросник PARI «Измерения родительских установок и реакции, цветовой тест Люшера).

Основные задачи психокоррекционной работы: 1) помочь родителям принять себя и своих детей такими, какие они есть; 2) изменить взгляд на свою проблему – воспринимать ее не как «крест», а как «особое предназначение»; 3) вооружить родителей различными способами коммуникации; 4) научить помогать и поддерживать друг друга; 5) помочь избавиться от чувства обособленности и брошенности в своем горе; 6) помочь в формировании адекватной оценки психологического состояния детей; 7) снятие тревоги и страха отвержения; 8) формирование адекватного представления об общественных процессах и месте «особых» людей в структуре общества; 9) помочь избавиться от комплекса вины и неполноценности себя и своей семьи.

Работа с семьёй всего педагогического коллектива осуществляется на нескольких *уровнях*: 1) *мотивационном* – повышение активности пессимистически настроенных членов семьи, актуализация потребности в самораскрытии; 2) *эмоциональном* – коррекция, состояния родителей и других членов семьи и формирование умений саморегуляции, снятие эмоционального напряжения; 3) *поведенческом* – формирование эффективных навыков и умений, переоценка жизненной ситуации.

В начале учебного года специалистами УО «ВГГЦКРОиР» проводится *индивидуальное консультирование* по результатам диагностики детей, их семей, анкетирования родителей. Результаты сообщаются родителям и заинтересованным педагогам, совместно намечается содержание индивидуальных программ сопровождения, при этом учитываются запросы родителей, их пожелания и возможности по внедрению полученных навыков в повседневную жизнь. Чрезвычайно важно заранее четко оговорить требования со стороны педагогов к участию родителей в учебно-воспитательном процессе, затронуть проблемы адаптации ребенка, а с родителями новых детей провести консультации, касающиеся способов формирования навыков «учебного поведения» в домашних условиях, выработки стереотипов занятий, правильной организации пространства в доме, способов поощрения ребенка.

Репозиторий ВГУ

В течение года индивидуальные консультации проводятся как по запросам родителей, так и согласно составленному плану работы с родителями, обязательны для обсуждения вопросы динамики развития ребенка, его познавательных возможностей и путях их стимулирования. Специалистами даются рекомендации по выбору игрушек, развивающих игр, книг для рассматривания и чтения с учетом индивидуальных возможностей.

Групповое консультирование проводится психологом с несколькими родителями или со всеми родителями класса, группы по имеющимся сходным проблемам в поведении (агрессия, негативизм, стереотипии), при обучении (снижение мотивации к процессу обучения, формирование произвольности), в воспитании (неадекватное поведение в общественных местах).

Программа групповой работы включает различные приемы современной практической психологии: тренинги с элементами креативной терапии, методов «песочной терапии», тренинги ситуаций с использованием приемов психодрамы. Это чаще всего совместные занятия психолога, родителей и детей. Проводятся они с целью получения наиболее полной информации о том, как заниматься с ребенком, как ему помогать, упражнения на улучшение взаимоотношений со своим ребенком, обучения навыкам сотрудничества в игровой деятельности, обучения навыкам общения с использованием жестов, картинок, пиктограмм. Популяризуются нетрадиционные формы обучения и воспитания ребенка, в частности – артпедагогика. Родителей обучают приемам организации артпедагогических занятий в домашних условиях.

Непосредственно *групповая работа* проходит несколько этапов. Цель *первого этапа* группового процесса – установление доверительных отношений. Самым сложным процессом должно быть снятие тревоги и страха отвержения.

Самораскрытие – трудный, длительный процесс, особенно для такой «закрытой» категории родителей. Но родители, воспитывающие детей-аутистов, объединены одной общей ситуацией, поэтому психологу в процессе необходимо стремиться к формированию таких взаимоотношений между членами группы, которые способствовали бы взаимопониманию. Родителям, постоянно находящимся в депрессии, очень трудно выразить свои чувства и мысли. Цель психолога – создать в группе оптимальный уровень эмоционального напряжения.

На *следующем этапе* работы можно переходить к формированию у родителей, воспитывающих детей с аутизмом, адекватного представления о месте их детей в структуре семьи. Суть внутреннего перехода, который должен состояться в родителях: отпустить ожидаемое, чтобы суметь принять реальное. Важно как можно раньше сформировать у родителей адекватное отношение к возможностям развития ребёнка. Многие из них непомерно занижают его возможности, лишают его необходимой помощи и поддержки.

Кроме того, семья, воспитывающая аутичного ребёнка, представляет собой систему со сложившимися взаимоотношениями, в которой ребёнок занимает определённое место. Склонность аутичного ребёнка к созданию множественных стереотипов не может не влиять на систему взаимоотношений в семье и во многом заставляет семью создавать свои стереотипы реагирования на поведение ребёнка, которые также могут воспроизводиться годами. Избавиться от них родителям очень трудно. Для разрушения этих стереотипов необходимо участие всех членов ближайшего окружения ребёнка, т.к. аутичный ребёнок меняется не настолько быстро и значительно, чтобы своими изменениями подвигнуть к изменению семью. Любая же система стремится к сохранению и поддержанию гомеостаза.

Репозиторий ВГУ

В УО «ВГГЦКРОиР» групповая форма работы с родителями детей – инвалидов представлена функционированием *клуба «Семейная гостиная».* Эта нетрадиционная форма работы объединяет в своей структуре все вышеперечисленные формы работы: консультации, лекции, практикумы, тренинги, обучение. Ведущая роль в работе «Семейной гостиной» отводится не педагогам, а родителям. Это – прежде всего, общение родителей в свободной, раскрепощенной обстановке, эмоциональная поддержка, повышение уверенности в себе, возможность обсуждать значимые проблемы без морализирования. Непринужденная обстановка гостиной позволяет развить более оптимистическое отношение к жизни с ребенком с РДА.

В перспективе мы считаем, что есть смысл организовать встречи братьев и сестер детей – аутистов. Ведь дети и подростки иначе воспринимают проблемы, у них возникают определенные страхи и опасения, с которыми нужно поделиться. Использование психологического просвещения поможет обучить членов семьи создать атмосферу, благоприятную для взаимодействия.

Когда-то слепоглухая американка Хелен Келлер написала: «Когда одни двери счастья закрываются, открываются другие; но мы часто не замечаем их, поскольку не можем оторвать глаз от закрытых дверей». «Оторвать глаза от закрытых дверей» помогают совместные праздники, которые стали традиционными у нас в центре.

Аутизм ребёнка можно воспринимать как «крест», как наказание, а можно и как стимул к собственному развитию, необходимому для того, чтобы как можно лучше помочь ребёнку на его нелёгком жизненном пути. Можно всю жизнь страдать, можно смириться и принять ситуацию, как неизменную, можно не оставлять усилий. И этот выбор каждый родитель делает сам. Это не связано с состоянием ребёнка, это зависит от того, каковы взрослые, в окружении которых он живёт. И если для обычного ребёнка неадекватность родителя может быть частично нивелирована теми социальными отношениями, участником которых он является, то у аутичного ребёнка ситуация другая. Уровень его достижений напрямую зависит от того, какую позицию занимает его семья. Мы надеемся, что в результате продуманной, организованной работы наши родители кто-то раньше, а кто-то позже становятся способны «оторвать глаза от закрытых дверей», научаются адекватно воспринимать своего ребёнка, у них происходит изменение отношения к нему и его возможностям. И тогда можно идти дальше, поскольку дорога семей, воспитывающих детей – аутистов, – это не спринтерская дистанция, а многолетний марафон.

РАБОТА С СЕМЬЕЙ ДЕТЕЙ С РДА

Бобровничая И.В., заместитель директора УО «ВГГЦКРОиР»
(г. Витебск, УО «ВГГЦКРОиР»)

Говоря о проблемах коррекционной помощи аутичным детям, не следует забывать о том, что решать её можно только параллельно с оказанием помощи их родителям. Жизнь семьи, в которой воспитывается ребёнок – аутист, имеет как нечто общее с жизнью семьи, воспитывающей любого другого ребёнка – инвалида, так и ряд специфических особенностей.

Начнём с того, что появление в семье «особого» ребёнка всегда влечёт за собой родительский кризис, динамика которого представлена четырьмя фазами (по данным О.К. Агавеляна).

Репозиторий ВГУ

Фаза1. Как правило, сообщение диагноза вскоре после рождения ребёнка – инвалида, вызывает у родителей *состояние растерянности, беспомощности, страха.* Мать неотступно преследует вопрос: «Почему это случилось именно со мной?». Нередко родители оказываются просто не в состоянии принять случившееся. Возникает чувство вины и собственной неполноценности. Естественная первая реакция – шок – может длиться от недели до конца жизни: все зависит от способностей родителей справляться с психологическими травмами.

Одна из причин специфически тяжёлого положения родителей маленького ребёнка с аутизмом заключается в том, что диагноз «аутизм» не выставляется сразу после рождения, поэтому родители долго находятся в состоянии неопределённости. В части случаев ощущение неблагополучия у близких возникает ближе к 2-2,5 годам. Например, у ребёнка разладился сон, появились какие-то страхи и навязчивые движения, стала уходить речь, ребёнок перестал реагировать на обращения. Родители, естественно, обращаются за помощью к невропатологу или психиатру, получают рекомендации по медикаментозному лечению ребёнка.

В других случаях у родителей ребёнка первые тревоги возникали ещё задолго до 2,5 лет. Однако, к сожалению, у нас практически нет служб помощи детям раннего возраста с угрозой неблагополучного аффективного развития. Специалисты, к которым традиционно могут обратиться родители (педиатр, невропатолог, ортопед) не могут оказать достаточную помощь в плане ранних коррекционных воздействий. Даже чутко откликаясь на сомнения мамы, каждый специалист видит отклонения, прежде всего, в своей области. Осознание всей тяжести положения чаще всего наступает внезапно. В момент постановки диагноза семья обычно переживает тяжёлый стресс: в 2-3-4 года (в ряде случаев и позже) родителям сообщают, что их ребёнок, который до сих пор считался здоровым и (или) одарённым, имеет столь серьёзные проблемы и даже необучаем. Самое горькое в том, что к этому возрасту уже, как правило, формируются устойчивые неконструктивные связи между матерью и ребёнком, когда матери ещё было непонятно, что её ребёнок страдает слабостью аффективной сферы, и она пыталась организовать его поведение, исходя из привычных представлений, являясь, хоть и невольно, первым «обидчиком» для ребёнка. Изменить же отношение недоверия, закрепившееся за годы, тем более у склонного к стереотипизации ребёнка, нелегко.

Идеальным временем для начала коррекции является период 1 фазы родительского кризиса. Определяя формы и содержание работы с родителями, воспитывающими ребенка с аутизмом, следует учесть степень их готовности к сотрудничеству, наличие обратной связи и тот факт, что психика родителей в течение длительного времени подвергалась постоянному психогенному воздействию.

Как показывает практика, самая продуктивная форма работы с семьями на начальном этапе – *индивидуальное консультирование,* которое проводится в несколько этапов. Задача первого этапа – создание доверительных, откровенных отношений. Следующий этап – обсуждение проблем родителей, планирование дальнейших встреч.

Длительное общение с родителями детей – аутистов показало, что выраженность стресса больше у тех членов семьи, которые недостаточно дифференцированы друг от друга (чаще всего молодые семьи). Они не способны ни оказать помощь друг другу, не принять ее, т.к. чрезмерно зависимы и не имеют своего «я». Родители чувствуют себя беспомощными. Задача психолога – помочь членам семьи обрести контроль над ситуацией. Прежде всего, родителям предлагается вспомнить о тех их сильных сторонах, которые помогли им справиться с трудно-

Репозиторий ВГУ

стями, которые семья преодолела раньше. Каждого члена семьи просят открыто выразить свои чувства и рассказать о том, какое влияние оказало известие о болезни ребенка лично на него. Психолог помогает найти приемлемые решения, обеспечивающие поддержку членам семьи, помогает снизить чувство тревоги [2].

Фаза 2. После испытанного шока от известия о столь серьёзном диагнозе естественная реакция родителей – *отрицание*, играющее защитную функцию. Она направлена на то, чтобы сохранить определенный уровень надежды и ощущения стабильности перед лицом факта, грозящего разрушить привычную жизнь. Это неосознанное стремление избавиться от эмоциональной подавленности и страха. Отвергнуть саму возможность случившегося – первый путь достижения эмоционального равновесия: «Этого не может быть», «Это ошибка врача», «С кем угодно, но не с моим ребенком». Негативизм и отрицание явление временное, и по мере того как родители начинают принимать диагноз и частично понимать его смысл, они погружаются в глубокую печаль.

Фаза 3. Депрессивное состояние, связанное с осознанием истины, характеризует третью фазу, получившую название «хроническая печаль». Этот синдром является результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, следствием отсутствия у него положительных изменений, «несоциализируемости» его психического дефекта, неутихающей боли от сознания неполноценности родного человека. Травмирующим фактором, влияющим на эмоциональный статус родителей, безусловно, является нарушение способности ребёнка к установлению адекватного контакта с окружающим социумом и с ними лично. Родители тяжело страдают из-за отсутствия потребности у ребёнка в адекватном контакте (прижаться к матери или отцу, посмотреть им в глаза, побеседовать). Особая недостаточность энергетического потенциала ребёнка травмирует личность родителя, повышает его собственную ранимость и часто превращает родителя в эмоционального донора. От родителей требуется создание дома специфических условий внутрисемейного быта и формирования особых моделей взаимодействия и воспитания. Кроме того, начинаются постоянные поиски виноватого, наступает тяжесть, недоговоренность и невозможность «выговорить» свои чувства [3]. Специалисту центра, помогающему такой семье, необходимо учитывать то, что, если реакция горя, печали, депрессии не осознается родителями, не проговаривается ими между собой, или с другими людьми, то она становится тормозом в процессе принятия состояния своего ребенка. Запрет на переживание определенных чувств не решает проблемы. Неразрешенное эмоциональное напряжение рано или поздно дает о себе знать. Тогда его действие может стать сокрушительным. В этот период жизни семьи собственно диагноз становится фактом жизни. Начинаются нескончаемые гонки по всем возможным врачам, специалистам. Это попытка овладеть безвыходной ситуацией с помощью всех средств. Некоторые родители признают диагноз, но при этом усваивают неоправданно оптимистический взгляд на возможности развития ребенка. У них появляется убеждение, что лечение и коррекционное воздействие может вернуть ребенка в полноценное состояние. Так начинают формироваться семейные мифы, искажающие реальную ситуацию и мешающие коррекционной работе. Семья упускает драгоценное время, которое необходимо направить на адаптацию ребенка, потому что ожидает изменений от ребёнка, не будучи в силах измениться сама, что в высшей степени нелогично. Ребёнка призывают принять внешний мир, не принимая его внутреннего (пусть даже и особого мира). Шаг навстречу, таким образом, должен сделать слабый и незащищённый.

Психолог должен принять отказ семьи считаться с реальностью и помочь родителям сформулировать возникающие у них проблемы. Каждому родителю предлагается определить, какое влияние лично на него оказывает диагноз о неизле-

Репозиторий ВГУ

чимости ребенка. В случае необходимости психолог помогает членам семьи освоить новые роли и взять на себя новые обязанности для улучшения функционирования семьи. Он помогает родственникам примириться со сниженными возможностями ребенка, способствует выявлению причины их гнева и беспомощности [2].

Фаза 4. Это – фаза *зрелой адаптации*, которая характеризуется уменьшением переживания печали, усилением интереса к окружающему миру, готовности решать проблемы с ориентацией на будущее. Родители в состоянии правильно оценить ситуацию. Это самый продуктивный для работы с семьёй и ребёнком период, но он, как правило, наступает в качестве результата кропотливой, всесторонней работы, а не в качестве той благодатной почвы, на которой эта работа должна строиться.

В центр за помощью, как правило, родители обращаются, находясь во 2 или 3 фазе развития кризиса. К этому моменту уже формируется один из описанных в литературе типов семей, имеющих аутичного ребёнка: *1 тип* – семья, приспособившаяся или не замечающая собственных аутичных тенденций и (или) не обозначающая аутизм как явление; такие родители не обращаются за помощью специалистов, так как исходят из того, что их ребёнок вполне нормальный, только немного «странный»; *2 тип* – семья, обозначающая аутизм в семье как явление, но противящаяся инвалидизации аутичного члена семьи; *3 тип* – семья, делегирующая одного из членов семьи как пациента в большую психиатрию; в такой семье происходит полная инвалидизация аутичного члена семьи [1]. Зачастую родители (семьи 1-го и 3-его типов) допускают ряд ошибок в воспитании детей с РДА.

Обычно мы наблюдаем тип воспитания, предполагающий *жёсткий контроль со стороны родителей*, который практически всегда приводит к росту замкнутости ребёнка, снижает мотивацию к собственной деятельности у любых детей, а у аутичных усиливает и так изначально присущие им трудности. Отмечается и прямо противоположный, распространённый, но явно ошибочный стиль воспитания – *потворствующая гиперпротекция*, когда родители удовлетворяют все требования ребёнка, приходят к нему на помощь даже тогда, когда он сам в состоянии решить проблему; более того, они часто создают ситуации, исключающие само возникновение проблемы. Идя на поводу у желаний ребёнка, жалея его или экономя собственные силы, родители не до конца понимают, с какими проблемами они будут сталкиваться по мере роста ребёнка, ведь чем старше он будет, тем труднее будет поставить заслон неприемлимым формам поведения. «Опасаясь за жизнь ребёнка, мы не даём ему жить» (Я. Корчак).

Часто родители аутичного ребёнка являются *«жертвами массового сознания»* при определении возрастных границ социализации, темпы которой у их детей значительно снижены. Такие родители пытаются втиснуть своих детей в эти границы. Предъявляют им требование успешности и достижений, соответствующие их паспортному, а не биологическому возрасту. В результате ребёнок не справляется с ними, что, в свою очередь, рождает ощущение безнадёжности коррекции. Обратной стороной этого процесса является представление аутичного ребёнка о своей неуспешности и неадекватности в окружающем мире и, как следствие, резкое снижение мотивации развития.

Специфическая проблема, имеющая непосредственное отношение к родителям аутичного ребёнка, – это его представление о себе и самооценка, которые формируются на основе субъективных оценок окружающих его людей. В основном такую информацию дети получают от родителей (как негативную, так и позитивную). К сожалению, многие родители мгновенно реагируют на негативное поведение ребёнка и редко одобряют в случае его успешного поведения. *Преоб-*

Репозиторий ВГУ

ладание отрицательных оценок формирует и закрепляет у аутичного ребёнка негативное отношение к себе.

Родителям детей – аутистов следует чётко осознать, что воспитание аутичного ребёнка – задача гораздо более обременительная, чем обучение. Социальная адаптированность здесь гораздо важнее, чем высокий интеллектуальный потенциал. Несмотря на это, большинство родителей прикладывают основные усилия именно к обучению, не учитывая личностную психологическую составляющую. Очень важно понимать, что наличие образования никоим образом не решает проблему психологического комфорта ни у обычных, ни у аутичных детей [1].

Неправильный тип взаимоотношений в семье значительно затрудняет адаптацию любого ребёнка. А для аутичного влечёт за собой тяжелейшие последствия. Родителям аутичного ребёнка недостаточно быть такими как все, они должны быть лучше. Чем конструктивнее семья, тем больше у аутичного ребёнка шансов адаптироваться. Поэтому специалистами центра коррекционно – развивающего обучения и реабилитации создан комплекс психологической поддержки и обучения родителей, воспитывающих аутичных детей, в первую очередь, матерей, на которых ложится максимальная психологическая нагрузка.

Список цитированных источников:

1. Карвасарская, И.Б. В стороне / И.Б. Карвасарская. – М.: Теревинф, 2003.
2. Ткачева, В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. – М.: Книголюб, 2007.
3. Скринников, А.В. Взаимоотношения матери и ребенка: поддержка или зависимость / А.В. Скринников и др. – СПб.: Речь, 2010.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бумаженко Н.И., кандидат педагогических наук, доцент
Батяновская О.П., студентка 6 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Условием нормального врастания ребенка в цивилизацию является единство двух планов развития – естественного (биологического) и социального (культурного). Личностью человек становится (и остается) по мере того, как он начинает (или сохраняет возможность) отдавать себе отчет в том, что делает, и может руководить своими действиями. Эта формула характеризует зрелую, полноценную личность. Личность формируйся постепенно.

Таким образом, задержка или отклонения в становлении личностного уровня развития могут быть обусловлены как нарушениями психофизической организации детского организма, так и отклонениями, выражаясь словами Л.С. Выготского, в собственно культурном развитии ребенка [1].

Дети с интеллектуальной недостаточностью — это дети, у которых в результате органических поражений головного мозга наблюдается нарушение нормального развития психических, особенно высших познавательных, процессов (активного восприятия, произвольной памяти словесно-логического мышления, речи и др.). В силу интеллектуальной недостаточности личность ребенка проходит свое становление в своеобразных условиях, что обнаруживается в различных аспектах [2].

Репозиторий ВГУ

Разработками в области изучения личности детей с особенностями психофизического развития занимались Л.И. Божович, Л.В. Занков, В. И. Лубовский, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и др. Однако проблема формирования личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью, изучения направленности и уровня его притязаний относится к числу наименее разработанных.

Существенное влияние на развитие личности оказывает формирование направленности. Понятие «направленность личности» было введено отечественным психологом С. Л. Рубинштейном и расшифровывается как характеристика основных интересов, потребностей, склонностей, устремлений человека. Направленность личности - совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, характеризующаяся ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека. К чему стремится ученик с интеллектуальной недостаточностью: хочет ли он работать, читать, заниматься спортом, либо главные его устремления состоят в желании развлекаться, потреблять то, что могут дать ему родители и государство. В зависимости от доминирующих мотивов выделяют направленность личности: на себя, на других людей, на деятельность. Для детей с интеллектуальной недостаточностью в большей мере характерна направленность на себя. Она проявляется в ориентации на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и одноклассников, агрессивности в достижении статуса, склонности к соперничеству, раздражительности, тревожности, интровертированности [3].

К числу основных компонентов личности принято также относить уровень притязаний. Он определяется как стремление к достижению целей той или иной степени сложности. В основе лежит оценка своих возможностей. Впервые уровень притязаний был исследован К.Левином и его учениками, которые доказали, что не сам по себе факт успешной или неуспешной деятельности оказывает влияние на формирование уровня притязаний, а субъективное восприятие человеком своей деятельности, себя в целом как успешного. Уровень притязаний, с одной стороны, безусловно, связан с объективной результативностью деятельности человека, а с другой - с самооценкой человека, мерой ее адекватности и высоты. Соотношение между данными параметрами можно выразить формулой: уровень притязания = Успех + Самооценка. Невозможность удовлетворить свои притязания всегда сталкивают ребенка с неуспехом, порождая конфликт. Отсюда и неадекватная реакция ребенка на свой неуспех: он либо отвергает сам факт неуспеха, либо объясняет его не соответствующими действительности причинами. Неадекватная реакция становится защитой для ребенка, позволяет ему в случае неуспеха (именно потому, что причину неуспеха он видит не в себе) не снижать оценку себя, своих возможностей, требований к себе, своих притязаний [3].

По мнению Бороздиной Л.В. уровень притязаний считается проявлением самооценки в действии личности [3]. Экспериментальные исследования (Л.И. Божович, Е.А. Серебрякова, Ж. Нюттен) показывают, что источником истинной самооценки является обобщенное отношение, неограниченное рамками какой-либо одной деятельности. Специальное исследование Р.Б.Сгеркиной по выяснению формирования уровня притязаний у детей с интеллектуальной недостаточностью в двух видах деятельности (учебной — решение арифметических задач и практической — вырезание различных фигур из бумаги) показало, что формирование уровня притязаний в конкретных видах деятельности зависит от предшествующего опыта ребенка — его успешности или неуспешности в этих видах деятельности. В деятельности, обрекающей заранее ребенка на неуспех (решение арифметических задач), выбор задач разной степени сложности осуществлялся формально, т.е. у детей отсутствовали какие-

Репозиторий ВГУ

либо стремления, связанные с достижением успеха в данном виде деятельности. Результаты подобных исследований имеют большое практическое значение для создания адекватной мотивационной основы любой деятельности, особенно требующей от ребенка определенных волевых усилий [1].

Целенаправленное исследование уровня притязаний и направленности личности детей с интеллектуальной недостаточностью младшего и старшего школьного возраста было проведено нами на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26» и УО «Государственный детский сад № 21 г. Витебска». Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 60 человек. Экспериментальная группа учащихся с интеллектуальной недостаточностью составила 40 человек с диагнозом F70 по МКБ-10, в исследовании приняли участие учащиеся трех классов первого отделения: 4,5 и 10. Контрольную группу составили 20 нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста.

Нами были использованы методика исследования уровня притязаний Ф. Хоппе и ориентационная анкета на определение направленности личности. Каждый из испытуемых выполнял один и тот же набор заданий в сходных условиях (наедине с экспериментатором, в полной тишине), что позволило обеспечить объективность оценки результатов. Направленность личности школьников с интеллектуальной недостаточностью было изучено при помощи ориентационной анкеты. Для сравнения результатов нами было проведено анкетирование в 4-5-х и 10-м классах, а также контрольной группе старших дошкольников. На основании полученных данных были сделаны следующие выводы: в 4-5-м классах для 80% детей с интеллектуальной недостаточностью характерна направленность на себя, как ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и одноклассников, агрессивность в достижении статуса, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность. Например, это отмечается в таких ответах: стремлюсь выполнить работу лучше других; нравится, когда меня за что-нибудь хвалят; я хотел бы, чтобы мои друзья были верны и преданы мне. У 20% школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечается направленность на дело, которая характеризуется заинтерисованостью в решении проблем, выполнении задания как можно лучше, ориентацией на сотрудничество, способность отстаивать свое собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. Это прослеживается в таких ответах на вопросы анкеты: человек должен стремиться к тому, чтобы его не нужно было ругать за выполненную работу; наибольшее удовлетворение человек получает от одобрения своей работы.

В 10-м классе для 60% учащихся с интеллекутальной недостаточностью характерна направленность на себя, 20% - направленность на дело, 10% - направленность на общение, которое предполагает поддержку отношений с людьми при любых условиях, ориентировку на совместную деятельность, социальное одобрение, зависимость от класса, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. Направленность на общение прослеживается в таких ответах: лучшими друзьями я считаю тех, на кого можно положиться; в детстве мне больше всего нравилось проводить время с друзьями; если бы у меня было больше времени, я бы использовал его для общения с друзьями; я не люблю людей, которые часто сорятся и конфликтуют. В группе старших дошкольников для 50% детей характерна направленность на дело, для 35% - направленность на себя, 15% - направленность на общение. Направленность на дело отмечается в желании выполнять порученные им дела, ориентировать окружающих на совместную деятельность. Это проявляется таких ответах детей: нравится, что задание выполнено хорошо, нравиться ощущение выполненного задания, успехи лучше, если задание выполняется в коллективе.

Репозиторий ВГУ

Таким образом, направленность на общение у школьников с интеллектуальной недостаточностью появляется лишь к старшему школьному возрасту, а направленность детей старшего дошкольного возраста на дело, связана с достаточным уровнем сформированности их психологической готовности к школе. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

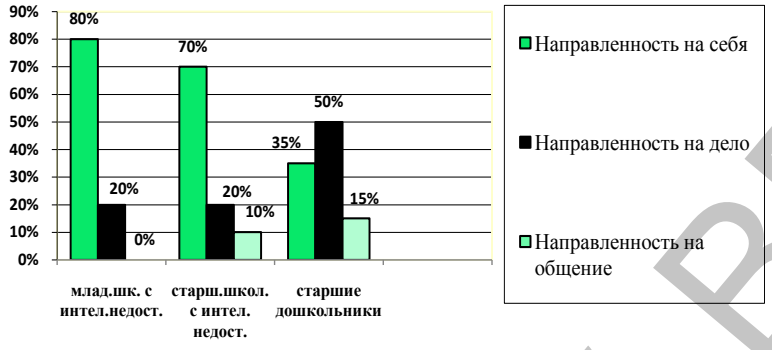


Рисунок 1.

Соотношение видов направленности личности детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного и старшего школьного возраста и детей старшего дошкольного возраста (в %)

Методика исследования уровня притязаний Ф. Хоппе проводилась с этими же респондентами и была направлена на изучение уровня притязаний. Обработка результатов показала, что у большинства младших школьников и старших школьников с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются заниженный уровень притязаний. В контрольной группе у половины обследуемых детей старшего дошкольного возраста адекватный уровень притязаний, завышенный уровень притязаний наблюдается в 20 % случаев, детей с заниженным уровнем притязаний в данной группе значительно меньше (30%) по сравнению с экспериментальной группой. Результаты исследования отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Показатели уровня притязаний у учащихся с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся старших дошкольников (в %)

Группа испытуемых	Завышенный уровень притязаний	Адекватный уровень притязаний	Заниженный уровень притязаний
Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью (ЭГ)	25%	10%	65%
Старшие школьники с интеллектуальной недостаточностью (ЭГ)	25%	10%	65%
Старшие дошкольники (КГ)	20%	50%	30%

Репозиторий ВГУ

Также в исследовании изучен еще один аспект уровня притязаний – адекватность учёта результатов выполнения. Результаты выполнения выбранных заданий представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Показатели учета результатов выполнения заданий у учащихся с интеллектуальной недостаточностью и контрольной группы старших дошкольников (в %)

Класс	С учётом результатов	Без учёта результатов
ЭГ (младшие школьники)	45%	55%
ЭГ (старшие школьники)	40%	60%
КГ (старшие дошкольники)	65%	35%

Исследование показало, что уровень адекватной оценки результатов, зависящих от ситуации «успеха» или «неуспеха», у школьников с интеллектуальной недостаточностью, зависит не от возраста, а от складывающейся ситуации и уровня умственного развития.

Испытуемые контрольной группы адекватно результату подбирали задание в 65 % случаев, что значительно превышает показатели школьников с интеллектуальной недостаточностью. Все дети спокойно, размеренно, с интересом выполняли предложенные задания.

Таким образом, направленность личности школьников с интеллектуальной недостаточностью зависит от возраста учащихся, а также от уровня их умственного развития. Уровень притязания школьников начальной и старшей школы одинаков и наблюдаются только небольшие различия при выборе заданий по уровню сложности (следует учитывать уровень психофизического развития школьников с интеллектуальной недостаточностью). Но, также следует отметить, что он зависит и от умственных способностей детей. Так как у старших дошкольников уровень притязаний, по результатам исследования в 50% адекватный, а у школьников с интеллектуальной недостаточностью только в 10% случаев. Направленность личности зависит от уровня притязаний, который определяет выбор деятельности школьника с интеллектуальной недостаточностью, его направленность на общение с людьми, выполнение поставленных задач и способствует достижению определенного социального статуса.

Список цитированных источников:

1. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология"/ С. Я. Рубинштейн.- 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1986. – 192 с.

2. Ксенофонтова, Г.Ф. Воспитание личности умственно отсталого школьника в процессе формирования детского коллектива/ Г. Ф. Ксенофонтова //Дефектология. – 2001. – № 5, С. 64-69.

3. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Шипицына, Л. М. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

Репозиторий ВГУ

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ САМОКОНТРОЛЯ И ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Быкова Е.В., студентка 5 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Хабарова С.П., кандидат педагогических наук, доцент

Превращение младшего школьника в подлинного субъекта учебной деятельности связано с овладением им действиями контроля и оценки, умением осуществлять их самостоятельно, без помощи и вмешательства учителя, сверстников, родителей и т.д.

Самоконтроль, является одним из важнейших компонентов учебной деятельности, оказывает значительное влияние на более эффективное ее осуществление, так как позволяет ученику не только проследить за ходом своих действий и оценить их результаты, но и планировать действия, прогнозировать результаты, перестраивать план действий в зависимости от изменения условий, что в конечном итоге может оказать значительное воздействие на совершенствование знаний школьников. Все это особенно важно для младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Несмотря на очевидную важность самоконтроля в учебной деятельности младших школьников, в настоящее время проблематика самоконтроля является недостаточно исследованной и требует глубокого и всестороннего изучения.

Психологические основы самоконтроля раскрываются в трудах Г.С. Никифорова, П.Я. Гальперина, В.И. Селиванова, Е.П. Ильина и др. Педагогические аспекты самоконтроля как существенного звена учебного процесса освещены в работах Ю.К. Бабанского, А.С. Лынды, П.М. Эрдниева, В.В. Давыдова и др.

В настоящее время в психологии не существует общепринятого понимания самоконтроля как в терминологическом, так и в структурно-функциональном плане. Общее определение самоконтроля может быть дано с позиций функционального подхода к нему. Г.С. Никофоров предлагает понимать самоконтроль как одно из звеньев замкнутого контура самоуправления или саморегуляции, функциональным назначением которого является установление степени рассогласования между эталоном и контролируемой составляющей [3].

Формирование умений и навыков самоконтроля в учебной деятельности младших школьников представляет собой систему специально организованных взаимодействий между учителем и учениками, которая обеспечивает развитие у обучающихся постоянного стремления к самопроверке и выработку для этого необходимых структурных компонентов учебной деятельности, а именно умение выбирать эффективные способы установления степени совпадения эталона с планируемым или реально полученным результатом [1;3;5].

Что же касается самоконтроля младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, то он является мало изученным. Лишь некоторые авторы (О.О. Косякова, Е.В. Жулина) упоминают о том, что у детей с ТНР все виды контроля за деятельностью (предварительный, текущий и итоговый) часто являются несформированными или значительно нарушенными, причем наиболее страдает предварительный, связанный с анализом условий задания, и текущий (в процессе выполнения задания) виды контроля.

Так как самоконтроль тесно связан с произвольным вниманием и речью, то можно предположить, что нарушение этих процессов отразится на нем. Овладение языком как средством общения является решающим моментом для форми-

Репозиторий ВГУ

рования самоконтроля в онтогенезе. Речевая деятельность лежит в основе процессов самоуправления и саморегуляции человеком своего поведения в обществе. Без произвольного внимания не может быть сознательного контроля за действиями. П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая считают, что внимание представляет собой «идеальную, сокращенную и автоматизированную форму контроля». Но внимание и контроль — это не одно и то же, и сводить контроль к вниманию нельзя. Внимание — это только инструмент контроля, а последний связан со сложной психической деятельностью, включающей в себя переработку информации, ее сличение с эталоном, оценку поступившей информации [3; 5] .

Так как произвольное внимание является инструментом самоконтроля, то низкий уровень его развития повлечет за собой снижение эффективности самоконтроля. Поэтому мы сочли правомерным в нашем исследовании использовать методики, направленные на изучения произвольного внимания, для определения сформированности самоконтроля младших школьников.

Для изучения самоконтроля мы использовали ряд методик: «Домик» (по Н.И. Гуткиной), методика «Треугольники-2», тест «Ответственность за результаты своих действий» (Е. Роттер, А.Б. Орлов) [4, 6].

В эксперименте приняли участие 50 учащихся 3-4 классов: 25 детей с тяжелыми нарушениями речи (экспериментальная группа) и 25 детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа).

Анализ экспериментальных данных показал, что у младших школьников с ТНР произвольное внимание находится на более низком уровне развития, по сравнению с их нормально говорящими сверстниками. Поскольку произвольное внимание является инструментом самоконтроля, то можно предположить, что низкий уровень его развития влечет за собой снижение эффективности самоконтроля.

При проведении экспериментального исследования по методике «Домик» мы выявили, что высокий уровень развития произвольного внимания отмечается у 12% младших школьников с нормальным речевым развитием, среди младших школьников с ТНР 4% имеет высокий уровень развития произвольного внимания. Низкий уровень развития произвольного внимания отмечается у 72% младших школьников с ТНР и у 12% нормально говорящих младших школьников. Данные полученные при использовании **методики «Треугольники-2»** в процессе экспериментального исследования так же подтвердили существенные различия в уровне развития произвольного внимания младших школьников с ТНР и их нормально говорящих сверстников. Высокий уровень развития произвольного внимания отмечается всего у 28% младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, а среди их нормально говорящих сверстников высокий уровень развития произвольного внимания отмечается у 76%. Низкий уровень развития произвольного внимания имеют 28% младших школьников с ТНР, в то время как среди их нормально говорящих сверстников нет детей с низким уровнем развития произвольного внимания.

Так же были выявлены качественные различия при выполнении этих методик. Дети с нормальным речевым развитием при выполнении методики «Домик» проявляли желание рисовать цветными карандашами. Некоторые из них дополнили рисунок – нарисовали возле домика солнышко, тучки и т.д. Практически все нормально говорящие младшие школьники пытались использовать при рисовании линейку, аргументируя это тем, что «так красивее получится», после просьбы рисовать без помощи линейки соглашались ею не пользоваться. При срисовывании домика они комментировали свои действия, оценивали рисунок,

Репозиторий ВГУ

который у них получается, так же высказывали мнение по поводу рисунков своих одноклассников. Периодически в процессе рисования показывали экспериментатору свой рисунок, стремились получить оценку своей работе, говорили, что еще не закончили работу, доделают домик, и он станет лучше.

Младшие школьники с ТНР в процессе срисовывания домика не проявляли желания рисовать цветными карандашами, только три ребенка использовали цветные карандаши. Так же дети с ТНР не привносили своих дополнительных деталей в рисунок и не комментировали процесс рисования. Они не стремились узнать мнение экспериментатора о своем рисунке, получить оценку своей работы, выполнить рисунок как можно лучше, красивее.

При выполнении методики «Треугольники-2» младшие школьники с нормальным речевым развитием проговаривали полученную инструкцию вслух, пытались уточнить ее у экспериментатора. Некоторые дети рисовали треугольники с помощью линейки, говоря, что у них так лучше, красивее получается. Выполнив задание, они показывали листик экспериментатору и интересовались, правильно ли они все сделали.

Младшие школьники с ТНР не интересовались, тем правильно они выполнили задание или нет, так же их мало заботила аккуратность нарисованных треугольников, не присутствовало желания нарисовать более красиво. После выполнения задания работа сдавалась, дети не стремились показать ее экспериментатору и узнать его мнение о своей работе.

Данные использования теста «Ответственность за результаты своих действий» свидетельствуют о том, что у младших школьников с ТНР самоконтроль в сфере учебной деятельности является недостаточно сформированным по сравнению с их нормально говорящими сверстниками. В целом количество детей с ТНР ориентированных на самоконтроль во всех сферах деятельности (интересы, досуг, общение, учебная деятельность) значительно меньше количества их нормально говорящих сверстников ориентированных на самоконтроль. Так же в большей мере дети с ТНР ориентированы на контроль со стороны взрослого и самоконтроль во всех сферах деятельности, а их нормально говорящие сверстники на самоконтроль. Это может говорить о том, что у младших школьников с ТНР развитие самоконтроля происходит более медленно, чем у нормально говорящих младших школьников.

Полученные нами данные в ходе исследования свидетельствуют о том, что у младших школьников с ТНР произвольное внимание находится на более низком уровне развития по сравнению с их нормально говорящими сверстниками. Поскольку произвольное внимание является инструментом самоконтроля, то можно предположить, что низкий уровень его развития влечет за собой снижение эффективности самоконтроля. Так же количество детей с ТНР ориентированных на самоконтроль во всех сферах деятельности (интересы, досуг, общение, учебная деятельность) значительно меньше количества их нормально говорящих сверстников ориентированных на самоконтроль.

Таким образом, полученные экспериментальные данные позволяют сделать вывод о том, что формирование умений самоконтроля у младших школьников с ТНР должно осуществляться в специально созданных условиях, при использовании специально разработанных коррекционных программ. Однако в доступной нам литературе исследований по проблеме самоконтроля и его формирования у младших школьников с ТНР не было обнаружено. Следует так же отметить, что п**роблемы самоконтроля и его формирования у младших школьников разными авторами трактуются по-разному.** Некоторые из них (Г. А. Собиева, М. П. Ше-

Репозиторий ВГУ

стернина, И. Н. Марголин, Б. П. Есипов, А. К. Сердюк) говорят о том, что представления о самоконтроле и умения его выполнять имеются уже у учащихся 1–2 классов. Другие авторы (С.П. Тищенко, К.П. Мальцева, П.А. Романова, Н.А. Сотников, Н.А. Вельская, Л.К. Назарова, М.И. Моро) утверждают, что у учащихся 1 - 2 классов самоконтроля нет совсем или же он крайне незначительный. **Несмотря на обилие работ, посвященных данной проблеме, среди них отсутствуют те, которые рассматривали бы общие механизмы формирования самоконтроля в учебной деятельности учащихся начальной школы.**

Все выше перечисленные авторы считают, что основным средством обучения младших школьников самоконтролю является применение коллективных проверок в сочетании с контролем педагога. Особенно большую роль играет фронтальная проверка. Для учащихся 3-го и более старших классов эффективным средством формирования самоконтроля являются взаимные проверки работ. На основе фронтального и взаимного контроля у них развиваются первоначальные умения индивидуального самоконтроля. Так же большую роль играют проверка каждой работы и анализ допущенных ошибок педагогом. Контроль и оценка педагога стимулируют активность младших школьников, способствуют развитию внимания и формированию самоконтроля.

Ответственным моментом в обучении учащихся самоконтролю является уяснение цели деятельности и ознакомление с образцами, по которым они будут сравнивать применяемые способы выполнения работы и полученные результаты. Так же многие авторы считают, что при обучении самоконтролю младших школьников обязательно должны проводиться специальные упражнения по развитию внимания[1, 7, 8, 9, 10].

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что проблема формирования самоконтроля у младших школьников с ТНР **является весьма актуальной и значимой для педагогики в научном** и **прикладном отношении и требует экспериментального изучения.**

Список цитированных источников:

1. Абакумова, Л.Ф. Формирование умений и навыков самоконтроля в учебной деятельности школьников начальных классов / Абакумова Людмила Васильевна. – Санкт-Петербург, 2005. – 18с.

2. Ильин, Е. П. Психология воли. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

3. Никифоров, Г.С. Психологические основы самоконтроля. – Л., 1978. – 53 с.

4. Ратанова, Т.А. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – 3-е изд., испр. и доп. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта,2003, – 320 с.

5. Селиванов, В.И. Избранные психологические произведения. – Рязань: РГПИ, 1992. – 572с.

6. Цыркун, Н.А. Развитие воли у младших школьников. – Мн.: Изд. гос. предприятие «Нар. асвета», 1997. – 126 с.

7. Габеева, Л.Н. Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности / Габеева Лариса Николаевна. – Улан-Удэ, 2007. -21 с.

8. Лында, А.С. Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий / М-во просвещения РСФСР. Моск. обл. пед. ин-т им. Н.К. Крупской. – М., 1973. – 137 с.

9. Лында, А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. – М.: Высш. школа, 1979. – 159 с.

10 Тищенко, С.П. Самоконтроль школьников в процессе овладения связной письменной речью/ АПН СССР. Науч-исслед. ин-т психологии. – М., 1967. – 18 с.

Репозиторий ВГУ

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Валах С.В., студентка 5 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Вахобжонова З.Б., преподаватель

Современная система специального образования Республики Беларусь, его вариативность, инновационные программы обусловили необходимость поиска решения проблем взаимодействия учреждений образования с семьями детей с нарушениями зрения [4].

Одним из важнейших вопросов специального образования является психолого-педагогическое сопровождение ребенка с нарушениями зрения. Укрепление и развитие тесного сотрудничества и взаимодействия различных социальных институтов обеспечивают благоприятные условия для жизни и воспитания ребёнка, формирование основ полноценной, гармонической личности (С. Е. Гайдукевич, З. Г. Ермолович, П. Л. Жиянова, А. Н. Коноплева, С. Е. Леняш, Т.Л. Лещинская, Н.Н. Малофеев, Е.М. Мастюкова, Е.С Слепович, Л.И. Солнцева, С. М. Хорош и др.).

Специальное дошкольное образование является начальным звеном в повышении качества жизни ребенка с нарушениями зрения, а именно создает условия для его полноценного развития, обучения и воспитания. В связи с этим, на наш взгляд, на первоначальном этапе необходимо дать должное теоретическое и практическое обоснование вопроса взаимодействия дошкольного учреждения и семьи.

Недостаточное количество научных разработок приводит к необоснованному переносу существующей общей практики работы дошкольного учреждения с семьей, ориентированной на широкую родительскую общественность, в практику взаимодействия тифлопедагога с родителями, воспитывающими детей с нарушениями зрения. Соответственно, тифлопедагог осуществляет взаимодействие с родителями без учета их родительских позиций по отношению к ребенку с нарушениями зрения, что на практике не позволяет оказывать им помощь на дифференцированной основе. Это свидетельствует о необходимости усиления существующей педагогической работы с родителями, воспитывающими детей с нарушениями зрения [1, с. 4].

Универсальность и незаменимость семейного воспитания на современном уровне не обеспечивает всей полноты условий для гармоничного и разностороннего развития личности ребенка. Поэтому необходимо уделять большое внимание сотрудничеству профессионализма педагогов дошкольного учреждения и родителей детей с нарушениями зрения, их взаимодополняемости в развитии личности.

Цель нашего исследования: изучить особенности взаимодействия дошкольного учреждения с семьями детей с нарушениями зрения и разработать методические рекомендации по организации дальнейшего взаимодействия. Задачи исследования следующие: определить теоретические основы взаимодействия дошкольного учреждения и семьи детей с нарушениями зрения; разработать анкету для воспитателей по изучению взаимодействия дошкольного учреждения и семьи детей с нарушениями зрения; изучить взаимоотношения педагогов и родителей дошкольников с нарушениями зрения; предложить методические рекомендации по организации проведению коррекционно-педагогической работы с родителями детей с нарушениями зрения.

Репозиторий ВГУ

В результате изучения научной литературы были разработаны анкеты для педагогов дошкольных учреждений и родителей [2, 3]. В процессе исследования были выделены следующие критерии оценки: уровень знаний о методах и формах работы дошкольного учреждения с родителями; уровень осведомленности о родительских позициях к совместному воспитанию и развитию дошкольников; уровень предоставления максимальной помощи, которую могут принимать родители от педагогического состава дошкольного учреждения; уровень желания и возможностей педагогов предоставления помощи родителям в работе с детьми дошкольного возраста; уровень использования нетрадиционных форм работы с родителями с целью привлечения внимания к взаимодействию не развитие личности дошкольника.

Согласно выше перечисленным критериям, были выделены следующие уровни взаимодействия педагогов и родителей детей с нарушениями зрения:

Высокий уровень: педагоги взаимодействуют со всеми родителями для изучения их семейной микросреды, повышения и содействия общей культуры семьи и психолого-педагогической компетентности родителей, а родители целиком принимают требования к воспитанию детей, цели и задачи семейного воспитания; воспитатели оказывают практическую и теоретическую помощь родителям воспитанников через трансляцию основ теоретических знаний и формирование умений и навыков практической работы с детьми, родители положительно воспринимают педагогическую помощь дошкольного учреждения; воспитатели используют с родителями различные формы сотрудничества и совместного творчества, исходя из индивидуально-дифференцированного подхода к семьям, а родители со своей стороны работают самостоятельно над повышением собственного уровня педагогических знаний, согласуют свои требования к ребенку с требованиями дошкольного учреждения. К этой группе специалистов относятся чаще всего педагоги высшей и первой категорий, а также с большим стажем, а родители чаще всего имеют высшее образование, высокий статус (24% педагогов, 13% родителей).

Средний уровень: педагоги взаимодействуют с родителями для изучения их семейной микросреды, повышения психолого-педагогической компетентности родителей, но эта работа осуществляется путем реализации педагогического плана; оказывают теоретическую помощь родителям воспитанников через трансляцию основ теоретических знаний; используют с родителями традиционные формы сотрудничества, исходя из индивидуально-дифференцированного подхода к семьям.

Родители частично понимают цели и задачи воспитания дошкольника, стремятся получать педагогические знания, положительно реагируют на руководство дошкольным учреждением воспитания детей. Однако не всегда правильно применяют знания на практике, предложенные педагогами для дальнейшего воспитания ребенка в семье; не всегда согласуют свои методы воздействия с требованиями дошкольного учреждения, не систематически контролируют развитие ребенка. Специалисты данной группы заинтересованы в повышении педагогического опыта, родители образованы, имеют постоянно стабильный жизненный уровень (73% педагогов, 60% родителей).

Низкий уровень: взаимодействие с родителями осуществляется путем реализации педагогического плана, психолого-педагогическое сопровождение происходит с заинтересованными и настойчивыми на сотрудничество родителями; педагоги оказывают частично помощь родителям через трансляцию основ теоретических знаний, используют с родителями основные традиционные формы сотрудничества. Родители не поддерживают должных контактов с дошкольным учреждением, безответственно относятся к взаимоотношениям с садом по вопро-

Репозиторий ВГУ

сам воспитания ребенка; отмечается низкий уровень педагогических знаний. В отдельных случаях родители аморально себя ведут, что накладывает негативный отпечаток на формирование личности ребенка дошкольного возраста. Педагоги чаще всего – неопытные, безинициативные специалисты, а также этот уровень характерен для неблагополучных семей (3% педагогов, 27% родителей).

Таким образом, для привлечения внимания к сотрудничеству родителей, педагогическому составу специального дошкольного учреждения необходимо создавать такие формы работы, какие могут сплотить не только родителей и воспитателя, но и родителей между собой, с целью обмена опытом воспитания ребенка с нарушениями зрения.

На основе изученных особенностей взаимодействия дошкольного учреждения с семьями детей с нарушениями зрения можно предложить некоторые методические рекомендации по организации дальнейшего взаимодействия специалистов и родителей.

Результаты анкет позволил сделать вывод, что наиболее эффективными формами общения с родителями являются нетрадиционные. Они построены по типу телевизионных и развлекательных программ, игр и направлены на установление неформальных контактов с родителями, привлечение их внимания к детскому саду. С родителями проводятся игры с педагогическим содержанием, например, «Педагогическое поле чудес», «Педагогический случай», «КВН», «Ток-шоу», где обсуждаются противоположные точки зрения на проблему и многое другое. В ряде детских садов организуется педагогическая библиотека для родителей, книги им выдаются на дом. Можно организовать выставку совместных работ родителей и детей «Руки папы, ручки мамы и мои ручонки», досуги «Неразлучные друзья: взрослые и дети», «Семейные карнавалы», можно создать и «Устный журнал».

На наш взгляд, интересной формой сотрудничества является ***выпуск газеты для родителей.*** Данная форма обеспечит психолого-педагогическое сопровождение ребенка с нарушениями зрения. Газета для родителей должна соответствовать следующим *целям:* обеспечить психолого-педагогическое и коррекционно-развивающее информирование родителей; способствовать формированию нового менталитета родителей как воспитателей и изменить саму сущность их взаимодействия сначала со специальным детским садом, а потом и со школой.

Газета для родителей – это способ педагогического информирования семьи, и нетрадиционная форма взаимодействия педагогов с родителями детей с нарушениями зрения, и средство развития творческих способностей воспитателей. Газета, как форма взаимодействия с семьей, эффективна и потому, что здесь исчезает элемент "принуждения", о котором с тревогой говорят психологи, подчеркивая, что именно оно отталкивает родителей, мешает восприятию даже интересной и значимой информации. Газету родители могут просто прочитать, просмотреть в дошкольном учреждении, а могут прочитать дома и применить в практике воспитания и развития ребенка с нарушениями зрения.

Организация работы по выпуску каждого номера газеты должна происходить по следующему *алгоритму:*

• воспитатели собирают информацию по теме номера: высказывания детей, описание возникших в группе педагогических ситуаций, рисунки детей и т. п. Тема номера может соответствовать сезонным изменениям в природе; республиканским, национальным и религиозным праздникам;

Репозиторий ВГУ

• педагог наблюдает, выявляет индивидуальные особенности детей, значимые для обсуждаемой в номере темы, отбирает возможные для публикации материалы;

• родители пишут заметки о своем опыте семейного воспитания, приносят фотографии детей, если они выполнены в цифровом формате. Здесь родители могут рассказать об интересных моментах раннего детства ребенка;

• педагоги специального дошкольного учреждения поочередно с родителями готовят материалы в соответствии с актуальной темой;

• главный редактор редактирует газету, осуществляет компьютерную верстку, форматирует, корректирует, выпускает каждый номер газеты. Выбор главного редактора очень важен для публикации газеты. Именно от него будет зависеть актуальность тематик, качество написания статей, яркость оформления и своевременная публикация газеты. Поэтому необходимо педагогу назначить самого активного родителя (например, активист родительского комитета). Удачный выбор главного редактора будет зависеть от активности каждого родителя.

Впуск газеты должен происходить не реже одного раза в месяц, так как за это время у родителей за этот промежуток времени возникает определенный ряд вопросов и предложений, а также накапливается редакционный материал.

Количество и название рубрик может выбираться на усмотрение редактора газеты. К примеру, тематика может быть следующей: «Играем и развиваемся» - в этой рубрике предусматривается предложение родителям разработки дидактических и коррекционно-развивающих игр и упражнений; «Родителям на заметку» - здесь могут публиковаться достижения детей, описывается реализация индивидуально-дифференцированного подхода к ребенку; «Дефектолог советует» - указывается, как реализуется коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушениями зрения, даются рекомендации родителям развития ребенка; « А что у Вас?» - публикуются заметки из жизни других групп, родители делятся своим педагогическим опытом. Обязательной колонкой газеты должны быть ответы на вопросы родителей.

Таким образом, данная тема достаточно актуальна в коррекционной педагогике дошкольного образования. Использование нетрадиционных форм работы, в том числе и публикации газет для родителей, будет способствовать повышению качества психолого-педагогического сопровождения, увеличит активное участие родителей; обеспечит двустороннее сотрудничество педагогов и родителей; обеспечит создание педагогами методического материала.

Список цитированных источников:

1. Взаимодействие педагога и семьи ребенка с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / И.Л. Башкирова. - Минск: БГПУ, 2009. - 76 с.

2. Взаимодействие дошкольного учреждения с семьей по образовательной модели «Первый шаг»: Пособие для педагогов дошк. учреждений / Авт. – сост.: Г.К. Фурс, М.В. Соловьева, Е.Н. Шаповалова. – Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2004. 69 [3] с. – (серия «Из опыта работы дошкольных учреждений»).

3. «Дружная семейка»: гармонизация детско-родительских отношений в условиях дошкольного учреждения: пособие для педагогов, психологов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования. / [сост. И. В. Волобуева]. – 2-е изд. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 200. – 45, [3] с.: ил.

4. Концепция сотрудничества учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития / С. Ф. Левяш // Специальное образование, 2009, № 1, С. 3-14.

Репозиторий ВГУ

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Варапай Д.А., студентка 5 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Вахобжонова З.Б., преподаватель

Проблема познавательного развития детей с нарушениями зрения до настоящего времени остается актуальной для теории и практики тифлопедагогики. Познавательное развитие – непрерывный процесс, который начинается сразу после рождения и длится на протяжении всей жизни человека, т.е. процесс, в котором происходит развитие познавательной сферы (познавательных процессов): наглядного и логического мышления, произвольных внимания, памяти, восприятия, творческого воображения.

Целью познавательного развития является развитие познавательных интересов, самостоятельной поисковой деятельность на базе обогащенного сознания и сформированного эмоционально – чувственного опыта. Главной задачей познавательного развития является формирование потребности и способности активно мыслить, преодолевать трудности при решении разнообразных умственных задач.

Существует несколько способов познавательного развития детей, одним из которых является моделирование.

Моделирование в настоящее время привлекает пристальное внимание и получило необычайно широкое применение во многих областях знаний: от философских и других гуманитарных разделов знаний до ядерной физики и других разделов физики, от проблем радиотехники и электротехники до проблем механики и гидромеханики, физиологии и биологии и т. д.

Анализ литературных данных позволил уточнить понятие «моделирование». В исследованиях многих авторов овладение моделированием рассматривается как предпосылка умственного развития (Венгер Л.А., Гамезо М.В., Муравьев Е.С., Турчин А.С.), как необходимое условие эффективного обучения (Гальперин ПЛ., Давыдов В.В., Фридман Л.М.), а также как критерий готовности детей к школе (Глотова Г.А., Салмина Н.Г., Смольникова Е.Е., Суворова О.В.).

А.Н. Аверьянов дает следующее определение моделирования: «Моделирование – это опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система:

1) находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом;

2) способная замещать его в определенных отношениях;

3) дающая при её исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте» [1].

Благодаря моделированию ребенок способен к опосредованному решению познавательных задач. В младшем школьном возрасте расширяется диапазон моделируемых отношений. С помощью моделей ребенок материализует математические, логические, временные отношения. Для моделирования скрытых связей он использует условно-символические изображения (графические схемы).

Моделирование используется и для истолкования (интерпретации) каких-либо объектов, с тем, чтобы сделать их использование более удобным, легким и понятным. Например, в школе по ряду учебных предметов изучаются разного ро-

Репозиторий ВГУ

да правила, алгоритмы. Для того чтобы ученики могли ими легче пользоваться, эти словесные правила (алгоритмы) заменяют их графическими моделями, которые служат интерпретациями этих правил.

С помощью моделей у детей развивается способность к пространственному мышлению, воображению, дети учатся сравнивать, обобщать, классифицировать; у них совершенствуется память, наблюдательность, речь; уточняются и упорядочиваются знания, происходит осмысление информации, развивается самостоятельность [1].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что моделированию не уделяется должное внимание как способу познавательного развития детей с нарушениями зрения. В связи с этим особое значение приобретает проблема использования моделирования как способа развития познавательных процессов младших школьников с нарушениями зрения.

Цель работы: разработать методические рекомендации по использованию моделирования в процессе познавательного развития младших школьников с нарушениями зрения.

Задачи:

1. Изучить теоретические аспекты познавательного развития младших школьников с нарушениями зрения.
2. Определить моделирование как способ познавательного развития младших школьников с нарушениями зрения.
3. Изучить уровень познавательного развития младших школьников с нарушениями зрения.
4. Разработать методические рекомендации и систему упражнений, способствующих познавательному развитию младших школьников.

Теоретический анализ исследований по проблеме использования моделирования (Богданова Т.Г., Семаго Н.Я) позволил определить методику констатирующего эксперимента, направленного на исследование уровня познавательного развития младших школьников, а именно уровень сформированности вербально – логического мышления, объем кратковременной зрительной памяти, объем кратковременной слуховой памяти, объем и устойчивость внимания.

Как известно, познавательное развитие детей с нарушениями зрения происходит по законам формирования психики детей нормально видящих, однако недостатки зрения изменяют его динамику и вносят некоторое своеобразие [3]. Это можно проследить и по результатам эксперимента, который показал, что младшие школьники с нарушениями зрения находятся на более низком уровне (30%) познавательного развития, нежели их нормально видящие сверстники (5%). Это связано с тем, что ребенок с нарушениями зрения развивается в условиях ограничения, искажения или полного отсутствия визуальной информации об окружающем мире, что, безусловно, отрицательно влияет на развитие всех познавательных процессов (зрительного ощущения, восприятия, представления, речи, памяти, внимания, воображения, мышления).

Младшие школьники с нарушениями зрения хуже справлялись с выполнением предложенных методик, они либо не смогли справиться с заданиями вообще, либо их выполнение вызывало у них затруднения, в результате которых учащиеся не успевали выполнять задания в отведенное для них время, называли цифры не в той последовательности, которого требовала методика, давали не правильные определения понятий, не зачеркивали нужные буквы, исключали не те слова.

Репозиторий ВГУ

Таким образом, по результатам эксперимента можно сделать вывод о том, что у нормально видящих младших школьников познавательное развитие находится на более высоком уровне (70%), нежели у младших школьников с нарушениями зрения (10%), поэтому необходимо проводить коррекционно – развивающую работу, главным элементом которой являлось бы моделирование.

Изучив особенности познавательного развития младших школьников с нарушениями зрения, были предложены следующие рекомендации:

- целенаправленно и систематически вести работу по познавательному развитию с использованием моделирования.
- Включать моделирование во все задания по всем разделам программы обучения.
- Работая с моделью, формировать у детей умения описывать порядок действий для достижения заданной цели.
- Использовать мнемотаблицы и мнемодорожки, как разновидности моделирования.
- Создавать модели по собственному замыслу.
- Использовать модели в виде раздаточного материала для лучшего рассмотрения объекта с выделением их существенных признаков.
- Использовать моделирования для развития диалогической речи.
- Кодировать и декодировать звуки, слова, предложения по средствам моделирования.

Опираясь на выше перечисленные рекомендации можно предложить следующие упражнения и задания:

«Модельеры». Содержание: ведущий объявляет участникам, что именно сегодня им оказана честь стать модельерами известного дома моды. И перед ними стоит задача изготовить модели платьев к новому показу «Весна -2011» (могут быть изготовлены к любому другому сезону). Причём эти модели должны быть изготовлены из бумажных полотенец. Моделями выступают другие участники, а если игра проводится с небольшим количеством участников (1 – 2) моделью выступает кукла.

«Смоделируй настроение». Содержание: участникам предлагается смоделировать определённые эмоции на тарелке с манной крупой. После чего модели сравниваются с эталонными, изображёнными на картинках.

Также можно использовать такие задания как: «Отгадай и прочитай», «Зашифруй», «Составление мнемотаблиц», «Модель», «Составление загадки», «Мнемотаблица», «Составь текст».

Разработанные упражнения и задания будут способствовать развитию познавательных процессов младших школьников с нарушениями зрения и повысят уровень их познавательного развития.

Список цитированных источников:

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира. Методологические проблемы. / А.Н. Аверьянов. – М., 1999. – 263 с.

2. Богданова, Т.Г. Диагностика познавательной сферы ребенка / Т.Г. Богданова, Т.В. Корнилова. – М.: Роспедагентство, 1994. – 68 с.

3. Земцова, М.И. Особенности познавательной деятельности слепых / М.И Земцова. Ленинград, 1991. – 175 с.

Репозиторий ВГУ

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Вахобжонова З.Б., аспирантка
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Хабарова С.П., кандидат педагогических наук, доцент

На современном этапе развития логопедии особую значимость обретают вопросы формирования коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Актуальность данной проблемы определяется:

– современными тенденциями развития логопедической теории и практики, стимулирующими поиски новых подходов к предупреждению и преодолению речевых нарушений;

– необходимостью социальной адаптации дошкольников с ТНР, важнейшим условием которой является владение коммуникативными умениями;

– необходимостью разработки модели формирования коммуникативных умений у данной категории детей в условиях образовательной интеграции.

На сегодняшний день существует ряд исследований, в которых с разных позиций описывается и изучается проблема коммуникации (А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.В. Мудрик).

Многие современные исследователи (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, В.В. Юрчук и др.) рассматривают процесс коммуникации в составе всех сторон общения. В исследованиях данных авторов общение понимается как сложный многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга. При акценте на обмене и сообщении информации общение превращается в коммуникацию, явление более узкое, но неразрывно с ним связанное [3].

Рассмотрение коммуникации как смыслового аспекта общения и социального взаимодействия определяет выделение следующих базовых компонентов коммуникации:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- позитивное отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника [4].

Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик, Е.Г. Савина рассматривают коммуникативные умения как совокупность умений, характеризующих личностные качества ребенка, необходимые для организации и реализации процесса общения, взаимодействия, которые проявляются в осознанных коммуникативных действиях и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника.

Большинство современных исследователей относят к коммуникативным умениям следующие:

– умение говорить самостоятельно;
– умение высказываться экспромтом;
– умение говорить в нормальном темпе выразительно;

Репозиторий ВГУ

– умение ориентироваться в ситуации, условиях общения;

– умение использовать невербальные средства общения;

– умение прогнозировать результат своего высказывания или реплику собеседника;

– умение вступать в общение и поддерживать его с учетом социального статуса собеседника и определения его личностных и эмоциональных особенностей;

– умение инициировать завершение общения в социально принятой форме;

– умение использовать эмоционально-выразительные компоненты речи;

– умение общаться в рамках различных видов общения (личностного, делового, публичного) и др. [1; 2; 4].

Сформированность коммуникативных умений имеет важное значение для успешной адаптации и интеграции дошкольника с тяжелыми нарушениями речи.

В ряде публикаций (Л.С. Волкова, Ю.Ф. Гаркуша, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, В.И. Селиверстов и др.) отмечается своеобразие коммуникативной деятельности детей с ТНР и доказана необходимость проведения коррекционной работы по формированию коммуникативных умений.

Исследования М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой позволили выделить трудности общения, наиболее характерные для дошкольников: импульсивность и заторможенность, несформированность потребности в общении, вытеснение мотивов общения другими мотивами и целями, трудности организации связных высказываний и др.

У дошкольников с ТНР эти трудности усугубляются и дополняются типичными нарушениями: позднее появление речи, резко ограниченный словарный запас, нарушения слоговой структуры слов, выраженный аграмматизм, дефекты произношения, недостаточная речевая активность (Л.В.Лопатина, С.А.Миронова, Т.В.Туманова, Т.Б. Филичева и др.).

Анализ научных исследований позволил определить особенности в отношении отдельных собственно коммуникативных умений у данной категории детей – это снижение мотивационной потребности в общении, что проявляется в неумении поддерживать разговор, симулировать собеседника на его продолжение; несоответствие связного высказывания коммуникативной задаче; трудности учета взаимодействия интонации и смысловых и синтаксических отношений между репликами; употребление отдельных ситуативных односложных речевых высказываний; ограниченность и неадекватность реализуемых коммуникативных тактик; однообразие коммуникативных типов высказываний и др.

Таким образом, данные анализа психолого-педагогической литературы позволяют сделать вывод о том, что необходима системная целенаправленная работа по формированию коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Список цитированных источников:

1. Артамонова, С.В. Психолого-педагогические исследования влияния коммуникативных особенностей детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи на качество ее коррекции / Социально-гуманитарные проблемы современности: сб. науч. тр-ов / С.В. Артамонова // ред. кол. А.П.Германович и др.– Шахты: Изд-во ЮРГУЭС, 2007. – С. 55-57.

2. Грибова, О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией / О.Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 2. – С. 12-18.

3. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 384 с.

4. Шипицина, Л.М. Основы коммуникации / Л.М. Шипицина, О.В. Защиринская, А.П. Воронова и др. – СПб: ЛОИУУ, 1995. – 304 с.

Репозиторий ВГУ

ОСОБЕННОСТИ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Волкова Т.Б., слушатель ИПКи ПК
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Лауткина С.В., старший преподаватель

Известно, что стойкое нарушение слухового анализатора ведет к существенным отклонениям в речевом развитии ребенка, негативно отражается на психическом статусе личности, влечет за собой ограничение возможности познания окружающего мира, овладения знаниями, умениями, навыками, препятствует полноценному словесному общению с окружающими людьми (В.И. Бельтюков, Р.М. Боскис, Т.А. Власова, К.А. Волкова, Л.С. Выготский, Г.Л. Выгодская, А.И. Дьячков, С.А. Зыков, Е.И. Исенина, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард, Н.Ф. Слезина, И.М. Соловьев, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф и др.) [2].

Судьба ребенка с нарушенным слухом определяется такими факторами, как возраст, в котором произошло нарушение слуховой функции, срок обнаружения дефекта, степень понижения слуха и своевременность начала мероприятий, направленных на восстановление слуховой функции.

Первые годы жизни ребенка во многих аспектах являются критическими, поскольку в этом возрасте происходит развитие речи, формирование познавательных и социально-эмоциональных навыков. Нарушение функции слуха замедляет или останавливает развитие ребенка, поэтому так необходима своевременная диагностика, которая предотвращает нежелательные последствия, обусловленные снижением слуха. Своевременный и правильный диагноз нарушений слуховосприятия дает возможность, как можно раньше приступить к реабилитации слуха и способствует быстрейшей интеграции и социализации ребенка.

Реабилитация детей с глубокой степенью тугоухости и глухотой является сложной проблемой ввиду отсутствия действенных методов лечения и низкой эффективности от использования обычных слуховых аппаратов у значительной части таких больных.

В настоящее время в качестве одного из наиболее перспективных направлений реабилитации людей с нарушениями слуха, и прежде всего детей с большими потерями слуха, и их интеграции в среду слышащих можно рассматривать кохлеарную имплантацию. В отличие от обычного слухового аппарата, имплантат берет на себя функцию поврежденной улитки, в результате оперативного вживления системы электродов непосредственно во внутреннее ухо, преобразовывает акустические сигналы в электрические импульсы, стимулирующие волосковые клетки, которые передают информацию к волокнам слухового нерва, несущего информацию о слуховых ощущениях в мозг для дальнейшей обработки. Вся система кохлеарной имплантации состоит из двух частей, которые физически друг с другом не связаны: внешней, которую можно в любой момент надеть и снять, и внутренней, в установке которой и состоит задача операции кохлеарной имплантации.

Доказано, что практически глухие дети, достаточно рано получившие кохлеарный имплант (КИ) и необходимую реабилитационную поддержку, добиваются хороших успехов в овладении речью, что позволяет им вести активную социальную жизнь.

Предполагается, что в идеале, конечный результат, а значит и цель кохлеарной имплантации глухого ребенка раннего возраста состоит в том, что с помощью КИ он научится понимать речь окружающих, говорить сам, использовать

Репозиторий ВГУ

речь для общения и познания окружающего мира, и благодаря этому, будет развиваться как нормально слышащий ребенок. И опыт наших ученых, также как и опыт зарубежных коллег, свидетельствуют, что эта цель реальна.

Но важно понимать, что сам КИ, без усиленной коррекционной работы, не способен интегрировать ребенка в «слышащее» общество. Необходимо систематическим образом научить имплантированного ребенка слушать и говорить. И в этом реабилитационном процессе важную роль играют родители и педагоги в детских садах и школах. Чтобы понять, почему имплантированный человек не может сразу же слышать, вы можете себе представить ситуацию с новорожденным ребенком с нормальным слухом. Проходит около года, прежде он начнет говорить. Все это время он уже слышит, но его слуховые впечатления не структуризированы и вначале не имеют смысла. Постепенно ребенок учится определять разницу между голосом матери и звуками музыки, между голосом отца и сестры и т.д. Не стоит забывать о монауральном восприятии – кохлеарная имплантация проводится обычно на одно ухо, а взаимодействие двух ушей необходимо для локализации звука в пространстве, восприятии речи в шумах и в помещении с сильным отражением звуков (реверберацией).

Необходимость прохождения реабилитационного периода детей с КИ под руководством специалистов и недостаточная изученность этого вопроса в коррекционной педагогике делает процесс реабилитации дошкольников с КИ насущным и актуальным в Беларуси. Анализ состояния оказываемой реабилитационной помощи имплантированным детям в различных учреждениях и изучение специальной литературы по проблеме исследования позволяют сформулировать ряд противоречий между значительным увеличением в последние годы числа имплантированных детей дошкольного и школьного возраста и отсутствием (или недостаточностью) специальной (коррекционной) помощи в медицинских и образовательных учреждениях.

После включения и настройки процессора КИ пороги слуха ребенка составляют 25-40 дБ и, значит, соответствуют 1 степени тугоухости. Каждый специалист знает, как выглядит ребенок с 1-ой степенью тугоухости в младшем возрасте. Практически это нормально развивающийся ребенок.

И совсем не так выглядит глухой ребенок с КИ в первый месяц использования КИ, хотя у него такие же пороги слуха. По уровню развития понимания речи и собственной речи – он соответствует глухому ребенку.

Глухой малыш с КИ неожиданно и практически одномоментно начинает слышать разные звуки, но они первое время не несут для него смысла и сливаются в один шумовой поток. После включения процессора КИ требуется 2-3 мес. целенаправленной ежеминутной работы родителей по привлечению внимания и вызывания интереса ребенка к окружающим звукам, чтобы такой ребенок начал спонтанно реагировать на разные звуки, узнавать некоторые из них.

При имплантации до 2-х лет неговорящий ребенок с КИ быстро проходит естественные этапы предречевого (лепет) и начального речевого развития. При имплантации ребенка после 2-х лет спонтанный процесс овладения пониманием речи и собственной речью начинается позднее – через 8-12 мес. Этот процесс идет также более медленно и зависит от того, насколько у ребенка был развит остаточный слух и произносительные навыки на момент имплантации, возраста ребенка, участия родителей в его развитии, наличия у него сопутствующих нарушений и др.

Условно выделены три этапа проведения коррекционно-педагогической помощи детям после КИ.

Первый этап – формирование слуховых представлений на базе новых слуховых возможностей с помощью КИ. Осуществляется подготовка к овладению

Репозиторий ВГУ

устной речью на базе развивающегося восприятия звуковысотных характеристик как основы неречевых и речевых звуков слухового восприятия, переходящего от недифференцированных слуховых представлений к более дифференцированным.

Второй этап – возникновение дифференцированных слуховых представлений и становление спонтанной устной речи детей. Создаются педагогические условия, способствующие овладению устной речью, что связано с тем, что слуховые представления детей после включения, первой и последующих настроек речевого процессора, становятся более точными, дети начинают слышать неречевые и речевые звуки различной частоты и громкости.

Третий этап – развитие адекватных слуховых представлений и активного развития речевого общения. Совершенствуется устная речь как средство общения с окружающими.

При реабилитации ребенка младшего и, особенно раннего возраста, необходимо учитывать следующее:

1. Процесс обучения слушанию, речи и родному языку у ребенка (с нормальным слухом и с КИ) является активным – это не столько обучение, сколько научение. Ребенок научается многому самостоятельно, просто наблюдая за действиями взрослого, подражая им, общаясь с ним и делая что-то вместе, изучая и играя с разными предметами. Наша задача – создать ребенку условия для постоянного слушания звуков, речи и развития умения общаться с помощью речи в разных ситуациях общения.

2. Процесс овладения речью ребенком происходит в течение всего дня во время обычных ежедневных дел со взрослым – кормления, умывания, одевания, посещения магазина, самостоятельной или совместной со взрослым игры с игрушкой, уборкой и др.

3. Родители ребенка с нарушением слуха, также как и нормально слышащего, являются основными учителями по развитию у него речи. Ребенок овладевает речью, общаясь, целый день с мамой и другими членами семьи. Получасовое занятие с сурдопедагогом, даже если оно проводится ежедневно, принципиально не может решить задачу развития речи у ребенка с нарушением слуха. Поэтому основная цель сурдопедагога при работе с детьми раннего возраста – это обучение родителей развитию у ребенка слуха, пониманию речи, устной речи, двигательных навыков и умственной/познавательной деятельности при выполнении обычных ежедневных дел.

4. Маленький ребенок быстрее усваивает то, что вызывает у него интерес, и для него самой естественной и эффективной формой обучения является игра [1].

При общении и обучении/научении малыша взрослые (мама, папа, сурдопедагог) должны следовать нескольким *важным правилам:*

1. Правильно располагайтесь по отношению к ребенку во время общения и особенно во время целенаправленного занятия. Глаза взрослого должны находиться на одном уровне с глазами ребенка. Для этого вы можете сидеть рядом на полу, на маленьких стульях или диване.

2. Развивайте у малыша умение смотреть на лицо (глаза) взрослого. Когда малыш смотрит на лицо взрослого, общающегося с ним, он больше обращает внимание на речь взрослого, лучше улавливает связь между предметами и тем, что говорит взрослый, запоминая слова, лучше понимает, что взрослый от него хочет и как оценивает его действия и поступки.

3. Устанавливайте совместное внимание (взгляд) ребенка и свое на предмете или действии. Ребенок и взрослый вместе должны смотреть на предмет, чтобы взрослый смог чему-нибудь научить малыша.

Репозиторий ВГУ

4. Следуйте за направлением внимания ребенка.

5. Комментируйте все свои действия и действия ребенка, так как это делает хорошая мама нормально слышащего малыша. Ребенок может понять и запомнить значение слова, только если он много раз слышит это слово и одновременно видит предмет/действие, которое оно означает.

6. Подражайте действиям/жестам ребенка, а также поощряйте подражание ребенком ваших действий/жестов.

7. Подражайте звукам, произносимым ребенком (с детьми до 2-х лет), а также поощряйте подражание/повторение ребенком произносимых вами слов, фраз.

8. Моделируйте жесты, действия, звуки, слова, которым вы хотите научить малыша.

9. Развивайте у малыша умение соблюдать очередность в игре.

10. Создавайте привычные, повторяющиеся для ребенка ситуации и действия.

11. Используйте ситуации, удивляющие ребенка.

12. Используйте при обучении случайные ситуации.

13. Всегда хвалите и поощряйте ребенка за его действия, которые вы от него ждете или даже за попытку этих действий.

14. При общении с ребенком говорите короткими фразами с четкой артикуляцией в чуть более медленном темпе (немного нараспев), выделяя ключевые слова фразы интонацией и повторяя их.

15. Сопровождайте речь естественными жестами, когда это необходимо для усиления эмоционального воздействия на малыша и понимания им просьб взрослого.

16. Во время занятия правильно организовывайте окружающее пространство.

17. Многие маленькие дети становятся беспокойными, капризными, быстро утомляются после включения КИ, что, по-видимому, обусловлено увеличением сенсорного потока в мозг. Поэтому занятия лучше проводить в утреннее время, когда малыши наиболее активны и способны поддерживать интерес к занятиям.

Реабилитация после КИ длится от 3 до 5лет.

Список цитированных источников:

1. Королева, И.В. Диагностика и реабилитация слуховой функции у детей раннего возраста / И.В. Королева. – СПб.: Изд-во КАРО, 2005. – 288 с.

2. Королева, И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых / И.В. Королева. – СПб.: С. – Петерб. НИИ уха, горла, носа и речи, 2008. – 130 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Габринович М.В., студентка 5 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Миненкова И.Н., кандидат педагогических наук, доцент

Период дошкольного детства является одним из определяющих для формирования адекватной гендерной идентичности ребенка. Гендерное воспитание дошкольников с нарушениями зрения осложняется тем, что, они ограничены по сравнению с нормально видящими в самостоятельном приобретении опыта полоролевого поведения. Дошкольники с нарушениями зрения нуждаются в комплексе

Репозиторий ВГУ

педагогических условий, обеспечивающих побуждение и упражнение в поступках, соответствующих их полу. Он включает в себя:

1) просвещение родителей в вопросах гендерного воспитания;

2) формирование гендерного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями зрения;

3) организация предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание дошкольников с нарушениями зрения.

Подробнее остановимся на каждом из педагогических условий.

Комплексное осуществление гендерного воспитания дошкольников с нарушениями зрения возможно только при условии тесного сотрудничества детского сада и семьи. Именно в семье закладываются основы гендерной идентичности. Семья – это первый социальный мир, в который вступает ребенок [1]. Учеными доказано, что становление гендера ребенка происходит по типу отождествления с родителями своего пола и подражания ему. Адекватное отношение семьи к ребенку, правильно организованная жизнедеятельность дошкольника в семье будет способствовать формированию адекватной полу модели поведения, обеспечит овладение детьми культурой в сфере взаимоотношения полов. Именно родители, в первую очередь, ответственны за результаты гендерного воспитания.

Взаимодействие педагогов с семьёй ребёнка с нарушениями зрения требует проведения систематической и целенаправленной работы по формированию у родителей компетентности в вопросах гендерного воспитания дошкольников с нарушениями зрения. Она включает в себя: выступления педагогов на родительских собраниях и проведение консультаций по вопросам трудностей накопления гендерного опыта в условиях зрительной депривации и их преодоления; проведение практикумов, целью которых является обучение родителей приемам взаимодействия с ребенком в соответствии с его полом; выставки специальной, доступной для понимания родителей, литературы по вопросам гендерного воспитания с аннотациями тифлопедагога; выставки игр и специальных пособий, которые родители могут использовать в занятиях с детьми дома.

Также одним из условий эффективного усвоения гендерного опыта является непосредственное педагогическое взаимодействие с дошкольниками, имеющими нарушения зрения. Оно включает: беседы с мальчиками и девочками как совместно, так и отдельно; рассматривание и обсуждение иллюстраций; создание и обсуждение проблемных ситуаций; совместное чтение и обсуждение литературных произведений; различные виды деятельности с предварительным распределением действий в зависимости от пола ребенка.

Немаловажное место в педагогическом взаимодействии с дошкольниками занимает игра. Игра в гендерном воспитании дошкольников с нарушениями зрения выполняет компенсаторную роль, поскольку позволяет безопасно опробовать и поупражняться в полоролевом поведении в специально созданных игровых ситуациях, проживание которых в реальной жизни затруднено или невозможно.

Предметно-развивающая среда выступает условием гендерного воспитания ребенка с нарушениями зрения, стимулирует выражение дошкольником в жизнедеятельности своего мужского (женского) образа. Под понятием предметно-развивающая среда понимается система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития [2].

Многие ученые отмечают, что существует определенный дисбаланс между имеющимися в дошкольных учреждениях предметно-развивающими средами для девочек и для мальчиков. Предметно-развивающая среда для девочек имеет

Репозиторий ВГУ

более приглядный, эстетичный вид, ее организация требует меньше места, чем предметно-развивающая среда для мальчиков. Такая диспропорция не способствует становлению у мальчиков адекватной гендерной идентичности. Чтобы заложить в них основы мужского характера, необходимо организовать среду так, чтобы она размещалась на достаточном для мальчиков пространстве. По возможности она должна содержать в себе большое количество разнообразных предметов: игрушек, деталей, которые можно использовать не только по прямому назначению, но и в качестве предметов-заместителей.

При организации предметно-пространственной среды в специальном дошкольном учреждении, следует опираться на возраст детей, а также на уровень их знаний и умений. Элементами предметно-пространственной среды могут выступать: мини-среда светского этикета; мини-среды мужского и женского труда; уголок мальчиков, наполненный предметами «мужского мира» (машинки, конструкторы, строительный материал, фуражки, пилотки, строительные каски и т.д.); домашний очаг (микропространство для девочек); схемы действия, отражающие культурные эталоны поведения представителей мужского и женского пола; уголок красоты; карточки - символы: добра, красоты, честности, смелости, силы и т.д., которые обозначают ценности, определяющие и направляющие поведение мальчика и девочки.

Таким образом, активное усвоение гендерного опыта детьми с нарушениями зрения обеспечивается созданием определенных педагогических условий. Ключевым понятием здесь является «комплекс условий», так как ни одно из перечисленных условий не будет эффективным без подкрепления его остальными условиями гендерного воспитания. Указанный комплекс педагогических условий объединяет и координирует усилия образовательного учреждения и семьи в вопросах формирования гендерной идентичности дошкольника с нарушениями зрения.

Список цитированных источников:

1. Чечет, В.В. Семья и учреждения, обеспечивающее дошкольное образование: взаимодействие в интересах ребенка / В.В. Чечет, Т.М. Коростелева. – Минск, - 2004.

2. Организация образовательной среды для детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич (и др.); под общ. ред.С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск: БГПУ, - 2006.

СВОЕОБРАЗИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Галдобенко Е.В., студентка 3 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Грищенко А.В., преподаватель

Одной из важнейших проблем в специальном образовании является социальная адаптация детей с интеллектуальной недостаточностью к внешним условиям жизни. Эмоции являются одним из механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения человека. Эмоциональная сфера играет важную роль в воспитательно-образовательном процессе и способствует становлению гармонически развитой личности.

Репозиторий ВГУ

Исследования Л.В. Занкова, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн и многих других специалистов показали, что своеобразие психического развития при интеллектуальной недостаточности проявляется не только в снижении познавательной деятельности, но и в развитии эмоциональной сферы. Эмоциональное развитие заслуживает особого внимания, поскольку оно оказывает непосредственное влияние на процесс взаимодействия с окружающими людьми, и соответственно во многом определяет успешность социальной адаптации школьников с нарушением интеллекта [4, с. 27].

Начало теоретической разработки и изучения эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью в отечественной психологии связано с именем Л.С. Выготского, который высказал мысль о теснейшей взаимосвязи интеллектуальной и эмоциональной сферы ребёнка. Утверждая, что развитие олигофренов осуществляется в соответствии с общими закономерностями детского развития, он подчёркивал, что при интеллектуальной недостаточности соотношение между интеллектом и аффектом у ребёнка иное, чем в норме, и считал, что именно эта характеристика важна для понимания своеобразия его психики.

Конкретизируя диалектико-материалистическое понимание развития человека как взаимодействие организма и среды, Л.С. Выготский ввёл понятие «социальная ситуация развития», тем самым подчёркивая мысль о том, что воздействие на ребёнка окружающей среды определяется не только своеобразием этой среды, но и индивидуальными особенностями ребёнка, теми переживаниями, которые у него возникают. Характер этих переживаний соответствует тому, как ребёнок понимает воздействующие на него обстоятельства.

Большое количество фактических материалов, освещающих эмоциональное развитие школьников с интеллектуальной недостаточностью, было получено благодаря совместным усилиям педагогов, психологов путём анализа и обобщения наблюдений, проводившихся за учениками на уроках и во внеурочное время. Эти наблюдения характеризуют особенности знаний и умений учащихся с недостатками умственного развития, а также их личностные проявления, в том числе и эмоции. Отдельные сведения об эмоциях школьников-олигофренов содержатся в трудах дефектологов, посвящённых различным педагогическим и психологическим проблемам. Все эти данные позволили представить общую картину эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью, которая дополнялась и уточнялась по мере пополнения имеющихся материалов новыми [3, с. 170].

Характеристика особенностей эмоциональной сферы учащихся-олигофренов представлена в ранних работах Л.В. Занкова. По его мнению, развитие эмоциональной сферы учеников с интеллектуальной недостаточностью в значительной мере определяется внешними условиями, к числу которых в первую очередь относятся специальное обучение и правильная организация всей жизни ребёнка [2, с. 139].

Свойственные младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью импульсивные проявления гнева, обиды и т.д. могут быть постепенно сглажены путём целенаправленного воспитания, способствующего появлению у них контроля над своими поступками и действиями, помогающего формировать положительные привычки и навыки правильного поведения в быту. Эмоциональная сфера школьников с интеллектуальной недостаточностью рассматривается в плане возможностей выработки у них личностных черт, способствующих социальной адаптации.

М.С. Певзнер, создавшая собственную концепцию олигофрении и разработавшая классификацию детей-олигофренов, высказала суждение о чёткой зависимости проявления эмоций от принадлежности учеников к той или иной клини-

Репозиторий ВГУ

ческой группе. Вместе с тем она подчеркнула, что всем школьникам данной категории свойственны эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, значительная ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявления радости, огорчения, веселья [2, с. 139].

Известно, что эмоциональное отношение к окружающей действительности является неотъемлемым компонентом психического отражения, оказывает серьёзное влияние на познавательную деятельность, поведение и любую человеческую активность. Накопленные в коррекционной психологии данные свидетельствуют о том, что в жизни школьников с интеллектуальной недостаточностью эмоции играют важную роль, проявляясь в коммуникативном поведении и обеспечивая успешность социальной адаптации.

Эмоциональная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью, особенно младшего школьного возраста, характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием, которые связаны преимущественно с недостаточной сформированностью произвольных психических процессов. Ученики-олигофрены склонны к полярным, лишённым тонких оттенков эмоциям, которые поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым и часто резким изменениям. Однако у некоторых учащихся наблюдается затянутость, инертность эмоциональных реакций, часто имеющих выраженный эгоцентрический характер. В ряде случаев возникающие у школьников с интеллектуальной недостаточностью эмоции недостаточно дифференцированы, неадекватны оказываемым на них внешним воздействиям. Такие дети бурно радуются, когда нужно лишь улыбнуться, не могут сдержать гнев и агрессию, когда следует лишь рассердиться. У учащихся с интеллектуальной недостаточностью с трудом формируются высшие чувства: нравственные, эстетические, гностические. Настроение, как правило, неустойчивое. Дети данной категории слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются это делать [2, с. 139].

В ходе многочисленных исследований было установлено, что наиболее понятными для учащихся с недостатками умственного развития являются реальные жизненные ситуации. Оказавшись в доступной для понимания ситуации, дети данной категории способны к сопереживанию, к эмоциональному отклику на переживания другого человека, могут прийти на помощь в тех случаях, когда она требуется [2, с. 140].

Эмоции отражают состояние человека и его отношение к чему-либо. Дети с нарушением интеллекта, как и нормально развивающиеся их сверстники познают окружающий мир и делают это не отвлечённо и бесстрастно, а переживают происходящее с ними, формируют собственное отношение к тому, что их окружает, выбирают одни виды деятельности и ситуации и отвергают другие [1, с. 43]. Эмоции отражают состояние, процесс и результат удовлетворения потребностей человека и проявляются в форме непосредственных переживаний удовольствия, радости, гнева, страха и т. д. От них во многом зависит отношение человека к другим людям, а также оценка собственных действий, степень активности мышления, особенности моторики, движений.

Важным аспектом изучения эмоционального развития школьников с интеллектуальной недостаточностью является исследование их эмоционального состояния в процессе урока, поскольку учебная деятельность ставит перед ними достаточно жёсткие требоания, а её осуществление связано с переживанием различных эмоций [2, с. 141].

Развитие эмоциональной сферы ребёнка зависит от эмоциональных свойств учителя, от постоянно проявляющихся особенностей его реагирования на

Репозиторий ВГУ

происходящее. Это относится ко всем урокам, тем более к занятиям по развитию и коррекции эмоций. Занятия по развитию и коррекции эмоций направлены на устранение или уменьшение эмоциональной напряжённости или стрессовых ситуаций в классе, проявление отрицательных эмоций в отношениях друг к другу. В ходе их проведения осуществляется коррекция эмоциональных нарушений, развитие эмоциональной сферы детей, формирование у них умения распознавать эмоции других, правильно реагировать, управлять своими чувствами и эмоциями. Школьники учатся различать эмоции по их вербальным и невербальным проявлениям, выражать их социально приемлемыми способами.

Выявлено, что у первоклассников с интеллектуальной недостаточностью выражена потребность в чувстве покоя, безопасности, в положительных эмоциональных отношениях с окружающими. Они стремятся быть эмоционально вовлечёнными в события класса. Испытывают удовольствие от удовлетворения физических потребностей (еда, движение). Вместе с тем у них наблюдается дефицит эмоционально-положительных отношений. Постоянное подавление взрослыми их эмоциональных проявлений вызывает чувство неполноценности, а также потребность в персональном внимании.

Для учеников вспомогательной школы характерна активность, дающая возможность эмоциональному выходу. Отмечаются также агрессивные проявления. Учащиеся реактивны на внешние стимулы и отрицательно реагируют на ограничения и запреты. У них чётко обнаруживается стремление к эмоционально окрашенным, положительным отношениям со взрослыми. У учащихся данной категории наблюдается потребность в одобрении со стороны окружающих и в признании себя.

У младших школьников с интеллектуальной недостаточностью прослеживается недостаток эмоционально положительных отношений и контактов с окружающими [2, с. 142]. Это может существенно повлиять на особенности их сознания и поведения. Состояния дисфункций отдельных уровней меняют тип организации всей эмоциональной сферы и могут привести к различного вида дезадаптации ребёнка.

Анализ многочисленных исследований показывает, что большинство детей с интеллектуальной недостаточностью не всегда правильно понимают даже простые эмоции, тем более трудно им осознать те разнообразные переживания, которые возникают по мере расширения их связей с окружающим миром. По внешним эмоциональным проявлениям эти дети не всегда могут угадывать смысл поведенческих реакций окружающих и правильно реагировать на них. Эмоции таких учащихся примитивны, развиты слабо, недостаточно дифференцированы, маловыразительны, однообразны. У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается задержка в проявлении дифференцированной эмоциональной реакции, проявляется неадекватная реакция на окружение.

Таким образом, эмоциональная сфера младших школьников с интеллектуальной недостаточностью характеризуется незрелостью, маловыразительностью, однообразностью. В отличие от нормально развивающихся сверстников дети с интеллектуальной недостаточностью не могут осуществлять полноценный интеллектуальный контроль над эмоциональной сферой. Формирование эмоций детей с интеллектуальной недостаточностью и грамотная коррекционно-развивающаяся работа способствуют развитию положительных свойств личности и адекватному взаимодействию с окружающими людьми.

Репозиторий ВГУ

Список цитированных источников:

1. Набойкина, Е.Л. Специфика эмоциональной реабилитации детей с интеллектуальной недостаточностью / Набойкина Е.Л. // Дэфекталогія. — 2005. — №3(44). — С. 43-52.

2. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова — 2-е изд., стереотип. — М.: Академия, 2004. — 160 с.

3. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С.Я. Рубинштейн — 3-е изд., перераб. и доп. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 192 с.

4. Шаповалова, О.Е. Игра — эффективное средство коррекции и развития эмоциональной сферы умственно отсталых школьников / Шаповалова О.Е. // Коррекционная педагогика. — 2008. — №2(26). — С. 27-34.

КОРРЕКЦИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Головина Н.Н., г. Йошкар-Ола, ФНК ФГБОУ ВПО МарГУ, доцент, кандидат педагогических наук
Кудрявцева А.А., студентка 5 курса
(Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, ФНК ФГБОУ ВПО МарГУ)

С введением в системе начального образования Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения приобрели новое звучание вопросы готовности будущих первоклассников к обучению в школе. Стандарты предполагают создание в массовых школах условий для обучения детей с особыми возможностями здоровья.

Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка – начало младшего школьного возраста, ведущей деятельностью которого становится учебная деятельность. Ученые, педагоги и родители прилагают максимум усилий к тому, чтобы сделать школьное обучение не только эффективным, но и полезным, приятным, желанным как для детей. Многие новые технологии обучения, концепции содержания образования, идеи новых школ базируются сегодня на создании гуманной развивающей среды, в которой личность ребенка формируется наиболее полно и свободно на благо общества. Очень важным показателем готовности ребенка к обучению является психологическая, специальная и социальная готовность.

Понятие «психологическая готовность ребенка к школьному обучению» впервые было предложено А.Н. Леонтьевым в 1948 году. Среди компонентов интеллектуальной, личностной готовности он выделил такой существенный компонент этой готовности, как развитие у детей способности управлять своим поведением. Л.И. Божович расширила понятие личностной готовности ребенка, которая выражается в его отношении к школьному обучению, учителю, учению как деятельности.

Специальная готовность к школе является дополнением общей, психологической готовности ребенка к школьному обучению. Она определяется наличием у ребенка специальных знаний, умений и навыков, которые необходимы для изучения учебных предметов.

Ребенок, поступающий в школу, должен быть подготовлен к новому образу жизни, поэтому первоочередной заботой родителей и воспитателей должно быть всестороннее развитие ребенка с помощью специальных занятий, т.е. обуче-

Репозиторий ВГУ

ния. Однако такое обучение должно быть педагогически верно организовано, чтобы обеспечить подлинное развитие и его надлежащий темп. Часто взрослые перегружают ребенка сложными, непосильными заданиями, утомляют его бесконечными тренировками, принуждая к усвоению знаний и умений без их необходимого осмысления. В этом случае игнорируются закономерности психического развития ребенка, его возрастные возможности, особенности, интересы и потребности. В результате у него гасится познавательный интерес, возникает отрицательное отношение к учению [2, с. 46].

Чтобы этого не случилось, обучение должно быть развивающим, т.е. основываться на учете возрастных особенностей развития, на формировании и использовании присущих данному возрасту видов деятельности с опорой на познавательные возможности ребенка, особенно детей с патологией зрения.

При изучении особенностей протекания психических процессов у детей с патологией зрения старшего дошкольного возраста отмечается: отставание в развитии локомоций, задержка самостоятельного хождения, ограниченный запас знаний и представлений, трудности в осуществлении предметной деятельности, а также в ориентировке и передвижении в пространстве. Эти нарушения приводят к замедлению темпа развития и к длительному пребыванию ребенка на качественно более низком уровне психического развития.

Дети с патологией зрения в мотивации к учебной деятельности не отстают от нормально видящих детей. Результаты показали, дети с патологией зрения старшего дошкольного возраста могут овладеть учебными знаниями, которыми овладевают зрячие дети этого же возраста. Раннее и внутриутробное нарушение зрения приводит к более низкой активности и недостаточному развитию познавательных интересов у детей, что влечет за собой общее недоразвитие деятельности [3, с. 78].

У детей с патологией зрения в учебной деятельности происходят те же закономерности, что и у зрячих. Особенностью является только способы выполнения данной деятельности. У детей данной категории происходит осязательное восприятие материала, закрепление образов в представлениях памяти, оперирование ими в умственном плане требуют не только увеличения времени на наглядно-практические решения, но и значительно более ранней специальной работы по обучению детей действовать «по правилу».

В коррекционно-педагогической работе со старшими дошкольниками с патологией зрения особое внимание следует уделить подготовки руки к письму. Важной задачей подготовки такого ребенка к школе является развитие у него так называемой «ручной умелости». Такое развитие предполагает усвоение знаний и навыков, обслуживающих как содержательную, так и моторную, двигательную сторону письма. Содержательная сторона - это умение представлять звуковой состав слова, которое пишется. Двигательная сторона письма - это умение сохранять и изменять направление движения руки в соответствии с рисунком графемы (изображением формы буквы), осуществлять плавное и неотрывное движение руки, регулировать размах такого движения. Все это требует координации движений руки и зрительного контроля за этим движением.

Обучение письму - задача школы. Но многие из необходимых навыков и умений ребенок с патологией зрения может усвоить до того, как перед ним непосредственно встанет задача учиться писать. Этому способствуют такие виды изобразительной деятельности, как рисование, лепка, аппликация, изготовление различных поделок из бумаги, проволоки, корешков дерева и других материалов.

Репозиторий ВГУ

В процессе интенсивного развития мелких мышц кисти, пальцев рук у ребенка начинает активизироваться деятельность соответствующего участка коры головного мозга. Развитие этого центра мозга стимулирует соседние, участки. Любопытно, что одним из таких важных «соседей» подвергающихся положительному влиянию является речевой центр. В последствии, в результате совершенствования речи ребенка, интенсивно развивается мышление, так как оба этих психических процесса находятся в тесной взаимосвязи. Таким образом, простые упражнения по совершенствованию мелкой моторики рук способствуют активизации мышления, речи, а с ними и всех интеллектуальных процессов у детей с патологией зрения.

Для письма важно, чтобы ребенок умел производить рукой равномерные, ритмичные, плавные движения. Такие движения можно отрабатывать, например, при равномерном нанесении элементов узора на бумагу. При этом больше времени рекомендуется уделять таким узорам, которые характеризуются плавностью линий и рисовать которые, нужно не отрывая карандаша от бумаги.

Готовность или неготовность ребенка к началу школьного обучения определяется уровнем его речевого развития. Это связано с тем, что именно при помощи речи, устной и письменной, ему предстоит усваивать всю систему знаний. Если устной речью он уже овладел до школы, то письменной ему еще только предстоит овладеть. И чем лучше будет развита у ребенка ко времени поступления в школу его устная речь, тем легче ему будет овладеть чтением и письмом и тем полноценнее будет приобретенная письменная речь.

Обогащению общения в значительной степени способствуют и такие виды деятельности, как совместный труд, театрализованные представления и т.п. Особенно благоприятной оказывается для этого ситуация совместных занятий.

Здесь перед педагогами открываются большие возможности для того, чтобы воспитать у ребенка с патологией зрения культуру общения - учить его терпеливо выслушивать другого человека, не перебивая, обсуждать чужую точку зрения, спокойно анализировать ее, не обижаться на критические замечания и самому высказывать их без раздражения, вежливо, доброжелательно. Во время таких занятий можно также развивать четкость и ясность речи, умение правильно формулировать свою мысль, чтобы она была понятна другими. Организуя общение, мы должны чутко следить за настроением ребенка и хорошо знать и учитывать его речевые возможности. Там, где у малыша еще нет нужного слова, надо сочетать речевые и неречевые, например жестовые, средства общения.

К старшему дошкольному возрасту у дошкольника с патологией зрения складываются и элементарные математические представления. Знакомство с ними отнюдь не сводится к заучиванию чисел по порядку. Мало пользы от того, что ребенок бегло «считает» от одного до ста. Гораздо важнее умение ориентироваться в количественной стороне действительности: сопоставлять и соотносить предметы по количеству (больше, меньше, поровну); выделять отдельные предметы из множества, пересчитывать их и называть итоговое число (отвечать на вопрос «сколько всего»); знать состав числа в пределах первого десятка (число два состоит из двух единиц; число три состоит из трех единиц или из двух и одной единицы и т. д.). На основе этих представлений дети-дошкольники овладевают простейшими счетными операциями - сложением и вычитанием.

Как показали психолого-педагогические исследования, дети 6 - 7 лет с патологией зрения далеко не всегда готовы к усвоению программы общеобразовательной школы. В связи с этим основная задача, тифлопедагогов, психологов и

Репозиторий ВГУ

родителей - выявить имеющиеся у ребенка имеющиеся возможности и подготовить его к обучению в школе.

Таким образом, участие специалистов в формировании специальной готовности у детей с патологией зрения играет значительно большее значение, чем в жизни нормально видящего ребенка. У таких детей ограничено самостоятельное приобретение знаний и умений. Ребенок с нарушением зрения должен быть специально обучен тому, чему ребенок с нормой зрения может научиться сам.

Список цитированных источников:

1. Ермаков, В.П., Якунин, Г.А. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. Учебное пособие для вузов. — М.: Владос, 2000. - 240 с.
2. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
3. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. – М.: Просвещение, 1969. – 280 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ МАТЕРИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Голубцова О.В., студентка 6 курса
(г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»)
Научный руководитель – Калачева И.В., кандидат психологических наук, доцент

В настоящее время особое внимание уделяется обучению и воспитанию детей, имеющих психические и (или) физические нарушения. Одной из таких категорий детей являются школьники с нарушением зрения, значительная часть которых получает образование в специальных школах - интернатах. Однако для полноценного развития личности и интеграции в общество детей с нарушением зрения недостаточно усилий образовательного учреждения. Созревание эмоциональной и личностной сферы ребенка с нарушением зрения тесно связано с позитивными отношениями «мать-ребенок», которые формируются в первые месяцы и годы жизни. В связи с этим актуальным является изучение взаимосвязи стиля материнского воспитания и восприятия взаимоотношений в семье школьниками с нарушением зрения.

Возросшее в конце XX в. внимание общества к проблемам семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, стимулировало появление работ Е.М. Мастюковой Р. Е., Овчаровой, В.В. Ткачевой, Г.Г. Филипповой и др., в которых характеризуются семейная атмосфера и влияние социального окружения на развитие «особенного» ребенка [1, 2, 3, 4].

Для семьи рождение ребенка с особенностями психофизического развития является кризисным событием, которое накладывает отпечаток на психоэмоциональное состояние каждого из ее членов, вынуждает изменить и переориентировать всю структуру семейного взаимодействия.

Семейная структура представляет собой комплексную, динамическую характеристику, отражающую внешнюю совокупность взаимоотношений, опосредованную внутренними психологическими свойствами лиц, в нее включенных. По мнению В. Б. Пархомовича в семейную структуру входит вся совокупность межличностных активных взаимодействий в семье, которая раскрывается в ролевых, иерархических и дистантных отношениях [5].

Репозиторий ВГУ

И.И. Мамайчук, Г. Прейслером, Л.И. Солнцевой, С.М. Хорош изучалась позиция, которую занимают родители по отношению к ребенку с нарушением зрения. Было выделено две противоположные позиции – адекватная и неадекватная, различающиеся по мотиву, чаще неосознаваемому, который побуждает их к внешне сходным действиям [6, 7, 8].

Для адекватной родительской позиции основным мотивом является стремление всеми имеющимися средствами максимально приспособить ребенка к окружающей жизни, при этом он воспринимается в семье как здоровый, но имеющий ряд особенностей, которые следует учитывать в процессе воспитания. Сам ребенок и недостаточность у него зрения родителями принимаются [7].

При неадекватной позиции основным мотивом у родителей служит стремление любой ценой доказать себе и окружающим, что у ребенка нет дефекта. Авторы выделяют несколько вариантов неадекватной родительской позиции [6,7]: непринятие дефекта, а, следовательно, и самого ребенка; принятие ребенка, но отвержение наличия у него дефекта; принятие дефекта, но отвержение самого ребенка; принятие и ребенка, и дефекта, однако ребенок воспринимается как жертва обстоятельств.

Одной из причин неадекватного эмоционального развития могут быть причины недостаточного взаимодействия «мать-ребенок» в раннем возрасте, а также недостаточно правильное его воспитание в детских учреждениях, с дефицитом эмоционально-положительного общения со взрослым, в частности тактильного, в котором он особенно нуждается. Это может быть одной из причин своеобразного снижения интеллектуальной активности у детей с нарушением зрения.

С целью изучения особенностей взаимосвязи стиля материнского воспитания в семьях, воспитывающих младших школьников с нарушением зрения и особенностей восприятия учащимися взаимоотношений в семье нами было проведено эмпирическое исследование.

Для выявления опыта матерей в воспитании ребенка, ошибок в воспитании, нарушений в системе взаимного влияния членов семьи, нарушений в структурно – ролевом аспекте жизнедеятельности семьи и в механизме интеграции семьи, а также изучения стиля материнского воспитания нами была использована методика «Анализ семейного воспитания» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В. Юстицкиса [9].

Восприятие младшими школьниками с нарушением зрения взаимоотношений в семье нами было исследовано с помощью опросника социализации для школьников «Моя семья», который позволяет установить такие факторы в семейном воспитании, как гибкость воспитательных установок, воспитание самостоятельности, взаимопомощь в семье, общность интересов, доминирование матери или отца, отношение к школе, а также уровень взаимоотношений в семье: благополучный, менее благополучный, удовлетворительный, неблагополучный [10].

В исследовании приняли участие 25 младших школьников с нарушением зрения и 25 матерей этих детей, а также 20 учащихся данной возрастной категории, не имеющих дефекта в развитии и их матери.

Репозиторий БГУ

Результаты диагностики с помощью методики АСВ представлены в таблице 1:

Таблица 1 – Преобладающий стиль материнского воспитания

Категория семей	Стиль воспитания						
	потворствующая ги-перпротекция	**доминирующая гипер-протекция**	**жесткое обращение**	**эмоциональное отвер-жение**	**повышенная мораль-ная ответственность**	**безнадзорность**	**не выявлен**
с «особен-ным» ребен-ком	24%	29%	-	-	-	-	47%
с ребенком без особен-ностей раз-вития	-	15%	10%	-	-	25%	50%

Анализ данных с помощью опросника АСВ показывает, что в 24% семей школьников с дефектом зрения выявлена потворствующая гиперпротекция, т.е. ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. В 29 % семей, воспитывающих школьников с нарушением зрения и 15% семей с ребенком без дефекта наблюдается такой стиль материнского воспитания как доминирующая гиперпротекция, т.е. ребенок находится в центре внимания матери, которая отдает ему много сил и времени, в то же время лишая его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. В 47 % семей школьников с нарушением зрения и 50% семей, воспитывающих детей без патологии не выявлен преобладающий стиль материнского воспитания, что может быть показателем использования адекватных методов и стратегий в воспитании.

Статистический анализ данных позволил выявить достоверность различий в стиле воспитания в семьях, воспитывающих школьников с нарушением зрения и в семьях их нормально развивающихся сверстников (χ^2 =14,438, $p \leq 0{,}01$). Полученные результаты могут быть обусловлены тем, что появление в семье ребенка с дефектом зрения способствует чрезмерной заботе о нем со стороны матери, желанию ограждать школьников от сложностей, брать на себя ответственность за его поведение.

Особенности восприятия семейных взаимоотношений младшими школьниками с нарушением зрения и их сверстниками без особенности зрения, выявленные по методике «Моя семья», представлены в таблице 2.

Репозиторий ВГУ

Таблица 2 – Восприятие младшими школьниками факторов семейных взаимоотношений в семьях

Фактор семейных отношений:	Выраженность фактора					
	у школьников с нарушением зрения:			у школьников без нарушения зрения:		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
гибкость воспитательных установок	40%	35%	25%	15%	50%	35%
воспитание самостоятельности	40%	52%	8%	30%	10%	60%
отношение к школе	100%	0%	0%	95%	5%	0%
дружественность взаимоотношений в семье	40%	40%	20%	25%	65%	10%
общность интересов	84%	16%	0%	85%	0%	15%

Статистический анализ данных показал, что существуют достоверные различия между восприятием семейных взаимоотношений у школьников с нарушением зрения и их нормально развивающихся сверстников по фактору «Гибкость воспитательных установок» ($U=38,5$; $p\leq0,05$). Мы полагаем, что это может быть обусловлено различиями в тесноте контактов с родителями у этих категорий школьников.

По фактору «Воспитание самостоятельности» нами получены статистически достоверные различия ($U=74$; $p\leq0,05$): школьники с нарушением зрения считают, что родители стимулируют в них самостоятельность, в то время как учащиеся без патологии зрения воспринимают действия родителей как ограничивающие их самостоятельность.

В результате статистического анализа уровней взаимоотношений в семьях младших школьников с патологией зрения и без нарушения нами статистически достоверно установлено, что младшие школьники с нарушением зрения воспринимают взаимоотношения в семье как более благополучные, чем их нормально развивающиеся сверстники ($U=30$; $p\leq0,05$). Мы полагаем, что наличие дефекта у ребенка вызывает заинтересованность родителей в получении знаний и обретении навыков, способствующих продуктивному взаимоотношению с ребенком.

Анализ литературы позволил предположить, что характеристики стиля семейного воспитания, выявленные по методике АСВ, связаны с факторами семейного воспитания и уровнем взаимоотношений в семье, выявленными по методике «Моя семья». В связи с этим нами был проведен ранговый корреляционный анализ этих переменных с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена r_s. Статистически значимые корреляционные взаимосвязи представлены нами в таблице 3.

Репозиторий ВГУ

Таблица 3 – Взаимосвязь восприятия школьниками с нарушением зрения факторов и уровней взаимоотношений в семье с характеристиками стиля материнского воспитания

Характеристика стиля семейного воспитания	**Факторы семейных взаимоотношений**					
	Гибкость воспитательных установок	**Воспитание самостоятельности**	**Отношение к школе**	**Дружественность взаимоотношений**	**Общность интересов**	**Уровень взаимоотношений в семье**
Игнорирование потребностей	**0,393****	-	-	-	-	-
Чрезмерность требований	-	-	-	-	-	**-0,427****
Недостаточность обязанностей	-	-	**-0,471****	-	-	-
Доминирование	**-0,468****	-	-	**0,383***	-	-
Подчинение	-	**-0,383****	-	-	-	-
Жестокий стиль	**- 0,484****	-	-	-	-	-
Минимальность санкций	-	-	-	**-0,386***	-	-
Фобия утраты ребенка	-	-	-	-	-	**-0,521****

** - взаимосвязь достоверна при уровне значимости $p \leq 0,05$

* - взаимосвязь достоверна при уровне значимости $p \leq 0,01$

Нами установлена умеренная отрицательная корреляция между доминированием родителей в воспитании детей и восприятием гибкости воспитательных установок, между жесткостью семейного воспитания и восприятием гибкости воспитательных установок, между подчинением и восприятием воспитания самостоятельности, между минимальностью санкций и восприятием дружественности взаимоотношений, между чрезмерностью требований и восприятием уровня семейных взаимоотношений. Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что стремление родителей к доминированию воспринимается младшими школьниками с нарушением зрения как ограничение, подавление самостоятельности детей. Минимальность санкций по отношению к детям способствует восприятию взаимоотношений детьми как дружественных.

Наблюдается средняя отрицательная корреляция между фобией утраты ребенка и восприятием уровня семейных взаимоотношений. Мы полагаем, что боязнь за жизнь своего ребенка стимулирует воспитательную неуверенность ма-

Репозиторий ВГУ

тери, что негативно сказывается на восприятии младшими школьники с нарушением зрения уровня взаимоотношений в семье.

Таким образом, в результате теоретического анализа литературы было установлено, что появление в семье ребенка с нарушением зрения является фактором, который может усиливать и обострять проблемы семейного взаимодействия. По отношению к ребенку с нарушением зрения у матери может быть сформирована адекватная или неадекватная позиция которая может повлиять на стиль материнского воспитания.

В результате эмпирического исследования было установлено, что в семьях, воспитывающих младших школьников с нарушением зрения, помимо адекватного стиля воспитания (47%), 53% используют доминирующую и потворствующую гиперпротекцию.

Младшие школьники с нарушением зрения воспринимают взаимоотношения в семье как более благополучные, чем их нормально развивающиеся сверстники, а установки родителей на воспитание оцениваются как более гибкие, ориентированные на формирование самостоятельности в школьниках.

Опираясь на полученные данные необходимо отметить, что нарушение зрения у ребенка является фактором формирования стиля материнского воспитания, который взаимосвязан с особенностями восприятия данной категорией школьников семейных взаимоотношений.

Список цитированных источников:

1. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 437 с.

2. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.

3. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 3 – 9.

4. Филиппова, Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 240 с.

5. Пархомович, В. Б. Характеристика структуры семьи, воспитывающей детей с особенностями психофизического развития / В.Б. Пархомович // Дэфекталогія. – 2007. – № 5. – С. 13-22

6. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / под ред. И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. - 400 с.

7. Прейслер, Г. Несколько замечаний о развитии слепых детей / Г. Прейслер. – СПб.:изд. центр «САТЕЛЛ», 1995. – 186 с.

8. Солнцева, Л.И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста / Л.И. Солнцева, С.М. Хорош. – М.: ВОС, 2003. – 65 с.

9. Слепкова, В.И. Психологическая диагностика семейных отношений / В.И. Слепкова, Т.А. Заеко. – Мозырь: Содействие, 2006. – 196с.

10. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие /под ред. Л.А. Головей, С.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Гриханов В.П., кандидат педагогических наук, доцент
Жук Е.А., студентка 6 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М.Танка»)

Проблема формирования функциональности математических знаний, умений у учащихся первого отделения вспомогательной школы остаётся актуаль-

Репозиторий ВГУ

ной для теории и практики обучения. Обучение детей с интеллектуальной недостаточность на компетентностной основе представляет одно из важнейших направлений качественного преобразования системы специального образования.

В специальном образовании компетенции рассматриваются в контексте создания условий для практического использования знаний, умений и навыков, развития способностей, формирования способов деятельности, что позволит учащимся активно действовать в нетрадиционных ситуациях, выходящих за пределы того, что усвоили в процессе обучения в школе. В настоящее время в качестве ключевых в специальном образовании исследуются и признаются следующие компетенции: социальная, личностная, коммуникативная, познавательно-информационная. В ключевых компетенциях выделяются четыре компонента: деятельностный, аффективный (эмоциональный), поведенческий, когнитивный (знаниевый). Эти компоненты чётко определяют концептуальные характеристики компетентностного подхода [1].

Целью исследования явилось научное обоснование содержания понятия компетентностной основы обучения математике детей с интеллектуальной недостаточностью и её проверка в процессе эксперимента. Исходными предпосылками для реализации цели исследования явился теоретический анализ сущности компетенций в образовательном процессе (А.В. Хуторской, О.Л. Филатова, О.Е. Лебедев) и сложного противоречивого процесса обучения математике детей с интеллектуальной недостаточностью (В.П. Гриханов, М.Н. Перова, В.В. Эк и др.).

Итогом теоретической части исследования явилось определение компетенции в предметной области математика как практической (жизненной) математической компетенции, которая является концентрированным отражением цели, задач, особенностей обучения математике, системообразующим элементом содержания обучения. Существенное значение имел наш опыт в создании учебников математики (I – X классы вспомогательной школы), образовательного стандарта предметной области «Математика», программ обучения, методических пособий для учителей. Выделены ключевые содержательные компоненты понятия «практическая (жизненная) математическая компетенция»: базовый, определяемый программой, практический (включающий формирование у детей умений использовать математику в задачах бытового характера; в процессе решения прикладных задач), функциональный («узнавание» математики в окружающем и её использование). Разумеется, современный процесс обучения математике строится с учётом выделенных содержательных линий. Однако их значимость, место в учебном процессе на разных этапах обучения различна.

Практическая (жизненная) математическая компетенция представляет совокупность взаимосвязанных знаний, умений, способов деятельности, способность действовать в ситуации неопределённости, решения бытовых задач: расчёт длительности приготовления пищи, экономия денег, понимание назначения и использование измерительных инструментов; ориентировка в показаниях билета на различные виды транспорта; значениях числовой информации в чеках за приобретённые покупки. Особо сложным для учащихся является выход из ситуации, когда необходимый ответ на возникающий вопрос требует актуализации опыта изучения математики (определение номера дома, квартиры по имеющейся ограниченной информации, маршрута транспорта, позволяющего рационально использовать время поездки, выделение значимых временных промежутков в течение недели, месяца, года). Практическая математическая компетенция включает взаимосвязанные смысловые ориентации как совокупность базовых математических знаний, умений, способов и опыта деятельности, позволяющих ориентироваться в

Репозиторий ВГУ

количественных и пространственных отношениях окружающего мира, его изменять, в рамках своих возможностей проявить себя компетентно в личностно и социально значимой деятельности.

То есть, компетенция создаёт предпосылки для формирования социально адаптированной личности, способной реализовать с учетом своих возможностей приобретённые знания, умения [2]. Компетентностный подход в практическом математическом образовании учащихся с интеллектуальной недостаточностью рассматривается как условие коррекции их психофизического развития и социально-бытовой адаптации средствами учебного предмета.

С целью выявления сформированности у учащихся ключевых компонентов практической математической компетенции был проведён констатирующий эксперимент, в котором приняли участие учащиеся V – VIII (всего 25 человек) классов вспомогательной школы. Задачами этого исследования явилось: во-первых, выявить уровни сформированности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью базового, практического и функционального компонентов практической математической компетенции; во-вторых, выявить особенности сформированности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью компонентов практической математической компетенции; в-третьих, установить корреляцию между уровнями сформированности компонентов практической математической компетенции. Учащиеся выполняли три серии заданий (по 10 заданий в каждой), которые позволяли выявить сформированность ключевых компонентов компетенции.

Предметом изучения базового компонента явилось выявление сформированности навыков счёта в пределах отрезка числового ряда (5 – 10), умения подтвердить результаты отбором, показом предметов, сравнить предметные множества, выполнить операции по их увеличению и уменьшению, расположить произвольно, в порядке взаимно-однозначного соответствия. Изучение сформированности порядковой функции числа осуществлялось в процессе выполнения таких заданий: «Возьми четвёртый куб. Покажи первый куб. Покажи последний куб. Покажи каждый куб. Покажи любой куб». Выявлялось умение учащихся практически оперировать понятиями: «больше – меньше», «столько же и ещё», «столько же, но без». Учащиеся воспроизводили запись примеров в виде числовой формулы, интерпретировали сложение, вычитание чисел предметными множествами, записывали числа (в пределах 20), воспринимая на слух.

Задания, выявляющие уровень сформированности практического компонента компетенции включали определение количества квартир в доме по данному количеству на одном этаже, номера квартир по названному этажу (рисунки). Учащиеся вычисляли количество колёс у нескольких автомашин, решали задачи бытового содержания (Семья выпивает в день 1 л молока. Сколько литров молока семья может выпить за месяц?; Вычислить окончание урока, если он начался в 9 ч утра; высоту дома по данным высоты этажа; диаметра бревна; определить количество ступенек лестницы, чтобы подняться на этаж).

Сформированность функционального компонента компетенции определялась по знанию номера школы, квартиры, домашнего телефона, номера транспортного средства, на котором ученик приезжает в школу; по называнию среди номеров квартир порядкового номера первой, второй, третьей квартиры; величины числа в зависимости от количества знаков (не называя числа). Учащиеся по записи воспроизводили номер телефона, автомашины; сравнивали цену фруктов, возраст людей, определяли порядковый номер подъезда дома, на котором не указаны номера квартир. В качестве критериев сформированности практической математической компетенции рассматривались: правильность выполнения заданий;

Репозиторий ВГУ

степень самостоятельности; принятие помощи. Результаты получили качественную и количественную обработку.

Низкий уровень сформированности базового компонента выявлен у 40 % учащихся (набрали 6 – 16 баллов из возможных 40). Средний – у 44 % учащихся (набрали 19 – 29 баллов из возможных 40). Высокий – у 16 % учащихся (из возможных 40 баллов набрали 30 баллов). Практический компонент характеризуется следующими показателями: низкий уровень у 76 % учащихся (набрали 4 – 18 баллов), средний – у 24 % учащихся (набрали 19 – 25 баллов из возможных 40). Ни один из учащихся не смог набрать такое количество баллов, которое бы соответствовало высокому уровню сформированности практического компонента компетенции. Функциональный компонент: у 44 % учащихся выявлен низкий уровень (набрали 10 – 18 баллов), также у 44 % учащихся выявлен средний уровень (набрали 20 – 27 баллов), высокий – у 12 % учащихся (набрали 30 – 31 балл из возможных 40). Качественный анализ результатов дал основание для оценки особенностей сформированности ключевых компонентов компетенции. Таким образом, были выделены три уровня овладения учащимися ключевыми компонентами практической математической компетенции: низкий, средний, высокий. Наиболее показательны уровни сформированности базового компонента, наименее значимы результаты, отражающие сформированность функционального компонента компетенции.

Корреляцию между уровнями сформированности компонентов практической математической компетенции устанавливали с помощью корреляционного анализа. В результате выполнения корреляционного анализа полученных данных было установлено: между уровнями сформированности базового и практического компонентов математической компетенции имеется сильная значимая связь; между уровнями сформированности практического и функционального компонентов компетенции связь значимая, но умеренная; а между уровнями сформированности базового и функционального компонентов компетенции корреляционная связь не выявлена. Содержание базового компонента не обеспечено содержанием практического и функционального компонентов компетенции и научным обоснованием методики формирования у учащихся знаний, умений в области ключевых компонентов компетенции.

Таким образом, состояние сформированности практической (жизненной) математической компетенции, в целом, характеризуется как фрагментарное, отсутствием наполняемости и корреляции между ключевыми её компонентами. Обучение учащихся первого отделения вспомогательной школы математике осуществляется по программам 2007 года издания. Анализ содержания (базовый компонент компетенции), изменения, которые характеризуют современный состав учащихся школ, переосмысление значимости учебного предмета в общеобразовательной подготовке учащихся и их социализации требуют внесения качественных изменений в содержание обучения.

Список цитированных источников:

1. Коноплева, А.Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Веснік Адукацыі. – 2009. – № 6. – С. 12 – 18.

2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 3. – С. 3 – 9.

Репозиторий ВГУ

РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕФИКСАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ГЛАГОЛОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Данещик Ю.С., магистрантка
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Дроздова Н.В., кандидат педагогических наук, доцент

Изучением проблемы формирования словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) занимались О.Е. Громова, Г.И. Жаренкова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, В.И. Логинова, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Соботович и др. [5]. В их исследованиях рассматривается в большей степени именное словообразование с использованием суффиксальных деривационных средств, в то время как образование глагольного класса представляет собой одно из звеньев словообразовательной системы русского языка и именно префиксация является главным, определяющим способом деривации в сфере глагольного класса. Кроме того, приставочные глаголы служат обширной базой для образования слов других лексико-грамматических классов – существительных и прилагательных. Именно глаголу в лингвистической литературе отводится центральная роль в организации синтаксических единиц, являющихся структурными элементами коммуникативной единицы – предложения.

Вследствие процессов компьютеризации и информатизации современного общества, позволяющих значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса, а также индивидуализировать обучение детей с нарушениями речи, наблюдается высокий интерес к использованию информационных технологий в качестве одного из средств логопедической работы. Мультимедийные презентации предоставляют широкие возможности в достижении учителем-логопедом определенных словообразовательных задач.

С целью выявления отношения учителей-логопедов к использованию информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в логопедической практике с дошкольниками проводилось анкетирование. В нём принимали участие 27 человек. По полученным результатам выявлено:

- 78% педагогов ответили, что у них нет возможности использовать ИКТ на занятиях, у 15% - есть такая возможность, и у 7% - не всегда есть;

- 78% учителей-логопедов не используют ИКТ на своих занятиях, 15% - иногда используют, 7% - используют регулярно;

- 67% анкетируемых уместным считают использование ИКТ на этапе закрепления материала, 15% - на этапе объяснения нового материала, 7% - подведения итогов (рефлексивном этапе), 11% - на организационном;

- наибольшее предпочтение учителя-логопеды отдают обучающим компьютерным играм (37%), далее – мультимедийным презентациям (22%), слайдшоу (22%), затем – компьютерным играм (19%);

- педагоги используют на занятиях следующие виды работ с применением ИКТ: демонстрация материала во время занятия на мониторе компьютера (ноутбука) – 19%, демонстрация материала во время занятия с использованием мультимедийного проектора – 7%, предлагаемые материалы используют в качестве домашнего задания родителям – 7%, самостоятельная работа детей на персональном компьютере – 4%, остальные (63%) - не используют;

Репозиторий БГУ

- основными задачами использования ИКТ в работе учителя-логопеда видят: повышение мотивации у детей с нарушениями речи на логопедических занятиях (78%), развлекательная минутка (11%), повышение престижа логопедических занятий в глазах коллег и родителей (7%), обучение детей практическим умениям работы с компьютером (4%);

- учителя-логопеды, не использующие ИКТ на своих занятиях, объясняют это: неимением компьютера и других средств для занятия (67%), неимением достаточно знаний о теории и методике использования ИКТ (15%), неимением желания использовать ИКТ (11%), неумением работать с компьютером (7%);

- на вопрос о том, хотели бы анкетируемые использовать ИКТ на своих занятиях, 74% - ответили положительно, 15% - не могут определиться (не знают), 11% - не заинтересованы в данном виде работы.

В целом, отношение учителей-логопедов к использованию ИКТ на логопедических занятиях можно характеризовать как положительное (48% считают обязательным), только 22% - не видят необходимости, 19% - считают уместным использование ИКТ в рамках кружка и 11% - относятся положительно и предлагают использование ИКТ на занятиях выборочно.

Для формирования умения образовывать глаголы префиксальным способом у старших дошкольников с общим недоразвитием речи могут использоваться компьютерные мультимедийные презентации, которые с помощью анимации предоставляют возможность визуализации действия глаголов движения.

Программа PowerPoint 2003(2007), входящая в состав пакета офисных приложений MicrosoftOffice, позволяет самостоятельно создавать и демонстрировать компьютерные мультимедийные презентации. *Компьютерная мультимедийная презентация* – это последовательность слайдов, объединённых общей тематикой. Слайдами в PowerPoint называются страницы с визуальной информацией [4].

Использование мультимедийных презентаций на логопедических занятиях с дошкольниками сочетает в себе много компонентов, необходимых для успешного их обучения. Это и телевизионное изображение, и анимация, и звук, и графика. Фрагменты занятий, на которых используются презентации, отражают один из главных принципов создания современного занятия – принцип фасциации (принцип привлекательности). Достаточно широкое распространение мультимедиа проекторов позволяет значительно увеличить наглядность за счёт использования учителем-логопедом в ходе занятия мультимедиа презентации.

Применение на занятии компьютерных упражнений различного уровня сложности, проверочных игровых работ и других видов заданий позволит учителю-логопеду за короткое время получать объективную картину уровня усвоения изучаемого материала и своевременно его скорректировать. Занятия с использованием мультимедийных презентаций не только оживляет учебный процесс (что особенно важно, если учитывать психологические особенности старшего дошкольного возраста, в частности длительное преобладание наглядно-образного мышления над абстрактно-логическим), но и повышают мотивацию обучения.

Дети с ОНР испытывают трудности в образовании префиксальных глаголов, не различают тех действий, которые представлены на картинках (в частности, глаголов движения). И данном случае мультимедийные презентации предоставляют широкие возможности в достижении учителем-логопедом определенных словообразовательных задач. С помощью анимированной картинки (глагола движения), представленной в мультимедийной презентации, детям будет понятнее значение того или иного глагола, которое обычная картинка не всегда способна адекватно отобразить.

Репозиторий ВГУ

Технология создания презентаций в программе MicrosoftPowerPoint не требует углубленных знаний и навыков программирования, доступно, при желании и наличии материальной базы, практически всем педагогам. Необходимые фото- и видеоматериалы можно найти в Интернете или собрать самостоятельно и с помощью родителей.

Применение презентаций на логопедических занятиях интересно большинству детей и, что немаловажно, самому педагогу. Как правило, процесс усвоения того или иного материала заключается в многократном повторении одних и тех же примеров, вызывающих у детей утомление и пресыщение однообразной деятельностью. Компьютерные презентации способны оживить этот процесс за счёт новизны, реалистичности и динамичности изображения, использования анимированных изображений, внесения элементов игры, что стимулирует ребёнка к выполнению задания. Правильно подобранные с учётом зоны актуального и ближайшего развития ребёнка задания дают ему возможность наглядно увидеть результат своих усилий, повысить самооценку, снизить неуверенность, боязнь ошибиться, тревожность [1].

Создание учебной презентации для дошкольников с ОНР имеет ряд особенностей. Согласно действующим санитарно-эпидемиологическим нормам занятия на компьютере с дошкольниками 5-6 лет могут проводиться 2-3 раза в неделю по 10-15 минут, поэтому просмотр и обсуждение презентации не могут длиться дольше этого времени. После занятий необходима небольшая гимнастика для глаз.

Фон презентаций лучше выбирать однотонный, не отвлекающий внимания от содержания слайда, спокойных, не раздражающих зрение цветов. Меняя его несколько раз в течение презентации, логопед удерживает непроизвольное внимание детей. Иллюстрации должны быть крупными и реалистичными, не перегруженные лишними деталями. Недопустимо использовать нерезкие фотографии, изображения, способные вызывать у детей испуг или неприязнь. Умеренное применение спецэффектов помогает удерживать внимание на экране компьютера, повышает интерес, создаёт положительный эмоциональный настрой, однако чрезмерное увлечение ими приводит к обратному эффекту: занятие затягивается, у детей быстро наступают пресыщение и утомление [2].

Содержание презентаций зависит от целей и вида занятий. Согласно санитарно-эпидемиологическим нормам, недопустимо, чтобы за компьютером одновременно занимались более одного ребёнка. Следовательно, использовать компьютер на подгрупповых и групповых занятиях можно только при наличии специального оборудования: мультимедийного проектора и экрана, достаточно большого монитора и пр.

Предлагаемый лексический материал должен быть доступен как по семантике, так и по слоговой структуре. Входящие в презентацию задания должны способствовать развитию мотивации достижения, созданию ситуации успешности. Выяснено, что дети лучше воспринимают несколько коротких заданий, чем одно длинное. Удобно, если каждая презентация посвящена какой-то одной лексической теме.

Структура презентации может выглядеть следующим образом:

1) название;

2) информация для учителей-логопедов: цель презентации, для кого предназначена, на какой возраст рассчитана;

3) текстовый материал, представленный в сюжетной форме;

Репозиторий ВГУ

4) картинки с анимацией (и звуком), помогающие ребёнку образовать тот или иной префиксальный глагол.

Задания могут содержать упражнения на развитие памяти, зрительного восприятия, преобразование слов, согласование их в роде [1].

Таким образом, мультимедийные презентации могут выступать как альтернативное средство работы с дошкольниками, имеющими ОНР, не исключая традиционных приемов и форм работы, а дополняя и привнося разнообразие в их содержание.

Список цитированных источников:

1. Вренева, Е.П. Ресурсы информационно-компьютерных технологий в обучении дошкольников с нарушениями речи // Логопед / Е.П. Вренева. – 2010. – №5. – С. 46–52.
2. Глушкова, Е.К., Леонова Л.А. и др. Гигиенические требования к занятиям дошкольников. // Информатика и образование. – 1990 – № 6. – С. 102–104.
3. Глушкова, Е.К. Компьютер в детском саду. // Дошкольное воспитание / Е.К. Глушакова, И.П. Леонова. – 1990. – №10 – С. 44–49.
4. Ланге, П. Мультимедиа как зеркало будущего информационного общества / П. Ланге, А. Барон. // СРЕДА. – 1996. – № 5–6. – С. 48–54.
5. Сулима, И.А. Формирование префиксального глагольного словообразования как структурно-смыслового компонента предложений и сочетаний слов у младших школьников с ЗПР: автореф. дис. …канд. пед. наук: 07.09.03 / И.А. Сулима,– М., 2001. – 22 с.

ЭЛЕКТРОННЫЙ СПРАВОЧНИК ДЛЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ И НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Жарикова Н.Л., магистрант
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Миненкова И.Н., кандидат педагогических наук, доцент

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) представляет исключительно актуальную проблему в связи с высокой распространенностью среди детского населения, достигающей по данным отечественных и зарубежным исследований 2,2 – 18%, выраженными трудностями обучения и нарушениями поведения у детей этой группы [1].

Задачи своевременного выявления детей с СДВГ и построения коррекционных программ инициировали большое количество исследований (Монина Г., Лютова-Робертс Е., Чутко Л., 2007; Заваденко Н.Н., 2005; Loe I.M., Feldman H.M, 2007; Barkley R.A., 1998; Hinshaw S.P., 1994). Эти исследования, в основном, направлены на изучение СДВГ у детей нормально развивающихся и обходят стороной детей с различными формами дизонтогенеза, в частности, детей с нарушениями зрения. Риск школьной дезадаптации для детей с СДВГ и нарушениями зрения, практическая значимость и недостаточная теоретическая разработанность средового подхода в решении данной проблемы определяют несомненную новизну разработки.

Дети с СДВГ и нарушениями зрения имеют нормальный или высокий интеллект, однако, как правило, имеют слабую успеваемость в школе за счёт недоразвития у них умений, обеспечивающих саморегуляцию деятельности, в том числе учебной [2]. Согласно данным проведённого нами констатирующего исследования для них характерны дефицит ряда компонентов планирования, регулирования и рефлексии собственной деятельности, несформированность самоконтроля

Репозиторий ВГУ

и отсутствие установки на самоконтроль, негативная самооценка деятельности. В поведении это проявляется двигательной гиперактивностью, дефицитом концентрации внимания, отвлекаемостью и импульсивностью, проблемами во взаимоотношениях с окружающими.

Одним из основных условий развития саморегуляции деятельности ребёнка с СДВГ и нарушениями зрения является создание для него такой компенсирующей среды, в которой желательное поведение поддерживается немедленными вознаграждениями, а проблемное – сдерживается немедленными негативными последствиями. Это позволит значительно уменьшить количество проблем его поведения; предупредить вторичные осложнения, связанные с трудностями обучения; повысить качество жизнедеятельности ребенка во всех сферах (социальной, учебной, эмоциональной). Постепенно ребёнок будет приобретать способность самостоятельно и продуктивно решать проблемы, справляться с задачами возраста, успешно «переходить» из класса в класс.

Нами были разработаны методические рекомендации по организации образовательной среды для ребёнка с СДВГ и нарушениями зрения. Для расширения круга пользователей, а также удобства поиска и работы с информацией указанные методические рекомендации оформлены в виде электронного справочника, созданного с помощью программы «CourseLab». Электронный справочник соответствует обычному информационному справочнику – он содержит весь необходимый материал для самостоятельного изучения педагогами и родителями детей с СДВГ и нарушениями зрения, который на электронных носителях поставляется пользователю. Разработанный электронный справочник в отличие от учебника или документа обеспечивает мощные иллюстративные возможности (использование картинок, анимаций, мультимедийных материалов, видео- и аудироликов, Flash-роликов и т.п.). и интерактивность (представление информационного материала может изменяться в зависимости от действий пользователя).

Электронный информационный справочник – это тематически завершенный, структурированный информационный материал, который представляет собой упорядоченный набор информационных модулей, объединенных в 2 раздела (рис. 1).

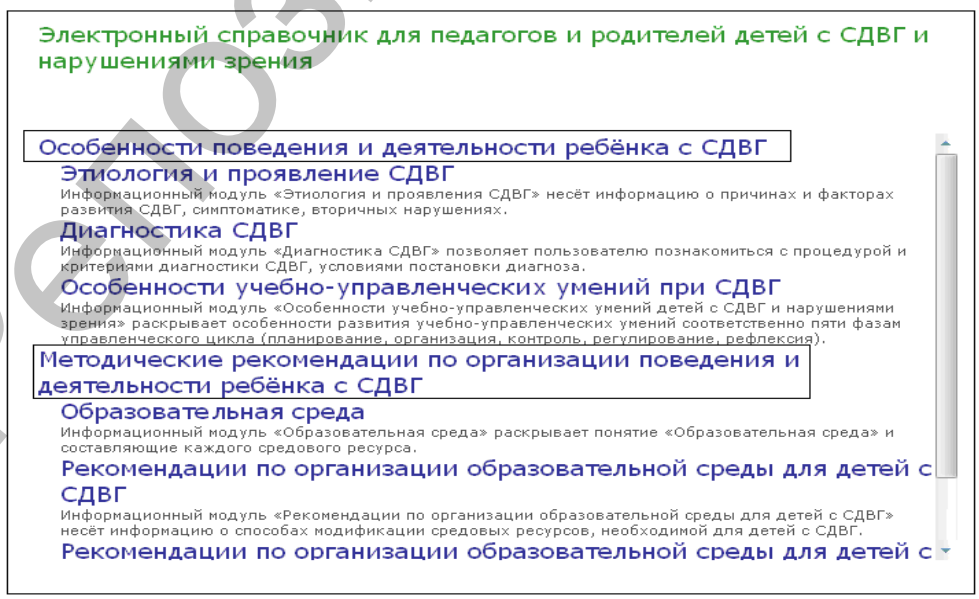


Рисунок 1 – Структура электронного справочника

Репозиторий ВГУ

Содержание раздела «Особенности поведения и деятельности ребёнка с СДВГ» направлено на ознакомление пользователя с общей информацией о синдроме. Содержание второго раздела «Методические рекомендации по организации образовательной среды для ребёнка с СДВГ и нарушениями зрения» направлено на ознакомление пользователя с тремя группами средовых условий: базовыми, специальными (разработанными для детей с СДВГ), специфическими (разработанными для детей с СДВГ и нарушениями зрения). Входящие в разделы информационные модули несут тематически завершённые части соответствующего информационного материала.

В процессе изучения модуля пользователь переходит от слайда к слайду. Слайд (интерактивная страница) – основная структурная единица информационного модуля, содержит раскрытие одной позиции (мысли, идеи) по теме информационного модуля.

Например, информационный модуль «Этиология и проявления СДВГ» несёт информацию о причинах и факторах развития СДВГ, симптоматике, вторичных нарушениях, и включает следующие слайды: «Определение», «Причины», «Симптомы», «Вторичные нарушения» (рис. 2).

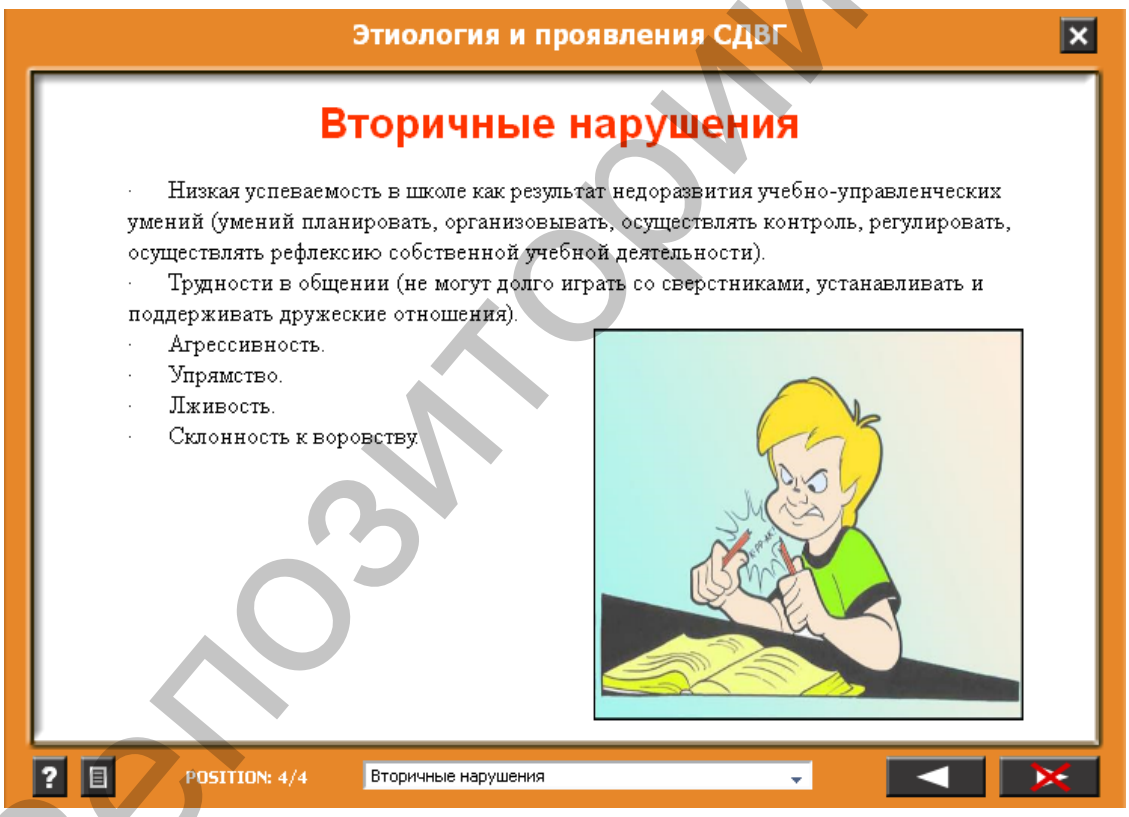


Рисунок 2 – слайд модуля «Этиология и проявления СДВГ»

Информационный модуль «Особенности учебно-управленческих умений детей с СДВГ и нарушениями зрения» раскрывает особенности развития у них саморегуляции учебной деятельности соответственно пяти фазам управленческого цикла (планирование, организация, контроль, регулирование, рефлексия), и, соответственно, состоит из пяти слайдов: «Особенности планирования», «Особенности организации», «Особенности контроля», «Особенности регулирования», «Особенности рефлексии» (рис. 3).

Репозиторий ВГУ

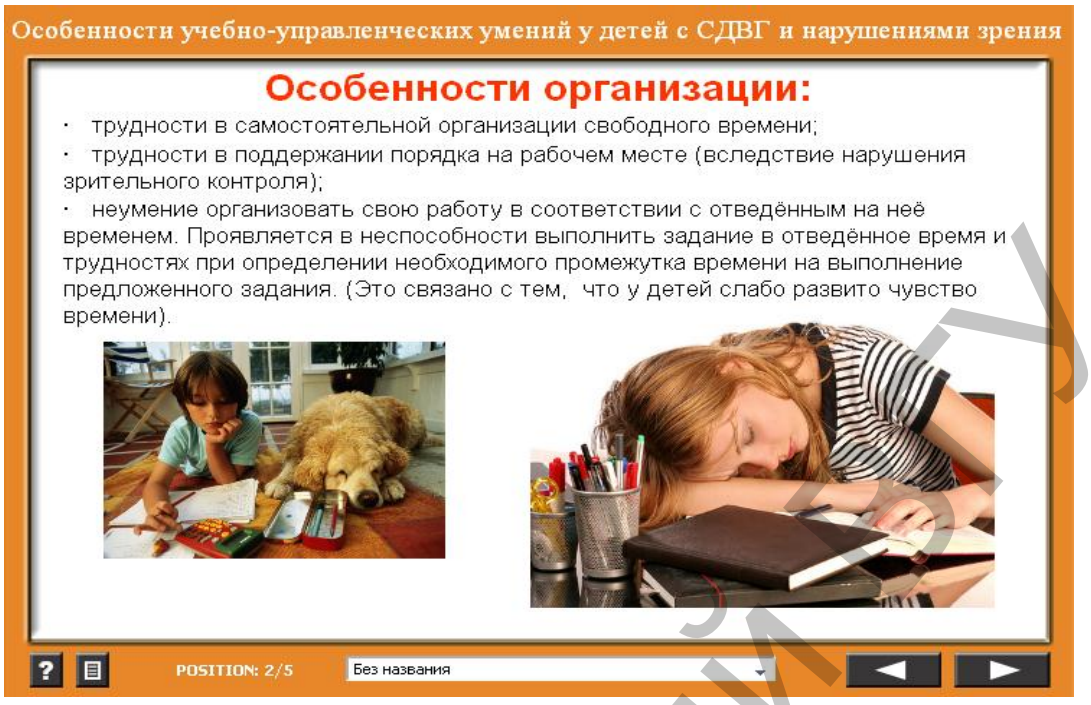


Рисунок 3 – слайд модуля «Особенности учебно-управленческих умений детей с СДВГ и нарушениями зрения»

Информационный модуль «Рекомендации по организации образовательной среды для детей с СДВГ и нарушениями зрения» несёт информацию о способах модификации средовых ресурсов, необходимой для детей с СДВГ и нарушениями зрения. Модуль включает четыре слайда: «Предметные ресурсы», «Пространственные ресурсы», «Организационно-смысловые ресурсы», «Социально-психологические ресурсы» (рис. 4).

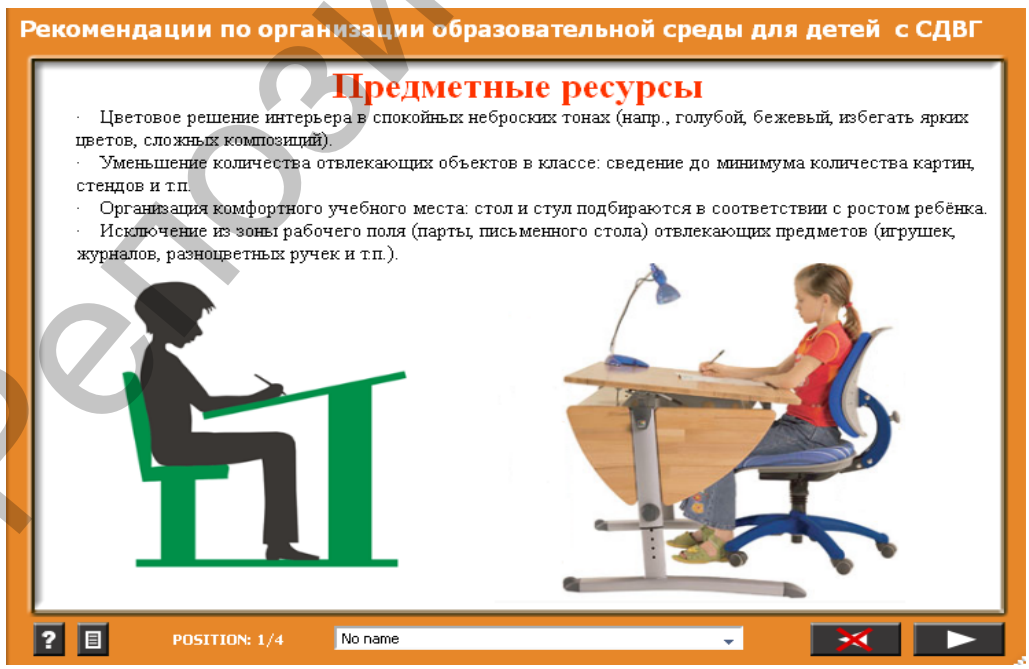


Рисунок 4 – слайд модуля «Рекомендации по организации образовательной среды для детей с СДВГ и нарушениями зрения»

Репозиторий БГУ

Использование электронного справочника для педагогов и родителей детей с СДВГ и нарушениями зрения расширит и уточнит общие знания об СДВГ, последствиях синдрома и мерах их профилактики в рамках средового подхода. Учёт изложенных в нём особенностей детей с СДВГ и нарушениями зрения, применение к сведению условий диагностики синдрома, выполнение предложенных рекомендаций по преобразованию среды обеспечит профилактику возникновения вторичных нарушений, в числе которых трудности в обучении, сложности во взаимодействии с окружающими, низкая самооценка. Выполнение предложенных рекомендаций является залогом повышения успешности учебной деятельности и взаимодействия с окружающими, формирования адекватной самооценки ребёнка с СДВГ и нарушениями зрения.

Список цитированных источников:

1. Романчук, О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / О.И. Романчук – Пер. с украинского. – М.: Генезис, 2010.

2. Казеко, А.Г. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: диагностика и направления работы: учеб.-метод. пособие / А.Г. Казеко, И.Н. Миненкова. – Минск: БГПУ, 2011. – 76 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЫХАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ А.Н. СТРЕЛЬНИКОВОЙ НА МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Зайцева А.Ю., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Аленкуц Л.Г., преподаватель

Изучение механизмов дыхания и попытки взять под контроль этот важнейший физиологический процесс берут начало еще в первобытном обществе. Изучая себя как часть природы, человек отмечал неразрывную связь между характером дыхания и состоянием здоровья.

В различных научных и философских школах разрабатывалось множество концепций, теорий дыхания, практиковались специфические методики дыхательных гимнастик. Одновременно с изучением древних практик постоянно шли активные поиски новых способов оздоровления. Особое внимание дыханию люди начали уделять в середине прошлого века.

Несомненным преимуществом дыхательных практик является то, что они, в отличие от других методов, требуют меньших затрат времени и сил, могут практиковаться независимо от состояния здоровья, в том числе пожилыми и хронически больными людьми. Практически любой человек, желающий взять собственную судьбу в свои руки, может освоить подходящую ему дыхательную практику и оздоровить организм.

Многие специалисты считают, что дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой – хорошее профилактическое средство, и применять его рекомендуется в комплексной терапии при заболеваниях органов дыхания, пищеварительной и сердечно-сосудистой систем, неврозов, заикания, сахарного диабета, гипертонии, язвенной болезни, стенокардии, ринита, гайморита и некоторых других.

В настоящее время авторы, занимающиеся проблемой заикания, приводят различные методы по преодолению этого речевого нарушения. По мнению Н.А. Власовой, преодоление заикания наиболее эффективно в процессе постепенного воспитания речи от сопряженного произношения до нормальной речи.

Репозиторий ВГУ

В.И. Рождественская предлагает систему расслабляющих, дыхательных, голосовых упражнений в игровой форме, а также задания для воспитания координации речи с различными движениями, направленными на коррекцию темпа речи [1, с. 197]. Е.М. Пеллингер, учитывая ситуативный характер заикания и нарушение у детей коммуникативной функции речи, предлагает методику сюжетных игр; Г.А. Волкова считает, что, работая с детьми дошкольного возраста, заикание необходимо преодолевать в игровой деятельности.

Одним из методов коррекции заикания является парадоксальная дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. Гимнастика А.Н. Стрельниковой – единственная в мире, в которой короткий и резкий вдох носом сочетается с движениями, сжимающими грудную клетку, что вызывает общую физиологическую реакцию всего организма, обеспечивающую необыкновенно широкий спектр позитивного воздействия. Применение стрельниковской дыхательной гимнастики на практике показало, что она достаточно эффективна при широком спектре болезней [2, с.54].

Упражнения стрельниковской дыхательной гимнастики активно включают в работу все части тела: руки, ноги, голову, тазовый пояс, брюшной пресс, плечевой пояс и т.д., что вызывает общую физиологическую реакцию всего организма. Возрастает потребление кислорода, повышенную потребность в котором называют "жаждой кислорода". В этой гимнастике все упражнения выполняются одновременно с коротким и резким вдохом через нос (при пассивном выдохе), в результате усиливается внутреннее тканевое дыхание и повышается усвояемость кислорода тканями.

В гимнастике основное внимание уделяется вдоху. Вдох производится очень коротко, мгновенно, эмоционально и активно. Главное, по мнению А.Н. Стрельниковой – это уметь затаить дыхание. О выдохе можно совершенно не думать: выдох уходит самопроизвольно. В настоящее время стрельниковская дыхательная гимнастика используется не только в лечебных, но и в образовательных учреждениях [3, с.89].

Эффективность использования оздоровительной дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой в устранении заикания в образовательном учреждении нами рассматривалась на основе формирующего эксперимента, в котором приняло участие 12 детей 6-летнего возраста, страдающих невротической формой заикания.

Из них: 6 детей (контрольная группа) занимались по традиционным методикам преодоления заикания; 6 детей (экспериментальная группа) занимались одновременно по традиционному коррекционно-педагогическому обучению и с применением дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой.

В структуру коррекционных занятий с детьми экспериментальной группы были включены упражнения по изменению стереотипа дыхания и речи с использованием методики оздоровительной дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой.

Для изучения динамики состояния дыхательной сферы детей с заиканием был осуществлен контрольный срез. Сравнивались результаты, полученные в экспериментальной группе, прошедшей традиционное коррекционно-педагогическое обучение с применением парадоксальной дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой (6 человек), и в контрольной группе, обучавшийся в этот период времени только по традиционным методикам преодоления заикания (6 человек). Содержание контрольного среза в обеих группах было идентичным. Выводы контрольного среза отражены в таблице.

Репозиторий ВГУ

Таблица 1

Динамика состояния дыхательной сферы

Группы детей	Параметры устной речи			
	Глубокое дыхание	Подвижность и выносливость голосовых связок	Участие диафрагмы в голосообразовании	Развитие темпа и ритма речи
Экспериментальная группа	100%	100%	100%	100%
Контрольная группа	50%	50%	50%	50%

Из таблицы 1 следует, что у детей экспериментальной группы дыхание стало предельно глубоким, они научились заполнять воздухом легкие до самых нижних, широких оснований – 100% (6 испытуемых); научились заставлять диафрагму участвовать в голосообразовании, создавать так называемую опору – 100% (6 испытуемых); голосовые связки у детей стали более подвижными и выносливыми – 100% (6 испытуемых).

У всех детей экспериментальной группы выработан новый стереотип дыхания, которое стало более глубоким. Не менее важен и тот факт, что 100% детей экспериментальной группы полностью преодолели заикание.

Результаты контрольного эксперимента показали, что у детей экспериментальной группы ответы на вопросы звучали, в основном, плавно, тогда как у детей контрольной группы наблюдались иногда судороги различной локализации, повторы звуков, необоснованные паузы.

Значительные изменения прослеживались и в результатах работы по развитию темпа и ритма речи. Дети экспериментальной группы (100%) научились говорить неторопливо, ритмично, выразительно. У 50% детей контрольной группы наблюдались колебания в высказываниях, иногда резкое ускорение темпа речи, недостаточная выразительность речи.

Включение дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой в традиционный коррекционный процесс по преодолению заикания способствует повышению мотивации дошкольников к занятиям, приближает такие параметры устной речи, как речевое дыхание, темп, ритм, выразительность речи к возрастной норме, формирует навыки самоконтроля, а также способствует развитию произвольности двигательной сферы. В применении дыхательной оздоровительной гимнастики А.Н. Стрельниковой были выявлены только положительные стороны, в целом она благотворно влияет не только на устранение заикания, но и на общее самочувствие и настроение каждого ребенка.

Список цитированных источников:

1. Правдина, О.В. Логопедия: Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. 2-е изд., доп. и перераб. / О.В. Правдина. – М.: «Просвещение», 1973. – 272 с.

2. Каменев, Ю.Я. Дыхательная гимнастика в системе натуротерапии / Ю.Я. Каменев. – М.: Сфера, 2000. – 61 с.

3. Богомолова, А.И. Устранение заикания у детей и подростков / А.И. Богомолова. – М.: Просвещение, 1977. – 96 с.

4. Дубровская, С.А. Знаменитая дыхательная гимнастика Стрельниковой / С.А. Дубровская. – М.: РИПОЛ классик, 2009. – 316 с.

Репозиторий ВГУ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ФАКТОРОМ РИСКА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Звонцова Ю.А., соискатель 3 года обучения
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Харитонова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

В последние годы все большее внимание уделяется новой области знаний – педагогической инноватике. Педагогическая инновация – изменения, направленные на улучшение воспитания и обучения детей не только с нормальным развитием, но и имеющих различные нарушения. Одним из приоритетных направлений логопедической работы в контексте модернизации специального образования становится предупреждение возникновения общего недоразвития речи у детей раннего возраста.

Ранний возраст – период интенсивного развития всех психических функций. Основное новообразование этого периода – овладение речью, которая становится фундаментом для дальнейшего развития ребенка. Поэтому важно вовремя заметить и скорректировать отставание в формировании речевой функции, стимулировать ее развитие, способствуя полноценному развитию ребенка.

Неблагоприятные демографические процессы в нашем обществе сопровождаются резким ухудшением состояния здоровья детей. Постоянный рост числа детей, имеющих нарушения речи, их влияние на ход всего психического развития, позволяет поставить вопросы диагностики и профилактики возникновения речевых нарушений в ряд наиболее значительных и приоритетных для специальной педагогики и указывает на необходимость оказания логопедической помощи детям «групп риска» в более ранние сроки.

Одним из важнейших направлений в коррекционно–педагогической деятельности логопеда является работа с родителями – как одно из условий оптимизации педагогического процесса и социализации ребенка, имеющего предпосылки речевых нарушений. Очень важно сделать родителей активными участниками педагогического процесса, научить их адекватно оценивать и развивать своего ребенка. Во-первых, родители являются авторитетом для него, а во-вторых, они ежедневно могут закреплять навыки в непосредственном общении.

Исходя из вышеизложенного, мы видим актуальность и значимость проблемы повышения компетентности родителей в вопросах речевого развития детей. Вовлечение родителей в орбиту педагогической деятельности, их заинтересованное участие в коррекционно-педагогическом процессе важно не потому, что этого хочет учитель-логопед, а потому, что это необходимо для развития их собственного ребенка. Важнейшей задачей работы с родителями и ее первейшим условием является установление взаимоотношений доверия и принятия между специалистом и родителем. Назрела необходимость разработки практико-ориентированного проекта, в котором приняли бы участие дети раннего возраста, имеющие фактор риска в речевом развитии, родители и логопеды.

Цель исследования – научно-теоретическое обоснование и практическая разработка системы взаимодействия педагогов-дефектологов и родителей в процессе оказания ранней коррекционно-педагогической помощи детям с фактором риска в речевом развитии. В качестве *методологической основы* выступил семейно-центрированный подход в оказании ранней помощи детям с ОПФР. В ис-

Репозиторий ВГУ

следовании были использованы следующие *методы*: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования); эмпирические (наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование, изучение продуктов деятельности, педагогический эксперимент); биографические (анализ анамнестических сведений, изучение медико-психолого-педагогической документации).

Изучение литературы по вопросам речевого развития в раннем детстве [2, 5, 7, 8, 9], взаимодействия логопеда с семьями детей групп риска [1, 3, 4, 6, 10, 11, 12] позволило выявить ряд сложностей, препятствующих возможности получения ранней логопедической помощи: современные коррекционные программы ориентированы на работу с детьми с 4,5-5 лет с общим недоразвитием речи; коррекционная работа направлена на исправление имеющихся речевых нарушений, а не на своевременное предупреждение, выявление и устранение отклонений в развитии речи; отсутствие программы для детей раннего возраста не дает возможности реализовать потенциал «сензитивного периода» в развитии речи детей и избежать появления тяжелых нарушений речи в дальнейшем; не разработаны программы помощи семьям детей раннего возраста «группы риска»; существует проблема профессиональной подготовки логопедов для работы с контингентом детей раннего возраста.

В *задачи* работы логопеда с родителями входит: формирование у родителей «воспитательной компетентности» через расширение круга их педагогических и дефектологических знаний и представлений; привлечение родителей к конкретным коррекционным мероприятиям с их ребёнком в качестве активных участников; выдача рекомендаций по коррекции речи и воспитанию ребёнка; создание таких условий, которые максимально стимулировали бы членов семьи к активному решению возникающих проблем; выяснение образовательных потребностей родителей и уровня их компетентности в вопросах речевого развития, согласование воспитательное воздействие на ребенка; выработка и принятие единых требований, предъявляемых к родителям и ребёнку, общего подхода к воспитанию.

Основными *направлениями* работы логопеда с семьей детей с нарушениями речи являются: изучение особенностей семейного воспитания ребёнка; разработка и реализация совместно с семьёй индивидуальных программ помощи ребёнку; просвещение родителей с целью расширения представлений об особенностях развития детей с нарушением речи и методах коррекционно-развивающей работы с ними; разработка на дифференцированной основе системы взаимодействия с семьями детей с целью коррекции детско-родительских отношений.

Работу по взаимодействию логопеда и родителей по речевому развитию детей следует проводить в *3 этапа*: *1 этап - подготовительный (информационно-аналитический), 2 этап - основной (практический), 3 этап - заключительный (контрольно-диагностический).*

Задачи *подготовительного (информационно-аналитического) этапа:* выяснить образовательные потребности родителей и уровень их компетентности в вопросах речевого развития, установить контакт с ее членами, согласовать воспитательное воздействие на ребенка; начать сбор методических материалов (информационный банк) для копилки “Домашний логопед”; выработать и принять единые требования, предъявляемые к родителям и ребёнку, в вопросах речевого развития; выработать тактику общения с каждым родителем.

Задачи *основного (практического) этапа:* разработать и апробировать систему методических мероприятий для родителей по вопросам речевого развития; пополнить и дополнить логопедическую копилку для родителей «Домашний логопед». Полученные во время занятий с логопедом знания, речевые умения детей

Репозиторий ВГУ

закрепляются в игровой форме в повседневной жизни; проведение индивидуальных консультаций; ведение “Дневника успеха” родителями.

Задачи *заключительного (контрольно-диагностического) этапа:* проанализировать эффективность работы учителя-логопеда с родителями по вопросам речевого развития детей.

В логопедической науке выработаны наиболее эффективные формы организации коррекционно-педагогического процесса и сотрудничества логопеда с семьей: *коллективные формы взаимодействия, индивидуальные формы работы с семьёй, формы наглядно-информационного обеспечения.*

Консультации, семинары (к*оллективные формы взаимодействия)* логопеду важно построить так, чтобы они не были формальными, а привлекали родителей для решения проблем, развивали дух плодотворного сотрудничества. Консультации должны быть предельно чёткими, содержать только необходимый родителям конкретный материал.

Анкетирование родителей *(индивидуальная форма работы с семьёй)* выявляет анамнестические данные каждого ребёнка, необходимую информацию о ребёнке и его семье, а также трудностях, с которыми сталкиваются родители в вопросах обучения и воспитания детей. Индивидуальные беседы и консультации специалистов с родителями побуждают к обмену мнениями, способствуют установлению взаимопонимания, дают родителям полезные сведения и вооружают их практическими рекомендациями, проводятся по запросам родителей и по плану индивидуальной работы с родителями. Задачи индивидуальных бесед и консультаций – оказание индивидуальной помощи родителям по вопросам коррекции, образования и воспитания, оказание индивидуальной методической помощи. Индивидуальные практикумы по обучению родителей совместным формам деятельности с детьми носят коррекционную направленность.

К *наглядно-информационным формам работы относят* речевой уголок, информационный лист, папку-передвижку, буклеты и памятки. Наглядность агитации обеспечивается применением разнообразных сопровождающих иллюстраций, демонстраций практических работ, выставочным материалом, она служит стимуляции активности родителей.

При проведении работы по повышению педагогической культуры родителей среди всех форм работы (коллективная, индивидуальная, наглядная) акцент следует делать на *обучении родителей практическим приёмам работы,* которые очень важны для достижения результатов в коррекционном процессе. Это должно быть не механическое, а осознанное выполнение заданий и упражнений.

Успех в воспитании и обучении детей раннего возраста во многом зависит от того, как организовано педагогическое и логопедическое *просвещение* родителей. Особенно, это важно для родителей детей с фактором риска возникновения речевой патологии, так как родители помимо знаний педагогических, должны уметь использовать специальные знания, которые они могут применить дома при занятиях с детьми. Необходимо помнить, что родители являются самыми заинтересованными участниками коррекционно-педагогического процесса. Его успешный результат будет зависеть от многих причин, а именно от того, насколько правильно будут построены отношения между логопедом и родителями.

Взаимодействие специалиста и семьи – необходимое условие полноценного речевого развития дошкольников, так как наилучшие результаты отмечаются там, где логопеды и родители действуют согласованно. Взаимодействие подразумевает не только распределение задач между участниками процесса для достиже-

Репозиторий ВГУ

ния единой цели, но и контроль, или обратную связь; при этом контроль должен быть ненавязчивым, опосредованным.

Список цитированных источников:

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.И. Акатов. - М., 2004.

2. Аксёнова, Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одного из приоритетных направлений современной специальной педагогики / Л.И. Аксёнова // Дефектология. - 2002. - №3.

3. Бабина, Е.С. Партнерство дошкольного образовательного учреждения и семьи в логопедической работе / Е.С. Бабина. – Логопед. – 2005. - № 5.

4. Крапивина, Л.М. Работа логопеда с родителями заикающихся детей преддошкольного возраста / Л.М. Крапивина // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 80.

5. Мастюкова, Е.М. Они ждут нашей помощи / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М., 1991. – С. 105–116.

6. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова. - М.: ВЛАДОС, 2003.

7. Миронова, С.А. Разитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. - М., 2007.

8. Приходько, О.Г. Дети с двигательными нарушениями: коррекционная работа на первом году жизни / О.Г. Приходько, Т.Ю. Моисеева. - М., - 2003.

9. Стребелева, Е.А. Ранняя коррекционная педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Стребелева // Дефектология. - 2003. - №3. - С. 39-42.

10. Ткачева, В. В.О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачёва // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 3.

11. Фалькович, Т.А. Нетрадиционные формы работы с родителями / Т.А. Фалькович, Н.С. Толстоухова, Л.А. Обухова. – М.: 5 за знания, 2005. – 240 с.

12. Хухлаева, О. Активные формы групповой работы с родителями / О. Хухлаева // Школьный психолог. – 2006. - № 19.

ОФТАЛЬМОТРЕНАЖЕРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Каранец Н.Н., студентка 5 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Гайдукевич С.Е., кандидат педагогических наук, доцент

Зрение занимает в жизни ребенка особое место. Оно обеспечивает ему восприятие более 80% информации о внешнем мире и выполнение большинства видов человеческой деятельности. Поэтому даже при незначительных его нарушениях могут произойти заметные ограничения информационного обмена между ребенком и окружающей средой. В условиях зрительной депривации количество информации, попадающей в сферу внимания ребенка, уменьшается, ее восприятие и переработка идет медленней и может отличаться качественным своеобразием, при этом ряд объектов вообще остается вне поля зрения либо теряет функцию сигнальных опор. Поэтому основная задача педагогов, учителей дефектологов заключается в развитии зрительного восприятия младших школьников с нарушениями зрения. Но на сегодняшний день в специальных школах для детей с нарушениями зрения работа по развитию зрительного восприятия осуществляется только лишь на коррекционных занятиях, а этот процесс должен быть непрерывным. Для этого можно использовать специальные средства развития зрительного восприятия – офтальмотренажеры, которые в специальных школах употребляются либо в малом количестве, либо вообще не используются.

Репозиторий ВГУ

Изначально, при развитии данного направления у младших школьников с нарушениями зрения необходимо учитывать задачи по развитию зрительного восприятия:

1. развивать у них зрительное восприятие с помощью сенсорных эталонов;

2. формировать у детей потребность в использовании сохранных функций зрения для установления причинно-следственных связей при восприятии множества объектов окружающей действительности, что оказывает положительное влияние на всю аналитико-синтетическую деятельность;

3. развивать у детей способность ориентироваться в пространстве посредством освоения пространственных представлений, расширять опыт социальных навыков;

4. развивать восприятие глубины пространства, обучать детей способности применять полученные знания в практической деятельности, развивать способность оценивать глубину пространства на полисенсорной основе.

5. обеспечивать тесную связь мануальных и зрительных действий ребенка и совершенствовать зрительно-моторную координацию [2, с. 12].

Для развития зрительного восприятия у младших школьников с нарушениями зрения немало важными являются составляющие образовательной среды, к которым относятся предметная, пространственная, организационно-смысловая, социально-психологическая [1, с. 12]. Однако ведущей составляющей образовательной среды для эффективного развития зрительного восприятия у младших школьников с нарушениями зрения будет являться специфическая для них зона – зона развития зрительного восприятия. Эта зона предназначена не для проведения целенаправленной коррекционной работы, а предполагает самостоятельную организацию детьми своей деятельности или организованную учителем, учителем-дефектологом деятельность. В ней может осуществляться фронтальная и групповая работа, что поможет сплотить детей в коллектив, а также при помощи друг друга выполнить задания, направленные на развитие зрительного восприятия. В этой зоне главный акцент делается на осуществление упражнений и тренировок, на основе которых и будет происходить развитие данного вида восприятия. Осуществлять такие упражнения и тренировки можно, используя в зоне специальные средства развития зрительного восприятия – офтальмотренажеры.

Офтальмотренажер – это ресурс образовательной среды, это такой тренажер, который служит как для снятия зрительного утомления, так и для развития зрительного восприятия и который может помещаться в любую зону классной комнаты. Офтальмотренажеры лучше всего разделить на две группы: офтальмотренажеры общего и офтальмотренажеры индивидуального пользования. Такое деление на группы связано с тем, что у детей с нарушениями зрения различные диагнозы и, как правило, есть сопутствующие заболевания, которые индивидуальны у каждого ребенка. Для каждого ребенка должны подбираться соответствующие их индивидуальным особенностям офтальмотренажеры с определенными заданиями (упражнениями).

Офтальмотренажеры общего пользования можно подразделить на офтальмотренажеры постоянного и временного пользования. Постоянные офтальмотренажеры служат для развития функций зрения, которые нарушены у каждого ребенка с патологией зрения. Эти тренажеры служат для развития зрительно-моторной координации, бинокулярного зрения, разрешающей способности глаза, цветоощущения, остроты зрения и т.д. Офтальмотренажеры временного пользования могут быть использованы во время уроков, перерывов между уроками.

Репозиторий ВГУ

Ниже приведем несколько примеров офтальмотренажеров с соответствующими заданиями (упражнениями).

Офтальмотренажеры общего пользования.

I. Офтальмотренажеры постоянного пользования.

1. « Путаные дорожки»

Цель: развивать прослеживающие функции зрения и цветоощущение.

Задачи: развивать прослеживающие функции зрения, проходя глазами путь от точки А к точке В; развивать способность воспринимать и различать различного рода цвета; развивать умение ориентироваться на стрелки разного цвета, проходя заданный путь.

Тренажер представляет собой линии разных цветов (красный, синий, желтый, оранжевый, зеленый), изображенные на стене. В начале и в конце пути изображены точки. Тренажер может иметь и другой вид: на стене изображены 3 линии красного, синего и зеленого цветов.

Реализовать эти задачи можно с помощью такого задания, как:

- «Шагают наши ножки по путаным дорожкам»

Упражнение заключается в том, что ребенку необходимо пройти глазами путь от точки А к точке В. Или: ребенку необходимо пройти путь глазами сначала по красной дорожке сверху вниз, затем по зеленой – снизу вверх, и по синей – слева направо, и наоборот.

Кроме этого, к офтальмотренажерам постоянного пользования относятся такие, как «Лабиринт», «Видеоазимут» или «Стрелоплан», «Ладошки», «Видеотренажеры», в качечтве офтальмотренажера может использоваться мяч и др.

II. Офтальмотренажеры временного пользования.

1. «Кочки»

Цель: Развивать способность воспринимать пространство при помощи двух глаз и фиксировать взгляд на объекте.

Задачи: развивать способность воспринимать пространство при помощи двух глаз при их движении в фиксированном положении головы; развивать способность фиксировать взгляд на объекте при передвижении; совершенствовать умение различать сенсорные эталоны формы и цвета; развивать способность удерживать равновесие при передвижении.

Данный тренажер представлен деревянными стопами или «кочками» в виде овала, вырезанного из линолеума. Все кочки должны быть разного цвета.

При использовании данного тренажера можно предлагать такое задание, как:

- «Кочки»

1 вариант: в выполнении данного задания участвуют 2 младших школьника. Один из них называет цвет «кочки» (красный, фиолетовый, зеленый, желтый, синий, черный, оранжевый; коричневый и голубой) и форму (стопа или овал), а другой должен переступить (перепрыгнуть) на данную «кочку».

2 вариант: участвует 1 ребенок. Он располагает «кочки» по своему собственному усмотрению.

К данной группе офтальмотренажеров относятся такие, как «Башня», «Дорожки», «Лабиринт» и др.

Офтальмотренажеры индивидуального пользования.

1. «Перспектива»

Цель: развивать умение оценивать расстояние до объекта, находящегося впереди (вдали).

Репозиторий ВГУ

Задачи: формировать умение определять (оценивать) расстояние от одной геометрической фигуры к другой; формировать умение правильно распределять предметы относительно горизонта.

Реализуя данные задачи, можно использовать такого рода задания, как:

- «Определи расстояние»

Суть задания: ребенку необходимо определить расстояние от одной геометрической фигуры к другой (от любого другого предмета или объекта). Причем тифлопедагог должен указать сначала расстояние между 1 геометрической фигурой и 2-ой (1 м). И ребенок далее самостоятельно выполняет задание.

- «Графическая перспектива»

Суть задания: перед ребенком находится планшет с горизонтом и кармашкам. Ему даются геометрические фигуры или любой другой предмет (объект) различных размеров. Ребенку необходимо распределить правильно геометрические фигуры или любые другие предметы относительно горизонта, соблюдая свойство перспективы.

К этой группе офтальмотренажеров относятся также такие офтальмотренажеры, как «Модуль для подбора цветов», «Конструктивные треугольники», «Силуэты и контуры», и др.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для развития зрительного восприятия младших школьников с нарушениями зрения большую роль играют средовые ресурсы. Наиболее важными из средовых ресурсов в ведущей составляющей образовательной среды - зоне развития зрительного восприятии - являются офтальмотренажеры, так как с помощью них можно развивать все нарушенные функции зрения через предъявления различного рода заданий. Непрерывное использование офтальмотренажеров младшими школьниками с нарушениями зрения приведет к положительному эффекту в развитии их зрительного восприятия.

Список цитированных источников:

1. Гайдукевич, С.Е. [и др.]. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.
2. Никулина, Г.В., Фомичева, Л. В., Замашнюк, Е. В. Развитие зрительного восприятия: Учеб. пособие / под. ред. Г. В. Никулиной. – СПб., 2003.
3. Тюбекина, З.Н. Зрительная гимнастика в условиях специализированного детского сада, как часть коррекционной работы учителя-дефектолога (тифлопедагога) / З. Н. Тюбекина, М. А. Мишин // Физическое воспитание детей с нарушениями зрения в детском саду и в начальной школе. – 2000. – № 1. – С. 44–60.

ОСОБЕННОСТИ ОСЯЗАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТОТАЛЬНО СЛЕПЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кононович О.А., студентка 5 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Вержбицкая Т.Н., старший преподаватель

В последние годы в научных трудах, посвященных исследованию причин трудностей, возникающих в учебной деятельности (прежде всего в чтении, счете, письме, в организации работы и выполнению ее заключительной части у тотально слепых младших школьников, отмечается, что сложности являются

Репозиторий БГУ

следствием выключения зрительного анализатора и, в результате, отсутствия зрительного восприятия, зрительного гнозиса, зрительно-моторной координации, зрительной памяти и т.п.; недостаточной сформированности вербальных и невербальных высших психических функций, обеспечивающих становление учебных навыков. К ним относятся устная речь (ее фонетико-фонематической стороны и лексико-грамматического строя и др.), пространственные представления, сукцессивные операции, слухоречевая память, профиль латеральной организации и др. Исследователями особо подчеркивается, что становлению учебных навыков препятствует совокупность нарушений указанных психических функций, поскольку в этом случае сразу несколько компонентов функционального базиса учебной деятельности оказываются дезорганизованными.

Однако среди большого количества указанных обоснований нами не обнаружены причины, связанные с нарушением осязательной деятельности.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема исследования данного явления у тотально слепых младших школьников (Л.П. Гримак, Е.В. Хрунов, М.В. Журавлева и др.)[1].

С целью выявления особенностей осязательной деятельности тотально слепых младших школьников было проведено настоящее экспериментальное исследование**.** В основу диагностики легли рекомендации Земцовой М.И., которая предложила проводить сравнительное исследование с нормой, в равнозначных условиях выключенного зрения для получения наиболее достоверных результатов [2]. Выбор диагностических заданий и их последовательность осуществлялась самостоятельно, т.к. на данный момент разработанной методики диагностирования осязательной деятельности не существует.

В эксперименте участвовало 26 детей (6 - 7 лет): 13 учащихся специальных школ № 188 г. Минска, школы г. Молодечно, (слепые дети с визусом «0» и светоощущением) и 13 учеников общеобразовательной школы № 21 г. Минска. Все дети, участвовавшие в эксперименте, имели нормальное интеллектуальное развитие.

Эксперимент проводился индивидуально, нормально развивающиеся дети были поставлены в условия выключенного анализатора.

Диагностика представляла собой восемь серий заданий, которые включали в себя различные аспекты осязательной деятельности: знания о строении рук, ощупывание, вдавливание, определение температуры и характера поверхности предмета, выделение формы, величины, частей предмета. Использовались индивидуальные беседы, включающие вопросы; приём сопряжённых действий, объяснения, показ образца.

Методика проведения была следующей:

1. «Назови свой палец» испытуемому давалось задание назвать пальцы, к которым осуществлялось прикосновение экспериментатора. При этом ребенку момент касания было необходимо обозначить словом «да».

Например, «да, палец средний»;

Цель: проверить уровень сформированности знаний о локализации и названиях пальцев руки.

2. Ощупывание. «Узнай предмет на ощупь».

Цель: проверить активность, слаженность действий обеих рук, умение ощупывать предметы, выделять основные свойства и качества предметов, их составные части; умение узнавать и называть предметы на ощупь.

3. Вдавливание. «Слепи из пластилина чашку».

Репозиторий ВГУ

Цель: определить силу пальцев рук, умение выделять составные части предмета, выполнять сличение с наглядным образом. (Задание характеризует осязательный самоконтроль)

4. Определение температуры предмета. «Назови, что теплое, а что холодное». Цель: проверить тактильную чувствительность рук, умение определять температуру поверхности предмета, классифицировать по температурным качествам: холодный, теплый;

5. Определение характера поверхности предмета. «Что из чего сделано?». Цель: проверить степень тактильной чувствительности, умение определять тактильные ощущения, получаемые от контакта с предметом; называть эти ощущения словом.

6. Выделение формы предмета. «Найди на столе круглые предметы, треугольные, прямоугольные, квадратные, овальные»**.** Цель: определить умение ребёнка определять на ощупь форму предметов, согласованно проводить двумя руками по предмету, называть правильно форму предмета.

7. Выделение величины. «Найди в коробке и расставь пирамидки по возрастанию от самой маленькой к самой большой». Цель: выявить умение определять с помощью обследовательских действий величину предмета, устанавливать возрастающую последовательность предметов в зависимости от их величины.

8. Выделение частей предмета. «Выбери необходимые фигуры и построй дом с лестницей в три ступеньки». Конструктор. Цель: определить умение ребёнка определять форму предмета при тактильном обследовании конструктора, выделять составные части дома, составлять из частей целый предмет. (Крыша - два треугольника, основа – четыре квадрата, лестница – три небольших прямоугольника разной величины) (Важную роль при выполнении задания играет мелкая моторика)

В результате исследования выявлены значительные отклонения в развитии осязательной деятельности у слепых детей.

По результатам *первой серии* эксперимента, можно отметить, что у 45% слепых детей возникли сложности в словесном обозначении пальцев. Основными ошибками явились: замена названия пальца на сходное по признаку пальца (большой - «толстый», мизинец - «малый»), словесные искажения (средний – «серединный», безымянный - «безыменный»), перестановка названий (средний – «указательный» вместо «средний», «средний» вместо «безымянный»), но при этом ребенок локализовывал место тактильного раздражения. Следовательно, основной причиной возникших трудностей явился недостаток знаний детей о строении рук; о расположении, названиях и функциях пальцев. В тоже время трудностей в выполнении задания первой серии у зрячих детей не возникло, что говорит о полной сформированности знаниевого компонента.

Что касается *второй серии эксперимента*, следует указать, что 45% детей испытали сложности в процессе ощупывания и распознавания объектов, которые проявлялись в нечетком сличении с образом представлений ввиду их сходных свойств: «картошка» вместо «киви» - 20%, «помидор» вместо «мандарин» – 15%, «кровать» вместо «диван» - 40 %, «яблоко» вместо «перец» – 50 %. Кроме этого встречались случаи неузнавания объектов: кокос – 40 %, киви -10%, шкаф – 35%. Большинство ошибок было связано с недостаточным анализом воспринимаемой информации, незавершенностью процесса деятельности по распознанию основных свойств объекта. Одной из причин таких результатов явилась недоста-

Репозиторий ВГУ

точность самоконтроля в процессе осязательной деятельности. Зрячие же дети определили и назвали все предъявляемые предметы.

Третья серия эксперимента вызвала затруднения у 70% слепых детей, основной проблемой явилось выпадение действий по изготовлению и прикреплению к чашке ручки. Неполнота деятельности по обследованию образца, фрагментарность контроля за своими действиями, проявляющаяся в упущении действия по сопоставлению с имеющимся образцом - объясняют возникшие сложности. Однако, зрячие дети безошибочно выполнили задание.

С заданиями *четвертой серии* справились все исследуемые категории детей, что свидетельствует о высоком уровне развития температурной чувствительности в своем когнитивном плане.

Пятая серия показала, что 75% слепых детей допустили ряд неправильных определений. Среди ошибок превалировали нераспознавание фактуры (наибольшие сложности вызывали: алюминий - 45%, фанера - 30%, пластмасса-25%); неправильное узнавание – смешение материалов («стекло» вместо «пластмасса» -15% случаев, «пластмасса» вместо «алюминий» -10% случаев, «картон» вместо «фанера» - 10 % случаев и др.). Ряд ошибок был обусловлен отсутствием названия материала в словаре слепых детей, с чем связана неадекватность используемых названных обозначений. Среди зрячих детей подобные ошибки были допущены лишь у 5% испытуемых, причем материал им был известен, однако его название было неточным («легкая железка» вместо «алюминий», «гладкое дерево» вместо «фанера»).

Анализ результатов показал, что главная причина ошибок в узнавании материалов детьми с тяжелыми нарушениями зрения заключается в сложности осуществления анализа и синтеза их качеств и свойств при помощи кинестетических ощущений.

При выяснении особенностей осязательного восприятия форм в *шестой серии* заданий 50% слепых детей испытали значительные затруднения в распознании и воспроизведении геометрических форм. Основными ошибками были: называние сходной по признакам фигуры («круг» вместо «овал» - 40 %, «квадрат» вместо «прямоугольник» - 20%), нераспознавание объекта (овал - 15% случаев, прямоугольник - 15% случаев, треугольник-10%). Узнавание геометрических форм предполагало наличие у детей сформированного умения вычленять с помощью осязания в обследуемой фигуре ее составные части, элементы. Это оказывается возможным тогда, когда в сенсорном опыте ребенка есть достаточно отчетливые образы форм, позволяющие ему путем мысленного сопоставления их с воспринимаемым объектом успешно анализировать их признаки, в нашем случае, мы отметили бедность этого опыта.

При выявлении осязательных умений выделения величины в *седьмой серии* заданий на основе интерпретации мышечных ощущений, у слепых детей были обнаружены особенности. 30% детей перепутали порядок расположения пирамидок близких по величине, не имеющих резкого контраста основного признака. Следовательно, слепые дети не представляли общую картину пространственных расположений и взаимосвязей в своей предметной совокупности. Самоконтроль осязательной деятельности был недостаточным для удержания этапности действий, их соотнесения с поставленной задачей. Дети с нормальным зрением справились с заданием без затруднений.

Восьмая серия заданий раскрыла сложности, возникшие у слепых детей в выполнении аналитико - синтетической деятельности по построению заданного объекта из его частей. 80 % детей с дефицитом зрения не справились с задачей. В

Репозиторий ВГУ

особенности - с созданием ступенек к дому. Что свидетельствует о нечеткости когнитивного механизма осуществляемой осязательной деятельности, а также ее регуляторной составляющей, кроме этого у некоторых детей затруднения были вызваны неполнотой развития мелкой моторики. Дети с нормальным зрением выполнили задание без затруднений.

Итак, исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что слепые дети испытывают сложности в осуществлении осязательной деятельности. Которые, прежде всего, связаны с фрагментарностью, неполнотой имеющихся образов – представлений, в связи с чем, затруднением когнитивной переработки воспринимаемой информации, неполноценностью осуществления самоконтроля за своей деятельностью, несовершенством способов обследования объектов, а также трудностями моторной сферы.

Исходя из определения характера ошибок и выявления причин их возникновения в зависимости от вида заданий, слепых детей, испытавших наибольшие трудности, можно дифференцировать на группы:

- дети с неполнотой моторной составляющей осязательной деятельности;
- дети с неполнотой когнитивной составляющей осязательной деятельности;
- дети с неполнотой регуляторной составляющей осязательной деятельности;
- дети со смешанными нарушениями осязательной деятельности;

Поведенная многосторонняя дифференциация позволяет наметить основные направления коррекционной работы по формированию осязательной деятельности с акцентом на наиболее нарушенную сторону.

Таким образом, выявленные трудности и факторы, препятствующие формированию осязательной деятельности, подтверждают необходимость проведения коррекционных мероприятий, направленных на её развитие и совершенствование у исследуемой категории детей.

Список цитированных источников:

1. Унт, И.Э. Психолого-педагогическое изучение аномальных детей и вопросы коррекционной работы. Тарту, - 1985. – С. 78.
2. Тупоногов, Б.К. Учет офтальмологических рекомендаций при организации учебно-воспитательной работы с учащимися, имеющими зрительный дефект // Дефектология. 1998. – № 5. – С. 58-63.

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПРАКТИЧЕСКОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Крутова Ю.И., студентка 5 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Гриханов В.П., кандидат педагогических наук, доцент

Формирование у учащихся с интеллектуальной недостаточностью практической математической компетенции (В.П. Гриханов, Е.А. Жук) является составной частью ключевых компетенций, определяющих сущность коррекционно – образовательного процесса с учащимися, ориентированного на социальные компетенции как результат учебно – воспитательного процесса.

Репозиторий ВГУ

Рассматривая теоретические и практические аспекты компетентностной основы обучения математике детей с интеллектуальной недостаточностью, необходимо отметить, что практическая математическая компетенция определяется как жизненная компетенция, обеспечивающая предпосылки для формирования личности, способной к самостоятельной жизни.

В предметной области математики В.П. Гриханов, Е.А. Жук определяют практическую математическую компетенцию, ключевыми компонентами которой являются базовый, практический, функциональный. Базовый компонент в математике определяется программой, практический компонент включает формирование у детей умений использовать математику в задачах бытового характера, в процессе решения прикладных задач, функциональный компонент компетенции - «узнавание» математики в окружающей действительности и её использование.

Компетентностный подход акцентирует внимание на развитии практически целесообразной деятельности учащихся, выдвигая на первый план общие и специальные умения, непосредственно востребуемые в жизни и последующем профессиональном образовании. Компетентностный подход означает, что предметом изучения является реальная действительность. Изучаются реальные объекты, а не их схемы и заменители. Ученики погружаются в мир реальных отношений. В результате у школьников будут формироваться обусловленные реальной практикой способы деятельности.

Значимость и актуальность определения компетентностной основы обучения и воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью обосновывается в работах А.Н. Коноплевой, Т.Л. Лещинской, Т.В. Лисовской относительно предметной области математики (исследования В.П. Гриханова, Е.А. Жук). Исследование установило, что не существует корреляции между базовым и практико – функциональным компонентами практической математической компетенции, т.е. формированием знаний, умений и возможностью их актуализировать и использовать в различных жизненных ситуациях.

Это предопределило выбор темы исследования, целью которого явилось выявление особенностей и определение содержания практико - функционального компонента практической математической компетенции как социального.

В экспериментальном исследовании приняло участие 12 учащихся старшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью 8-го класса вспомогательной школы № 11 г. Минска (первое отделение).

Констатирующий эксперимент включал выполнение учащимися двух групп заданий, которые позволили выявить уровни сформированности у учащихся знаний, умений по каждому компоненту практической математической компетенции.

Уровень сформированности базового компонента компетенции выявлялся на основе выполнения учащимися заданий, требующих умения читать числа, выполнять арифметические действия (сложение, вычитание, умножение, деление), сравнивать числа между собой. Уровень сформированности практико-функционального компонента компетенции выявлялся на основе выполнения заданий учениками, не требующих от них умения оперировать числовыми данными, знания таблицы умножения, умения решать арифметические задачи и т.д.

Рассмотрели содержание основных компонентов практической математической компетенции:

Базовый компонент:

1. Прочитай числа:

2150, 20050; 7020, 7020

Репозиторий ВГУ

2. Сравни числа. Назови, какое число больше, какое меньше.

6230 7230

80500 80050

3. Вычисли:

543+123 2000 2

786-124 48000:2

Практико - функциональный компонент:

1. В подъезде дома квартиры с номерами 14-31. Есть ли в этом подъезде квартиры с номерами 13, 16, 20, 30?

2. Сколько стоит талон на проезд в автобусе, троллейбусе? Вычисли, сколько должны оплатить за проезд три взрослых человека.

3. Вычисли стоимость 100 г конфет по цене за 1 кг 60000 р.

В качестве критериев сформированности практической математической компетенции рассматривались: правильность выполнения заданий; степень самостоятельности учащихся при выполнении заданий; принятие помощи учениками в случае затруднений при выполнении заданий.

Ученикам предлагались следующие виды помощи: повторение, уточнение инструкции; представление задания в наглядной форме; выполнение задания после показа педагогом.

Для исследования зависимости между базовым и практико - функциональным компонентами практической математической компетенции использовался метод математической статистики (корреляционный анализ), который позволяет определить степень отношения между интересующими нас компонентами компетенции. Результаты показали, что существование определенной зависимости между базовым и практико - функциональным компонентами практической математической компетенции не подтверждается.

Таким образом, количественные показатели результатов эксперимента показали следующее: средний показатель уровня сформированности базового компонента практической математической компетенции составляет 40,9 %. Средний показатель уровня сформированности практико - функционального компонента составляет 29,15 %. Также было выявлено, что у 66,7% учащихся уровень сформированности базового компонента компетенции низкий, у 33,3% учащихся – средний, а у 100% учащихся (у всех учеников, принявших участие в экспериментальном исследовании) уровень сформированности практико - функционального компонента компетенции низкий.

Таким образом, состояние сформированности практической (жизненной) математической компетенции, в целом, характеризуется как фрагментарное, отсутствием наполняемости и корреляции между ключевыми её компонентами.

Качественный анализ исследования выявил, что ни один из учеников, принявших участие в экспериментальном исследовании, не выполнил ни одно из предложенных заданий самостоятельно с пояснением. В основном учащиеся выполняли задания и поясняли их выполнение с помощью.

Список цитированных источников:

1. Коноплева, А.Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Веснік Адукацыі. – 2009. – № 6. – с. 12 – 18.

Репозиторий ВГУ

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Кулькова Н.Л., слушатель ИПК и ПК
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Лауткина С.В., старший преподаватель.

Адаптация (с лат. adapto – прилаживаю, adaptatio – прилаживание, приноровление) – приспособление организмов к условиям существования [1, с.16].

Адаптация – естественное состояние человека, проявляющееся в приспособлении (привыкании) к новым условиям жизни, новой деятельности, новым социальным контактам, новым социальным ролям [16].

Известно, что поступление в школу – тяжелая стрессовая ситуация для ребенка. В данном периоде происходит изменение среды, социальной роли, психологической ситуации в жизни ребенка, увеличивается поток воспринимаемой информации. Кроме того, не все дети функционально готовы к усвоению учебного материала, что связано с комплексом причин как биологического, так и социального характера. Невозможность полноценно реализовать себя в сложившихся условиях становится причиной изменения поведения ребенка [2, с. 4].

При поступлении в школу ребенку предъявляют систему требований, т.е. от него ожидают способностей, навыков, знаний, необходимых для его участия в учебной деятельности, общении с одноклассниками и учителями. Эти требования не учитывают личностных, физических, адаптационных особенностей каждого первоклассника. Ребенок чувствует себя уверенно тогда, когда он имеет адекватные возможности для выполнения всех внешних требований. Только в этом случае он будет испытывать эмоциональное удовлетворение от пребывания в школе. Несоответствие возможностей ребенка тем обязанностям, которые на него возлагают, вызывает болезненное отношение ко всему окружающему и способствует образованию у него внутреннего конфликта, что приводит к потере учебной мотивации, снижению познавательной активности, нарушению отношений с учителем и сверстниками [2].

Стоит учитывать, что проблемы адаптации характерны и для детей без какой-либо патологии, а в том случае, когда речь идет о ребенке с нарушениями речи, ситуация значительно усложняется. Невозможность полноценного общения со сверстниками, осознание своих особенностей, зацикливание на проблеме приводит к тому, что ребенок отстраняется от коллектива, теряет интерес к школе и, как следствие, затянувшийся адаптационный период влечет за собой психологическую травму, усугубление речевого дефекта, а также ухудшение соматического состояния.

Известно, что количество детей с речевыми нарушениями непрерывно увеличивается, что ставит психологов и педагогов перед необходимостью дальнейшего поиска новых эффективных методов для облегчения адаптации таких учеников к школе.

В настоящее время имеется большое количество работ по проблеме адаптации к школе детей, как с особенностями психофизического развития, так и без них. Большое внимание уделяется детям с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, интеллекта и с задержкой психического развития. Что касается детей с нарушениями речи, то таких исследований значительно меньше. Чаще всего данные исследования проводятся в Российской Фе-

Репозиторий ВГУ

дерации и раскрывают трудности социализации детей с тяжелыми речевыми патологиями (алалия, ринолалия, заикание). В нашей стране данная тема почти не исследуется.

В первые месяцы школьной жизни на организм ребенка действует ряд травмирующих факторов, как психологического, так и соматического характера. Увеличиваются статические нагрузки, в то время, когда дети в возрасте 6-7 лет нуждаются в движении. Необходимость постоянного длительного зрительного и мышечного контроля за мелкими движениями рук (письмо) приводит к перенапряжению нервной системы, а психологическое давление из-за необходимости находиться в новой обстановке, налаживать социальные контакты со сверстниками и учителями, оправдывать ожидания родителей – может привести к неврозам и неврозоподобным состояниям.

Кроме того Т.В. Дорожевец выделяет три сферы осуществления школьной адаптации: *академическая, социальная и личностная. Академическая адаптация* характеризует степень принятия учебной деятельности и норм школьной жизни. *Социальная* – отражает успешность вхождения ребенка в новую социальную группу. *Личностная адаптация* характеризует уровень принятия самого себя как представителя социальной общности (Я – школьник) [3, с.143].

У детей с нарушениями речи могут наблюдаться трудности как в академическом, социальном так и в личностном аспекте адаптации.

По мнению Л.Г. Ноздри у школьников с нарушениями речи будут наблюдаться трудности в *предметной стороне учебной деятельности* (навыки и приемы получения знаний, овладение обобщенными способами действий) и в ее *социальной стороне* (овладение новыми формами социальных отношений). По результатам проведенного ею эксперимента выяснилось, что у школьников, выпускников речевых групп специализированных детских садов с нарушениями речи, речевые нарушения, и связанные с ними вторичные отклонения со стороны высших психических функций, личности в целом, способствует появлению симптомов школьной дезадаптации с преобладанием академического компонента, определяющего успеваемость [3, с. 144].

На базе УО «ГОСШ № 42 г. Витебска» нами организовано эмпирическое изучение особенностей адаптации первоклассников. Данное исследование проведено с целью выявления особенностей адаптации детей с речевой патологией, а также с целью сравнительного анализа уровня и условий адаптации первоклассников с различными стартовыми возможностями.

Исследование проводилось в октябре 2011 года. Общая выборка привлеченных к исследованию лиц составила 27 человек, из них 24 ребенка и три педагога. Общая совокупная выборка детей была разделена нами на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ).

ЭГ представлена 12 детьми, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) о наличии у них речевых нарушений, из них 6 мальчиков и 6 девочек. В КГ 12 детей, из них 7 девочек и 5 мальчиков.

Исследование было проведено в *два этапа*. На первом этапе оценивался уровень психологической готовности детей к школе, на втором вычислялся коэффициент дезадаптации первоклассников. При проведении исследования использовалось объяснение и наглядный метод. Форма обследования – индивидуальная.

На *первом этапе* нами были применены следующие методики:

1. Методика «Тест в картинках».

Цель – выявление уровня мотивационной готовности к школе.

Репозиторий ВГУ

2. Тест «Правая – левая рука».

Цель – выявить способность ребенка к позиционности. Под позицией понимается место ребенка (реальное или предполагаемое) в системе рассматриваемых отношений.

3. Тест «Пьерона - Рузера».

Цель – выявить уровень саморегуляции ребенка.

В ходе *второго этапа исследования* была применена *методика Ковалевой-Тарасовой «Опросник для учителя».* Педагогам первых классов предлагается 46 вопросов анкеты, в результате чего выявляется коэффициент дезадаптации.

В начале эксперимента мы предположили, что дети с речевыми нарушениями хуже адаптируются к школе, чем дети, не имеющие никакой патологии. В результате исследования данная точка зрения была полностью подтверждена, что отображено на рисунке 1.

Рассмотрев проблему адаптации первоклассников, нами было выявлено, что мотивационная готовность детей к школе напрямую влияет на появление дезадаптации в первые месяцы школьного обучения. В ходе исследования данное предположение было подтверждено в отношении детей без нарушений речи (Рисунок 2).



Рисунок 1 - Сравнительная диаграмма коэффициента дезадаптации двух групп (%)



Рисунок 2 - Связь мотивационной готовности детей к школе и уровня проявления их дезадаптации (%)

Изучив данные, полученные при обследовании детей из ЭГ, мы можем сделать несколько выводов:

1. Дети с речевой патологией более мотивированы к школьному обучению.

2. Стандартная взаимосвязь между мотивацией и проявлением дезадаптации в данном случае не прослеживается. Данная группа детей адаптируется хуже вне зависимости от уровня их мотивационной готовности.

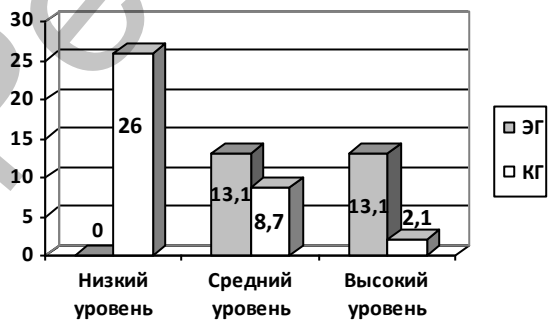


Рисунок 3 - Влияние уровня готовности к школе на процесс адаптации детей

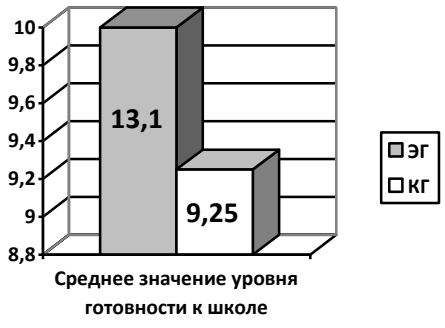


Рисунок 4 - Среднее значение уровня готовности к школе детей обеих групп

Репозиторий ВГУ

Проанализировав в целом уровень готовности детей к школе (Рисунок 3), мы можем утверждать, что:

1. Все обследованные нами дети с нарушениями речи имеют средний и высокий уровень готовности к обучению, в то время как дети без патологий в 25% случаев – низкий уровень готовности. Это обусловлено более тщательной и систематизированной работой на этапе дошкольного образования. Среднее значение уровня готовности к школе отражено на рисунке 4.

2. В рамках КГ прослеживается четкая связь между степенью подготовленности к школе и уровнем дезадаптации детей, однако в ЭГ данная закономерность не выявлена.

В данном исследовании мы также попытались проанализировать – влияет ли гендерный статус ребенка на протекание его адаптационного процесса. В результате мы выявили, что данный фактор имеет место в процессе адаптации первоклассников как ЭГ, так и КГ (рисунок 5). Нами было выявлено, что мальчики с нарушениями речи в 1,6 раза больше подвержены дезадаптации, чем девочки той же группы.

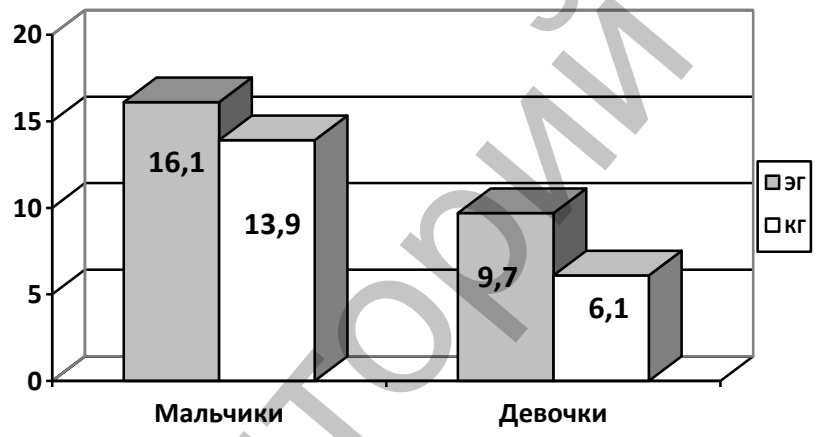


Рисунок 5 – Коэффициент дезадаптации в обеих группах

Наше исследование показало, что дети с речевыми нарушениями действительно адаптируются хуже, чем дети без патологии речи, однако существует острая необходимость в выявлении особенностей самого адаптационного процесса данной группы детей, а не просто констатация факта о сложности адаптационного процесса.

Большинство педагогов и родителей не придают должного внимания проблеме дезадаптации, и даже теоретически зная о возможных трудностях, не прикладывают никаких усилий для их предотвращения, потому видится необходимой усиленная работа школьного и дошкольного психолога в направлении профилактики школьной дезадаптации.

Список цитированных источников:

1. Краткий словарь иностранных слов; под ред. И.В.Лехина, Ф.Н. Петрова. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1950. – 455 с.

2. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников / Э.М.Александровская. – М.: Владос, 2002 – 208 с.

3. Лауткина, С.В. Проблема психологической адаптации детей с речевыми нарушениями / С.В. Лауткина, А.В. Подласенко// Социальные проблемы современного общества и человека: пути их решения. Материалы международной научно-практической конференции. – Витебск, 2007. – с. 143-144.

Репозиторий ВГУ

ПРИЧИНЫ ЗАТРУДНЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Кухаренко Т.С., аспирант
(г. Минск, Научно-методическое учреждение
«Национальный институт образования»)
Научный руководитель – Шинкаренко В.А., кандидат педагогических наук, доцент

Дети с особенностями психофизического развития (ОПФР) представляют собой особую группу, которая требует создания специальных условий для формирования социального опыта. Как показано рядом белорусских и зарубежных исследователей в области специальной педагогики, социальный опыт детей с ОПФР формируется в тех сферах жизнедеятельности, которые узконаправленны на освоение навыков самообслуживания, учебную и трудовую деятельность [1,2]. Такой узконаправленный подход обедняет возможности социального опыта учащихся с интеллектуальной недостаточностью, что требует усовершенствования воспитательного процесса в специальных (вспомогательных) школах и коррекционных центрах.

Известно, что в процессе социализации ребенок осваивает и активно воспроизводит общественный (социальный) опыт, приобретает необходимые для жизни в социуме знания, навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми, учится ориентироваться в системах социальных норм и правил [3].

На наш взгляд, социальный опыт учащихся с интеллектуальной недостаточностью – система переданных ему от предыдущих поколений теоретических знаний, практических умений и навыков во всех сферах жизнедеятельности, а также выработанный самостоятельно на их основе уникальный комплекс знаний, умений, навыков, способов мышления, деятельности, общения, интериоризированных ценностных ориентаций, позволяющий детям с интеллектуальной недостаточностью полноценно проживать в обществе здоровых на равноправной основе.

Среди особенностей социального опыта учащихся с интеллектуальной недостаточностью перечислим:

– во-первых, социальный опыт содержит опыт здоровой части общества и специфический опыт людей, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Необходимы знания о характере и тяжести своего заболевания, помощи и самопомощи при ухудшении состояния здоровья, создании комфортных условий для проживания и осуществления самообслуживающей и других видов деятельности;

– во-вторых, социальный опыт учащихся с интеллектуальной недостаточностью накапливается медленнее, чем их здоровыми сверстниками, в любом случае необходима специальная организация передачи, усвоения и воспроизведения социального опыта учащимися с интеллектуальной недостаточностью;

– в-третьих, социальный опыт у учащихся с интеллектуальной недостаточностью может формироваться в условиях дифференцированной (раздельной) и интегрированной (совместной) среды.

Интегрированный характер взаимодействия здоровых детей с детьми с интеллектуальной недостаточностью подразумевает совместное пребывание на определённой территории в одно и то же время, а также участие во всех видах совместной деятельности, что трактуется как «функциональная интеграция» [4].

Репозиторий ВГУ

Освоение социального опыта учащимися с интеллектуальной недостаточностью является затруднительным по ряду причин:

1) характер и тяжесть имеющегося нарушения препятствует созданию правильного мысленного образа действия или последовательности действий, что отражается в неточном, неправильном или небезопасном для здоровья выполнении необходимой операции.

2) Характер имеющегося нарушения не позволяет полностью или частично повторить необходимую последовательность действий и закрепить практический навык.

3) Отсутствует специальная система подготовки, учебники и учебные пособия, наглядный материал, демонстрирующие правила выполнения практических действий и операций.

4) Родители учащихся с интеллектуальной недостаточностью и специалисты, работающие с ними, не показывают в практической жизни и в процессе обучения и воспитания правила выполнения практических действий и операций.

Специфика организации социального опыта учащихся с интеллектуальной недостаточностью включает в себя:

♦ создание комфортных условий для выполнения предметно-практической деятельности;

♦ наличие дополнительных технических устройств для выполнения предметно-практической деятельности;

♦ проведение специально организованных занятий по освоению различных видов деятельности;

♦ использование полученных навыков не только в специально организованных условиях, но и в реальной жизни;

♦ более длительное по времени выполнение операций, их многократный повтор, деление операций на мелкие подоперации;

♦ участие каждого учащегося с интеллектуальной недостаточностью в деятельность;

♦ освоение не только доступных по физическим возможностям предметно-практических операций, а всего имеющегося разнообразия в арсенале народа на современном этапе развития общества.

История многоаспектного осмысления проблемы формирования социального опыта личности представлена в трудах многих отечественных и зарубежных философов, психологов, социологов, педагогов. В современных зарубежных социально-педагогических теориях, как отмечает Ю.И. Кривов, феномен социального опыта выступает своеобразным итоговым показателем результативной успешности процессов социализации; при этом общество выступает в статусе своеобразной «антропоморфизированной доминанты», активно воздействующей на внутренние структуры личности. В рамках культурной антропологии (М. Мид) овладение ребенком социально значимыми ценностями, нормами и образцами поведения показывает эффективность влияния культуры на личность как главного фактора человеческой жизни, который «учит детей, как думать, чувствовать и действовать в обществе».

Усвоение социального опыта происходит в процессе деятельности. Важнейшее значение для психического развития ребенка и процесса усвоения социального опыта имеет социальное взаимодействие и совместная деятельность с другими людьми. Известно, что деятельность ребенка с интеллектуальной недостаточностью в силу ее специфических особенностей нуждается в специальной организации (И.В. Белякова, Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский,

Репозиторий ВГУ

С.Я. Рубинштейн и др.). Чем более выражена интеллектуальная недостаточность, тем менее самостоятельной является деятельность ребенка и тем более она нуждается в специальном педагогическом руководстве. В силу этого методика обучения учащихся с выраженными формами интеллектуальной недостаточности глубоко специфична (А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, В.А. Шинкаренко и др.). Известно, в частности, что они испытывают серьезные трудности в выполнении действий по подражанию, по словесной инструкции, в воспроизведении простейшего образца. Проблемы в использовании учащимися названных форм усвоения социального опыта необходимо учитывать в методике проведения любого урока.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью в условиях интегрированной среды могут освоить следующие виды деятельности: самообслуживающий труд (работа с бытовыми приборами, приготовление пищи, стирка и уборка дома, ремонт), работа с растениями и землёй (цветоводство и огородничество), использование технических устройств (компьютер, печатная машинка и т.д.), художественно-прикладной труд.

В олигофренопедагогике особенности овладения детьми способами усвоения социального опыта и методика коррекционно-развивающей работы в данном направлении наиболее полно представлена С.И. Давыдовой, А.А. Катаевой и Е.А. Стребелевой. Ими описываются способы усвоения общественного опыта. В этой связи укажем, что понятия социальный опыт и общественный опыт совпадают в своем значении, т.к. слова «социальный» и «общественный» – синонимы [5, с.101]. Способы усвоения общественного опыта весьма разнообразны, сюда можно отнести: совместные действия взрослого и ребенка; употребление жестов, особенно указательного («жестовая инструкция»), подражание действиям взрослого; действия по образцу и речевой инструкции; поисковые способы ориентировки [3, с. 92].

В журнале «Дефектология» за 2009 год появилась серия статей, посвящённая ассистивным (помогающим) устройствам. К ним можно отнести устройства, помогающие воспринимать устную речь, отправлять и принимать звонки и электронные сообщения; устройства, служащие для напоминания важных дат, событий, действий. Последние достижения в области информационно-коммуникационных технологий привели к бурному развитию и использованию компьютерной техники дома, в быту [6,7].

Таким образом, причины затруднения усвоения социального опыта учащимися с интеллектуальной недостаточностью могут решаться при систематическом обучении, усложнении рабочих материалов, контроле и помощи взрослых. В специальной (вспомогательной) школе и коррекционном центре дети с интеллектуальной недостаточностью могут быть включены во многие виды деятельности. Главным условием успешности социального развития и усвоения социального опыта ребёнка с интеллектуальной недостаточностью является использование способов усвоения социального опыта в учебном процессе, позволяющих формировать у учащихся с интеллектуальной недостаточностью важнейшие человеческие качества и способности, а так же с помощью них социальный опыт формируется быстрее, является прочным и охватывает большее число видов деятельности.

Репозиторий ВГУ

Список цитированных источников:

1. Гладкая, В.В. Формы, типы и структура учебных занятий по социально-бытовой ориентировке во вспомогательной школе. // Дефектология. – 2009. – №5. – С. 48-56.

2. Burgstahler, S. The role of technology in preparing youth with disabilities for postsecondary education and employment. [Text]. / S. Burgstahler. //JSET. – 2004. – Vol. 18(4).

3. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дошкольная олигофренпедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
4. Фуряева, Т. ФРГ: о совместном обучении и воспитании лиц с ОВЗ (со специальными образовательными потребностями). // Дошкольное воспитание. – 1999. –№9. – С.153-157.
5. Большая энциклопедия: В 62 томах. Т. 47. – М.: ТЕРРА, 2006. – 592 с.
6. Набокова, Л.А Современные ассистивные устройства для лиц с когнитивными нарушениями. // Дефектология. – 2009. – №3. – С. 84-91.
7. Набокова, Л.А Современные ассистивные устройства для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. // Дефектология. – 2009. – №4. – С. 73-80.

ЗНАЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЭМИЛЯ ЖАК-ДАЛЬКРОЗА В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОНР

Лабынько С.А., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Аленкуц Л.Г., преподаватель

В настоящее время одной из актуальных проблем является постоянный рост количества детей имеющих речевые нарушения. Общее недоразвитие речи относится к одному из наиболее распространенных расстройств речи. У ребенка с ОНР нарушены звукопроизношение, звуко-слоговая структура речи, выразительность, интонационная сторона. В результате, у ребенка начинает страдать просодическая сторона речи, т.е. сила голоса, его тембр и выразительность. Нарушения голоса характеризуются его слабостью, хриплостью, монотонностью, сдавленностью, нозализованностью. Они влияют на разборчивость, внятность, эмоциональную выразительность и семантическую структуру речи ребенка. Все эти проблемы, если их вовремя не исправить в детском возрасте, вызывают трудности общения с окружающими [6, с. 54].

На наш взгляд, преодоление общего недоразвития речи возможно при комплексном подходе, с обязательным включении логопедической ритмики, и в частности использования метода музыкально-ритмического воспитания Эмиля Жак-Далькроза.

Заслуга Далькроза прежде всего в том, что он увидел в музыкально – ритмических упражнениях универсальное средство развития у детей музыкального слуха, памяти, внимания, выразительности движений, творческого воображения. В комплексе ритмичных упражнений основой является музыка, поскольку в ней имеется идеальный образец организованного движения: музыка регулирует движение и дает четкое представление о соотношении между временем, пространством и движением. Система музыкально-ритмического воспитания Э. Жак-Далькроза сегодня широко используется многими логоритмистами для преодоления различных речевых нарушений. Особое значение эта система имеет при работе с детьми с ОНР. Музыкально - ритмические упражнения помогают коррегированию общей моторики, психических процессов, развитию таких качеств как сосредоточенность, сообразительность, чувство ритма, в умение согласовать свои движения с правилами, а двигательные упражнения в сочетании с речью ребенка направляются на координацию движений мышечных групп. Эти упражнения благотворно отражаются на речи ребенка. Музыкальное сопровождение положительно влияет на эмоциональное состояние и поведение детей [8, с. 41].

Репозиторий ВГУ

Современное музыкально-ритмическое воспитание детей дошкольного возраста с ОНР в традициях Эмиля Жак-Далькроза реализуется на основе следующих методов:

- свободного желания,
- движения,
- игрового метода,
- метода ритмического дыхания.

Так, метод свободного желания заключается в том, что преподаватель должен стремится к тому, чтобы на место понятия долга поставить понятие свободного желания.

Это, согласно Далькрозу, прекрасно повлияет на рост самосознания и чрезвычайно усилит ту радость, которую доставит ребенку достижение поставленной цели. Исходя из представлений самого ребенка, нужно научить его правильно владеть своим телом. Данный метод способствует тому, что обнаруживает перед детьми силу, которая кроется в их руках и ногах [3, с. 27].

Точно так же нужно относиться к детской способности воображать и создавать представления. В играх образы фантазии получают плоть и кровь. Детский ум не знает границ времени и пространства. При этом необходимо, насколько возможно рано, развивать в детях способность рассуждать и действовать; воля же должна быть воспитана для свободного проявления всего, что заложено в человеке [1, с. 70].

В свою очередь метод движения реализуется путем музыкальных занятий и занятий физической культурой. В связи с тем, что наше тело со всеми его сложными органами дано нам для выражения таящихся в нас сил, а значит, — для движения. Движение — сущность жизни. Движения порождают в нас одновременно и чисто физические, и моральные ощущения: ощущение присущей нашему телу жизненной силы и сознание того, что эта сила подчинена нашей воле. Из этого, вслед за Далькрозом, мы делаем два вывода:

1. Нужно развивать физические силы ребенка посредством физических упражнений, совершенствовать их при помощи музыкально-ритмической гимнастики.

2. Характер занятий должен находиться в соответствии с настроениями и потребностями детского возраста. Чтобы найти правильный путь, педагог должен руководствоваться особенностями душевного мира ребенка [4, с. 36].

Игра служит, с одной стороны, проявлением естественной потребности к деятельности, с другой стороны, выражением детской радости. Играя, ребенок научается владеть своим телом. Поэтому мы считаем, что первоначальное обучение должно носить характер игры. Нельзя сразу внушать детям понятия долга, обязательного труда. Надо представить дело так, будто все зависит от их свободной воли, убедить, что занятия будут чрезвычайно приятными и интересными, заставить работать их воображение. Каждое занятие должно заключать в себе что-нибудь новое, для того чтобы внимание детей не утомлялось и их интерес не иссякал. [1, с. 72].

Хотя игра представляет для детей своего рода деятельность, она утомляет их гораздо меньше, чем любое другое занятие, поскольку является одновременно и работой, и отдыхом.

Суть метода ритмического дыхания состоит в том, что начинать дыхательные упражнения нужно как можно раньше. Ничто не должно стеснять грудь, мешать ей свободно и легко поддаваться движениям расширяющихся легких —

Репозиторий ВГУ

нужно дать ей как можно больше простора и развивать соответствующими упражнениями, создавая, таким образом, благоприятные условия для расширения легких [2, с. 47].

Таким образом, основу музыкально-ритмического воспитания в традициях Эмиля Жак-Далькроза составляет – ритм, развивая ритм, можно создать условия для освоения коренных свойств музыки. Средствами раскрепощения в системе Далькроза выступают сочетание музыки и движения, свободы тела и духа, развития пластической фантазии, что не утратило актуальности в современном музыкально-ритмическом воспитании [5, с. 61].

Использование метода музыкально-ритмического воспитания Э. Жак-Далькроза положительно влияет на развитие речи дошкольников с ОНР, способствует улучшению общего эмоционального состояния детей, улучшению исполнения качества движений: выразительности, координации и развитию ощущений, восприятий, представлений. Стимуляции речевой функции, нормализации просодической стороны речи (темп, тембр, ритм, выразительность, интонации) [7, с. 55].

Мы считаем, что данную методику можно рекомендовать для практического применения в коррекционной работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи.

Список цитированных источников:

1. Агарева, М.В. Музыкально-ритмическое воспитание Эмиля Жак-Далькроза: история и современность/ М.В. Агарева// Логопедия. – 2003. –№ 7. – С. 56-58.

2. Александрова, Н.Г. Ассоциация ритмистов: Сборник материалов для занятий по ритмике (система Жак-Далькроза) / Н.Г. Александрова. –М., 1930

3. Бабушкина, Р.Л. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками страдающими общин недоразвитием речи / Р.Л. Бабушкина, О.М. Кислякова / Под ред. Г.А. Волковой. – СПб.: КАРО, 2005.-176с.

4. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи/ Г. А. Волкова. - СПб.: КАРО, 2005. -176 с.

5. Жак-Далькроз Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. – М.: Классика XX, 2006. – 248 с.

6. Кривых, Ю.С. Коррекционно-педагогическая работа по сенсорному развитию детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю. С. Кривых // Логопедия сегодня. – 2008. - №1. – С. 54-56.

7. Левина, Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р.Е. Левина // Логопедия сегодня. – 2009. - № 1. – С. 6-9.

8. Россихина, В.П., Александрова, Н.Г. и ритмика Далькроза в нашей стране. - В кн.: Из прошлого советской музыкальной культуры. Вып. 3. / В.П. Россихина. - М., 1982.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Лавренова А.В., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

Конфликт – это важнейшая сторона взаимодействия людей в обществе, источник и движущая сила развития личности. В настоящее время существуют различные определения конфликта, но все они подчёркивают наличие противоречия, принимающего форму разногласий [1].

Актуальность предложенного материала обусловлена потребностью общества в формировании конфликтологической компетентности личности, а также

Репозиторий ВГУ

тем что проблема психического здоровья детей и подростков относится к разряду актуальных и социально значимых для современной Республики Беларусь. Учитывая все возрастающее число детей и подростков, имеющих нарушения психофизического развития [Н. Я.Семаго, М. М. Семаго, 2000; Л. М.Шипицына, 2002; Д. Н. Исаев 2003; И. И. Мамайчук, 2003; В. М. Сорокин, 2003 и др.],проблема профилактики вторичных нарушений психики становится особенно острой. Подростки с нарушенным развитием часто не в состоянии самостоятельно справиться с происходящими телесными, психическими и личностными изменениями, соответствовать возрастающим социальным требованиям. Актуальные задачи возрастного развития [И. В.Дубровина, 1987; Д. И. Фельдштейн, 1987; М.Кле, 1991;Х. Ремшмидт, 1994;Э. Эриксон, 1996; Г. С. Абрамова, 1997; В. А. Аверин, 1998; Ф. Райс, 2000; А. А. Реан, 2002] – поиск идентичности; переход от детских самооценок, сформированных под влиянием значимых взрослых, к системе зрелой самооценки, развивающейся на основе реальных собственных достижений и мнения сверстников; изменение референтной группы общения – становятся тяжким испытанием для психики подростка с нарушенным развитием.

Указанные выше проблемы, сопровождающие развитие подростков с нарушениями слуха на этапе взросления, а также недостаточно изученные особенности конфликтного поведения, у данной категории детей, вызывают необходимость более детального исследования этих вопросов.

Неслышащие школьники, обучающиеся в спецшколах гораздо чаще находятся в конфликтных отношениях с одноклассниками, в сравнении со своими сверстниками из общеобразовательных школ. Это связано с суженностью поля социального взаимодействия неслышащих, большой значимостью в общении неслышащих эмоционального аспекта взаимодействия. (В.С.Собкин, 1997)

Л. М. Барденштейн, Г. В. Козловская, В. Ф. Матвеев и другие российские ученые исследовали детей и подростков, страдавших глухотой, тугоухостью, слепотой, резким снижением зрения и различными промежуточными состояниями. Их исследования показали, что особенности характера, вызванные переживаниями своего дефекта, различны и зависят не только от самого основного расстройства, но и от фона, на котором они формируются. Оттого что ребенок глух, у него могут быстрее возникать конфликтные отношения с окружающими: с одной стороны, глухой не все слышит и переживает это, иногда предъявляя к окружающим повышенные требования, а с другой стороны - у окружающих может исчерпываться терпение удовлетворять требования такого человека, чем еще больше увеличивается риск возникновения конфликтов[2].

Таких подростков беспокоят любые конфликты , даже если они к ним не относятся напрямую. Если подросток обнаружил, что он находится в открытом конфликте с другим человеком, то страдает он от этого больше, чем ребёнок с сохранным слухом. Первое желание подростка - уклониться от конфликта в надежде, что он разрешится сам по себе, поэтому ему свойственно оправдывать других "за недостатком улик" и прощать им даже их неприличное поведение. Если предмет конфликта или вовлеченные в него люди значимы для старшеклассника, то он может прибегнуть к двум основным стилям поведения: избегание (односторонняя уступка) и компромисс (взаимная уступка). При этом уступка по сути своей направлена, скорее всего на спасение хороших отношений между людьми, чем на разрешение [3].

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей поведения в конфликтных ситуациях подростков с нарушением слуха.

Репозиторий ВГУ

Нами была отобрана экспериментальная группа (общее количество испытуемых составило 25 человек), в состав которой вошли учащиеся 8-9-х классов. Экспериментальное исследование проходило на базе УО «Витебская государственная специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха».

В качестве основных методов исследования нами были выбраны следующие: опросник Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) "Определение способов регулирования конфликтов"; «Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении» В.В. Бойко. В качестве объекта нашего исследования выступило конфликтное поведение. Предметом исследования стали особенности конфликтного поведения у подростков с нарушением слуха.

Результаты данного исследования могут быть использованы:

- в рамках апробации Республиканского эксперимента создания модели ресурсного центра на базе «УО Витебская государственная специализированная школа-интернат для детей с нарушением слуха»
- в работе психологов и педагогов с детьми с нарушением слуха, для оптимизации конструктивного взаимодействия.

На первом этапе исследования нами был проведён Опросник Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) "Определение способов регулирования конфликтов".

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства респондентов (14 человек, что соответствует 56 % от общего числа респондентов) преобладает избегающая стратегия поведения в конфликте, что означает отсутствие у них стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей. Второй по частоте встречаемости является стратегия соревнования (конкуренции) (6 человек, что соответствует 24 %). Данному типу людей характерно стремление добиться своих интересов в ущерб другому. Двум респондентам (8 %) присуща стратегия приспособления – принесение в жертву собственных интересов ради другого. Один респондент имеет компромиссную стратегию поведения в конфликтных ситуациях, предпочитает соглашение на основе взаимных уступок. Стратегия сотрудничества свойственна 2-м респондентам (8 % от общего числа испытуемых). Они предпочитают приходить к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обоих сторон.

На втором этапе исследования нами была проведена методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты В.В. Бойко.

Полученные результаты подтверждают данные полученные на первом этапе: доминирующей стратегией психологической защиты в общении у респондентов является избегание (11 человек, что соответствует 44 % от общего числа респондентов), второй по частоте встречаемости выступает стратегия миролюбия (8 человек, что соответствует 32 %), агрессивную стратегию психологической защиты в общении имеет 6 респондентов (24 %). Результаты говорят о преобладании неагрессивного поведения в ситуации общения у подростков с нарушением слуха.

В целом, полученные результаты свидетельствуют о том, что в конфликтных ситуациях подростки с нарушением слуха стараются избежать конфликта, игнорируют конфликтную ситуацию, делают вид, что ее не существует, и не предпринимает никаких шагов по ее разрешению или изменению.

Наше дальнейшее исследование будет направлено на выявление причин недостаточно эффективного поведения подростков в конфликтных ситуациях, а также на поиски путей коррекции данного поведения.

Репозиторий ВГУ

Список цитируемых источников:

1. Анцупов, А.Я Конфликтология в схемах и комментариях / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. – СПб.: Питер, 2005. – 288

2. Вийтар, Э.А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников // Дефектология. - 1981. - № 4.

3. Меркт, У.В. чем заключаются характерные особенности глухих и как почувствовать специфику их мира? / У.В. Меркт, А.Ю. Хохлова; У. Меркт; пер. с нем. А.Ю. Хохлова // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 75-80. - Библиогр.: с. 74 (10 назв.).

МЕТОД НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Лауткина С.В., старший преподаватель
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Афанасьева О.В., студентка 6 курса УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
учитель-дефектолог первой категории
ГУО «Специальный детский сад № 25 «Родничок» г. Витебска»

Моделирование как наглядно-практический метод в обучении дошкольников получает все большее распространение. ***Моделирование*** – это процесс создания моделей и их использование для формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях, связях объектов. Он делает наглядными скрытые от непосредственного восприятия признаки и позволяет познакомить детей со свойствами тех предметов, которые не могут быть непосредственно представлены на занятиях [6].

В основе метода моделирования лежит ***принцип замещения:*** реальный предмет ребенок замещает другим предметом, его изображением, каким либо условным знаком [5].

Модель – это копия натурального предмета, точная или с изменением масштаба. В качестве модели могут выступать предметные картинки, геометрические фигуры, символические изображения (силуэты, контуры, пиктограммы), планы и условные обозначения, используемые в них.

Приемы моделирования эффективны для дошкольников, так как у них развито преимущественно наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, память носит непроизвольный характер, а мыслительные задачи решаются с преобладающей ролью внешних средств. Использование моделей позволяет детям успешнее воспринимать, перерабатывать информацию, а также сохранять и воспроизводить ее, обобщенно познавать изучаемые явления. Умение читать графическую аналогию развивает способность к замещению и знаковым преобразованиям, воображение ребенка [1].

В отличие от демонстративной наглядности, несущей знания, которые можно взять сразу, модели требуют различных операций теоретического мышления, следовательно, развивают словесно-логическое мышление.

По мнению В.В. Юртайкина, организация обучения, способствующего всемерному развитию способностей к замещению и символизации, является мощным резервом воспитательно-образовательной работы в дошкольных группах для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) [7].

Л.А. Лукьянова, Т.В. Пятница выделяют ***три этапа работы с предметно-схематическими моделями***. На ***первом этапе*** знакомства со схематической моделью ребенок учиться сопоставлять иллюстрацию с реальным предметом. Иллюстрация выступает в качестве заменителя предмета. На ***втором этапе*** проис-

Репозиторий ВГУ

ходит знакомство с условно-реальным изображением предмета, когда в нем еще сохраняются детали и яркие признаки, но они представлены уже схематично. И только после усвоения этого материала на ***третьем этапе*** ребенку предлагают схематическое изображение предмета. Абстрактные понятия, обозначающие явления природы (ветер, лето), вводятся поэтапно: реалистические изображения, условно-реалистические, схематические [5].

В практике обучения детей с нарушениями речи метод наглядного моделирования использовали Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова, Н.Е. Новгородская, Т.А. Ткаченко, И.И. Цвелева, В.В. Юртайкин и др. [7].

В коррекционно-образовательном процессе с детьми с ОНР метод наглядного моделирования может применяться в развитии всех сторон речи – фонетико-фонематической, звукопроизносительной, лексико-грамматической, связной речи и познавательных процессов, а также в обучении грамоте. Остановимся на каждом из перечисленных направлений работы и охарактеризуем предложенные различными авторами системы логопедических игр и заданий по развитию речи с применением моделей.

Так, в работе над ***звукопроизношением*** используются артикуляционные профили для формирования точного артикуляционного уклада, а также картинки-символы при обучении артикуляционной гимнастике. Профили отражают состояние органов артикуляционного аппарата в момент произнесения звука, помогают ребенку найти их точное положение, скоординировать свои движения. На каждый звук используется свой артикуляционный профиль. Картинки-символы с названиями упражнений также легко классифицируются по всем видам нарушенного произношения.

При постановке звука учитель-дефектолог показывает нужную артикуляцию, одновременно опираясь на профиль. Дополнительная опора особенно важна для детей с дизартрией. Они испытывают особые трудности, связанные с нарушением иннервации артикуляционного аппарата, парезом мышц, тремором, повышенной саливацией, нарушением амплитуды и точности движений и т.д.

Для детей с дизартрией обязательна также подготовительная работа при постановке звуков, а именно артикуляционная гимнастика. Знакомство с новым упражнением логопед может начать с показа картинки-символа, которая соответствует данному упражнению. Картинка вызывает интерес у детей, желание более точно повторять артикуляционное упражнение вслед за педагогом. Как правило, более осознанно и точно формируется правильный артикуляционный уклад звука.

Модели артикуляции звуков облегчают усвоение сложного материала по фонетике, служат дополнительной опорой для автоматизации и дифференциации звуков.

Одним из направлений коррекционно-образовательного процесса, где широко используются модели, является ***формирование лексико-грамматических категорий и развитие связной речи***.

Ю.Ф. Гаркушей была разработана система логопедических игр и заданий по развитию речи с применением наглядного моделирования. Предложенные автором модели включают предметные картинки, стилизованные изображения реальных предметов, символы для обозначения некоторых частей речи («стрелка» вместо глагола, «волнистая линия» вместо прилагательного в моделях предложения); схемы для обозначения основных признаков описываемых предметов; стилизованные обозначения «ключевых слов» основных частей описательного рассказа.

Репозиторий ВГУ

Автор проиллюстрировала широкие возможности использования наглядных моделей для развития словообразовательных операций, практического усвоения падежных конструкций. Опираясь, например, на две предметные картинки и карточку со стрелкой, дети могут самостоятельно составлять предложения или исправить логическую ошибку при построении фразы, преднамеренно допущенную педагогом. Приведем пример. Схема: коза→девочка. Примерные ответы детей: Это неправильно. Коза не может пасти девочку. Надо сказать: «Девочка пасет козу». Применение данной схемы способствует также развитию понимания логико-грамматических отношений.

Постепенно модели предложения усложняются, приобретают все более абстрактный характер (изображение «волнистой линии» вместо определений, относящихся к предмету, о котором говорится в предложении; схематические изображения предлогов и союзов и др.). Такая работа над структурой предложений подготавливает детей к овладению полноценным лексическим и синтаксическим анализом предложения в период школьного обучения.

Ю.Ф. Гаркуша предложила также серию заданий с использованием метода наглядного моделирования, направленных на развитие связной речи. Они включают описание предметов с опорой на карточки-схемы и предметные картинки, отображающие отдельные признаки и свойства; формирование связного речевого высказывания по опорным картинкам; развитие умения творчески закончить рассказ с опорой на предметные картинки. Применение автором данной методики на протяжении нескольких лет доказало, что использование моделей в процессе обучения позволяет: 1) более целенаправленно развивать импрессивную речь детей; 2) обогащать активный словарный запас; 3) закреплять навыки словообразования; 4) содействовать пониманию значений частей речи и грамматических категорий; 5) развивать понимание логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания; 6) формировать и совершенствовать умения использовать в речи различные конструкции предложений; 7) описывать предметы, составлять рассказ [2].

При нормальном ходе речевого развития дошкольник спонтанно усваивает многие словообразовательные модели, одновременно существующие в языке и работающие в рамках определенной лексической группы слов.

Детям с ОНР требуется специальное обучение, а затем длительные тренировочные упражнения по усвоению навыков ***словообразования***. Облегчить и разнообразить этот процесс, сделать его более интересным для ребенка поможет набор пиктограмм и игровые варианты их использования.

Набор пиктограмм позволяет показать многообразие однокоренных слов, которые можно получить от исходного корневого слова. Рисунок подсказывает направление мысли, а необходимые для словообразовательного акта средства ребенок подыскивает и применяет самостоятельно (либо с помощью педагога). Приведем примеры некоторых пиктограмм: «сердечки» – для образования уменьшительно-ласкательной формы существительных; «кит» – для образования существительных со значением увеличения; «младенец» – для образования названий детенышей животных, птиц; «хвост, лапы, голова» – для образования притяжательных прилагательных (в трех формах).

Работа с пиктограммами помогает развить у ребенка ощущение системного устройства языка, устойчивых парадигматических отношений между языковыми единицами одного семантического поля. Таким образом, в сознании слова начнут существовать не разобщенно, а «семьями», объединенными родственными отношениями [8].

Репозиторий ВГУ

В коррекционной работе по ***развитию связной речи*** также целесообразно использовать различные виды наглядных опор, облегчающие и направляющие процесс становления у ребенка развернутого смыслового высказывания.

Наглядное моделирование дает возможность педагогу представить предметы, явления, действия, события, эпизоды словесного текста с помощью условных заменителей. В роли заменителя (модели) могут выступать объемные предметы, их плоскостные, стилизованные и силуэтные изображения; схемы, чертежи, планы, условные обозначения для них.

Так, в процессе работы над пересказом художественного произведения учитель-дефектолог может использовать модели, включающие опорные стилизованные картинки, соответствующие основным частям рассказа. Они напоминают детям о ключевых моментах, событиях рассказа и способствуют правильному определению последовательности высказывания. Схематические изображения помогают детям лучше и быстрее запоминать услышанный рассказ и пересказывать его.

Для составления описательных рассказов могут быть использованы планы-схемы, разработанные Т.А. Ткаченко. В них последовательно перечислены основные признаки предметов и явлений при помощи условно-схематических изображений, такие как цвет, форма, величина, материал, назначение и др. Опираясь на предложенный план-схему и уже владея определенным словарным запасом, дети самостоятельно могут составить рассказ [4].

Наглядное моделирование приобретает ключевое значение при обучении дошкольников с речевыми нарушениями ***грамоте,*** а именно звуковому анализу и синтезу слова, определению количества слогов в слове, анализу структуры предложения. Детям сложно на слух определить наличие, или отсутствие какого либо звука в слове, сосчитать их количество, определить последовательность в слове. Как следствие этого, операции звуко-буквенного и слогового анализа затруднены, их формирование растянуто во времени и не всегда они оказывается сформированными к обучению в школе. Поэтому опора на зрительные символы приобретает для детей с речевыми нарушениями первостепенное значение.

Т.А. Ткаченко предложила для обозначения звуков картинные символы. Так, например, звук «Б» обозначается картинкой – барабан, звук «Т» – молоток, «Д» – дятел и т.д. Затем детей знакомят с цветовыми символами. Звуки обозначаются тремя общепринятыми цветами: красный – для гласных, синий – для твердых согласных, зеленый – для мягких согласных. Таким образом, абстрактное понятие «звук» приобретает для детей конкретное значение. Работая над звуками, дошкольники учатся давать им характеристику. Опираясь на символы, они сравнивают звуки, наглядно видят, чем один отличается от другого. Т.А. Ткаченко ввела также модели для обозначения слоговой структуры слова и конструкции предложения, схемы для усвоения пространственного значения предлогов [4].

Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова разработали метод обучения дошкольников грамоте. Он предполагает построение и использование наглядной модели (схемы) для овладения звуковым составом слова. Схема слова облегчает понимание детьми местонахождения звуков речи в начале, середине, конце слова. Данный метод используется в различных модификациях как при обучении нормально развивающихся дошкольников, так и детей дошкольного возраста с нарушениями речи [2].

Таким образом, включение наглядных моделей в процесс обучения содействует закреплению понимания и правильного употребления частей речи и грамматических категорий, развитию понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания.

Репозиторий ВГУ

Наглядные модели интересны детям и вызывают у них положительные эмоции. Эти задания можно варьировать, изменять, модифицировать при изучении разных тем.

Использование наглядного моделирования способствует развитию навыков самостоятельной работы, является эффективным средством развития творческих способностей и воображения детей.

Список цитированных источников:

1. Большева, Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники: учебно-методическое пособие / Т. В. Большева. – СПб: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2001. – 143с.
2. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша. – М.: Сфера, 2007. –128 с.
3. Ткаченко, Т.А. Специальные символы в подготовке детей 4 лет к обучению грамоте: пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т.А. Ткаченко. – Москва: ГНОМ и Д, 2000. – 47 с.
4. Ткаченко, Т.А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов / Т. А. Ткаченко. – Москва: ГНОМ и Д, 2001. – 27 с.
5. Лукьянова, Л.А. Наглядно-игровые модели для развития и коррекции речи: практическое пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Л.А. Лукьянова, Т.В. Пятница. – Мозырь: Белый Ветер, 2010. – 73 с.
6. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика. Теоретико-методические основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева; под ред. В.И. Селиверстова. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 263 с.
7. Науменко, О.А. Формирование основ знаково-символической деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / О.А. Науменко; БГПУ им. М. Танка – Минск, 2000. – 21 с.
8. Расторгуева, Н.И. Использование пиктограмм для развития навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи / Н.И. Расторгуева // Логопед. – 2008. – № 2. – С. 50-53.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ «ЧЕЛОВЕК И МИР» И «СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА» ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Лауткина С.В., старший преподаватель
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Турок Н.Г., методист РУМК отдела образования
Оршанского райисполкома, магистр педагогических наук

Кодексом Республики Беларусь об образовании закреплён термин *«специальное образование»* – обучение и воспитание обучающихся, которые являются лицами с особенностями психофизического развития (ОПФР), посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования (пункт 1, статья 14, глава 3, раздел I). Данное образование направлено на подготовку лиц с ОПФР к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализацию и интеграцию в общество (пункт 1, статья 256, глава 55, раздел XV) [4].

В гуманистической интерпретации цель специального образования состоит в том, чтобы сделать полноценным и достойным существование человека с ограниченными возможностями. Этим обусловлен соответствующий социальный и государственный заказ системе специального образования – формирование у воспитанников необходимых умений, владение которыми обеспечивает им достойное существование и влияет на успешность социальной интеграции [2]. К та-

Репозиторий БГУ

ким жизненно значимым относятся социально-бытовые умения – умения ориентироваться в окружающем мире и самостоятельно организовывать свой быт. В перечень учебных предметов учебного плана I отделения вспомогательной школы входит «Социально-бытовая ориентировка» (СБО). Изучение СБО рассчитано на 10-летний курс обучения. Данная предметная область существует с 1981 года в старших и с 1998 года в младших классах. Исходя из многолетней практики, можно сделать вывод о наличии проблем в организации и в методике проведения уроков СБО:

1) отсутствующее либо недостаточно оборудованное помещение;

2) слабое обеспечение ряда занятий специальными материалами и предметами труда;

3) доминирование знаниеориентированного подхода к процессу обучения [2].

Целью данной статьи является установление межпредметных связей предметов «СБО» и «Человек и мир» во вспомогательной школе. Содержание работы в рамках изучения данных предметов имеет общие области вопросов. Проведём сравнительный анализ программного материала.

Включению учеников в самостоятельную жизнь препятствуют недостаточная сформированность у них готовности к труду и низкий уровень развития интеллектуальных компонентов деятельности, таких, как целенаправленность, планирование и контроль отдельных действий. Выраженные трудности в процессе «переноса» теоретических знаний в практические виды деятельности, непонимание необходимости овладения знаниями в системе «человек – природа – общество» предполагают создание системы жизненно-практических знаний и умений, привлечение учащихся к самостоятельной организации своей жизни в условиях школьного обучения.

Характерной особенностью и основным недостатком деятельности учащихся вспомогательной школы является их низкая самостоятельность. Поэтому на уроках СБО важно создавать условия для формирования не только двигательных, но и общетрудовых (интеллектуальных) умений: ориентировки в задании, планирования хода его выполнения и осуществления самоконтроля. С этой целью целесообразно использовать технологические карты выполнения бытовых трудовых процессов. Главное условие эффективности используемых методов и приемов – учет при их отборе и применении дидактических и коррекционных задач обучения, а также социально-бытового опыта детей.

Учитывая особенности мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью, программа ориентирует на использование методов активного учения. Чередование словесных и практических методов на уроках способствует нормализации внимания школьников, активизирует речь, способствует становлению учащихся как субъектов разнообразных видов деятельности. При обучении школьники с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в широкой опоре на чувственный опыт, наглядно-практическую деятельность, помощь в переносе знаний в жизненные ситуации.

Специфичной является *структура программы*. Она состоит из трех компонентов. В *содержательном компоненте* представлен материал, с которым предполагается познакомить детей. *Практический компонент* представляет собой пути овладения программным материалом на уроках и после них. В *контрольно-оценочном компоненте* определены уровни предъявления и усвоения содержания материала. Учитывая различные речевые возможности детей, учителю следует

Репозиторий ВГУ

осуществлять индивидуальный подход в использовании представленных в программе контрольно-оценочных нормативов. В программе предусмотрено примерное почасовое распределение времени на изучение ее разделов и тем. Это облегчит учителю планирование учебного материала.

Основной *формой обучения* в условиях школы является урок. Урок должен способствовать решению основных задач, стоящих перед школой: оказывать всестороннюю психологическую поддержку ребенку с интеллектуальной недостаточностью, способствовать его социальной адаптации. Мы не станем подробно останавливаться на требованиях к современному уроку, остановимся только на одном из них: на каждом уроке должны осуществляться межпредметные связи. Следует отметить, что проблема межпредметных связей не нова для педагогики, и ее решение всегда обосновывалось философскими взглядами на процессы дифференциации и интеграции научного знания на той или иной ступени общественного развития. Задачу использования межпредметных связей в учебном процессе в разные периоды выдвигали Я.А.Коменский, Д.Локк, И.Гербарт, А.Дистервег, К.Д.Ушинский.

Предметная система обучения предполагает автономное рассмотрение отдельных сторон действительности и ориентирует учащихся на частное усвоение знаний в той или иной области, слабо связанных между собой. На традиционных уроках, где материал даётся небольшими дозами, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью остаются во власти наглядных, единичных образов, не умея понять скрытое за ними общее, существенное. Дать ученику знания, отражающие связанность отдельных частей изучаемого материала в единое целое, поможет реализация межпредметных связей. Практическая деятельность (конструирование, аппликация, работа с природным материалом) создает возможности для установления межпредметных связей. Проведём сравнительный анализ календарно-тематического планирования уроков по курсам «СБО» и «Человек и мир» для I отделения вспомогательной школы (таблица 1)

Таблица 1 – Сравнительный анализ курсов «СБО» и «Человек и мир»

	СБО	**Человек и мир**
Цель	• формирование у учащихся практических умений ориентировки в окружающем мире (в быту, во взаимоотношениях людей), овладение некоторыми способами деятельности человека в быту, бытовыми трудовыми процессами; • подготовка учащихся к самостоятельной жизни путем формирования того необходимого запаса знаний и практических умений, который позволит им правильно ориентироваться в окружающем мире и самостоятельно организовывать свой быт.	• расширение, уточнение и систематизация знаний об обществе, человеке и природе в тесной взаимосвязи с формированием приемов и способов познавательной деятельности; • формирование знаний; коррекция мыслительной деятельности, речи, других психических процессов, коррекция развития личности обучаемых.

Репозиторий ВГУ

Продолжение таблицы 1

Задачи	• формирование у учащихся бытовых трудовых умений: в области личной гигиены, организации питания, ухода за жилищем, одеждой, обувью и другими предметами обихода; • формирование экономико-бытовых умений (бережное отношение к окружающим предметам, к своей одежде, обуви, к продуктам и приготовленной пище, к электричеству, воде и др.); • ориентировка учащихся в услугах различных предприятий и учреждений (торговли, службы быта, связи, культуры, медицинской помощи), формирование практических умений пользования ими; • формирование умений пользования услугами общественного транспорта; • ориентировка учащихся в нормах культуры поведения, взаимоотношений с различными людьми (знакомыми и незнакомыми, старшими и младшими, сверстниками), формирование умений общения; • коррекция недостатков развития познавательной деятельности школьников.	• расширение кругозора детей путем формирования знаний об основных объектах природы, с которыми школьники встречаются в повседневной жизни; • повышение адаптивных возможностей детей благодаря улучшению их компетентности в окружающем мире; • обогащение жизненного опыта путем организации наблюдений, предметно-практической деятельности; • активизация мыслительной деятельности (навыков планомерного и соотносительного анализа, практической группировки и классификации изучаемых объектов и др.); • развитие речи в единстве с непосредственными наблюдениями изучаемых объектов и явлений; • подготовка учащихся к практическому использованию получаемых знаний, развитие практического интеллекта школьников; • формирование экологической культуры учащихся и т. д.
Разделы	*1-5 класс.* Личная гигиена. Питание. Одежда. Обувь. Жилище. Комнатные растения. Улица. Транспорт. Предприятия, учреждения. Медицинская помощь. *5-10 классы.* Личная гигиена. Жилище. Питание. Одежда, обувь. Предприятия, учреждения. Семья. В программе *6 – 8 классов* выделен также раздел «Транспорт», а в программе 9 – 10 классов – разделы «Медицинская помощь» и «Трудоустройство».	*1-5 класс* «Человек и общество» (I класс «Я — человек»), «Природа и человек» (I класс «Я и природа»), «Человек и его здоровье» (I класс «Я и мое здоровье»). *6 класс* «Человек. Общество. Здоровье»; «Природа. Человек. Здоровье».
Примерная тематика уроков 4 класс	Небольшие торговые пункты, их виды, отделы, ассортимент товаров	Куда пойти за покупками
	Место культуры и отдыха – библиотека. Правила пользования услугами библиотеки. Экскурсия в кинотеатр. Правила приобретения билетов	Где можно отдохнуть
	Продукты питания. Вводный урок по разделу	Кому сказать спасибо за продукты питания
	Одежда. Вводный урок по разделу. Виды одежды	Разнообразие одежды
	Обувь. Вводный урок по разделу. Виды обуви	Разнообразие обуви
	Глажение одежды. Подготовка рабочего места. Порядок действий при глажении одежды	Чудо – вещи в доме
	Способы сухой уборки помещения	Каждой вещи – своё место
	Оказание первой медицинской помощи при неглубоких порезах, царапинах, ранах	Здоровье человека – его богатство. Как избежать несчастных случаев

Репозиторий БГУ

Окончание таблицы 1

Примерная тематика уроков 5 класс	Сервировка стола для обеда. Правила употребления пищи. Культура поведения и речевой этикет за столом.	Сервировка стола для обеда (практическое занятие)
	Обобщающий урок по разделу «Одежда» Обобщающий урок по разделу «Обувь»	В ателье. Ателье одежды. Ателье обуви.
	Ориентирование в медицинских учреждениях. Правила пользования их услугами	Медицинские учреждения Экскурсия в поликлинику
	Экскурсия на почту. Назначение, помещение, оборудование. Виды почтовой корреспонденции. Выбор и приобретение открыток	Средства связи
	Ориентировка на остановках и в маршрутах общественного транспорта	Средства перемещения

На уроках по курсам «Человек и мир» и «СБО» создаются благоприятные условия для планирования учащимися своих действий, развития мотивационной стороны деятельности. Мотивация бытовой деятельности – одна из основных движущих сил учения ребёнка и одна из важнейших задач педагога в работе со школьниками с интеллектуальной недостаточностью. При систематизации уроков различные авторы выделяют признаки уроков. За основу определения типов уроков по СБО В.В. Гладкой взята их целевая направленность и предложена мотивационная структура урока СБО, соотнесённая с основными этапами урока, т.е. с его дидактической структурой [2]. Мы предлагаем рассмотреть данную структуру также и в рамках изучения «Человек и мир» [3] (таблица 2).

Мы предлагаем выделенные этапы взять за основу ведения уроков формирования новых знаний, умений и навыков по предметным областям «Человек и мир» и «СБО». Каждый этап в зависимости от темы урока может иметь разные подэтапы, решать конкретные задачи в рамках данной темы и иметь вариативные способы их решения.

Таблица 2 – Задачи уроков «Человек и мир» на разных этапах

Этапы	**Задачи этапа**	**Мотивационные задачи этапа**
1 этап	Способствовать возникновению у учащихся интереса к деятельности, побуждать к овладению ею.	Формировать представление о значении и необходимости овладения определенной деятельности. Способствовать возникновению у учащихся интереса к деятельности, побуждения к овладению ею.
2 этап	Поддерживать интерес к демонстрируемой деятельности, стремление к овладению ею.	Формировать представления о способах, правилах, последовательности выполнения деятельности. Поддерживать интерес к демонстрируемой деятельности, стремление к овладению ею.
3 этап	Способствовать удержанию интереса детей к деятельности, поддерживать положительные эмоции в процессе её осуществления.	Формировать практические умения выполнения деятельность, умения планировать систему действий, выполнять контрольно-оценочные действия. Способствовать удержанию интереса детей к деятельности, поддерживать положительные эмоции в процессе её осуществления.
4 этап	Способствовать проявлению радости, гордости у детей за расширившийся запас дел, которые они уже умеют выполнять, побуждать к применению освоенного способа деятельности в повседневной жизни.	Формировать умения применять осваиваемую деятельность в реальной ситуации. Способствовать проявлению радости, гордости у детей за расширившийся запас дел, которые они уже имеют делать, побуждать к применению в повседневной жизни.

Репозиторий ВГУ

Таким образом, считаем целесообразным реализовывать единый подход в изучении предметов «Человек и мир» и «СБО», использовать интегрированное изучение данных предметных областей.

Список цитированных источников:

1. Гладкая, В.В. Социально-бытовая ориентировка школьников с лёгкой интеллектуальной недостаточностью / В.В. Гладкая // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 1. – С. 13-20.

2. Гладкая, В.В. Типы и структура учебных занятий по социально-бытовой ориентировке в младших классах вспомогательной школы / В.В. Гладкая / Спецыяльная адукацыя. – 2009. – №1 (66). – С. 14-22.

3. Гладкая, В.В. Цель и содержание педагогической работы по социально-бытовой ориентировке школьников с лёгкой интеллектуальной недостаточностью / В.В. Гладкая. – Спецыяльная адукацыя. – 2008. – №2 (61). – С. 17-23.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании / Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь 17.01.2011 №2/1795. – 2011. – №13 (2508).

5. Лещинская, Т.Л. Обучение предмету «Человеку и мир» на 1-м отделении вспомогательной школы: учеб.-метод.пособие для педагогов вспомогат. шк. с белорус. и рус.яз. обучения / Т.Л. Лещинская, О.Х. Серединская, А.Н. Гринько; под ред. О.Х. Серединской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 216 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГАМИ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Магеро В.А., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

На всех этапах развития ребенка его непосредственное взаимодействие с взрослым в процессе совместной деятельности осуществляется на разных уровнях: материальном (предметном), моторном (двигательном) и информационном (коммуникативном). Коммуникация как одна из сторон и функций общения выступает в качестве особой формы взаимодействия между взрослым и ребенком. Именно коммуникация, основным средством, которого является речь, выступает важнейшим механизмом становления ребенка как социальной личности.

Поскольку основным средством коммуникации в норме является слово (речь), то вполне понятно, что в случаях нарушений слуха будут нарушаться и все функции речи, в том числе коммуникативная.

Дети с нарушением слуха должны иметь большой репертуар невербальных средств коммуникации и активно пользоваться им в качестве компенсации несформированных вербальных средств общения.

Недостаточность коммуникативных возможностей затрудняет взаимодействие детей с нарушениями слуха с другими людьми, расстраивает процесс формирования у них представлений об окружающем мире, нарушает речемыслительную деятельность, что в целом ведет к смещению сроков становления предметного и других форм сознания.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется проблеме общения в педагогической деятельности. Одним из аспектов данной проблемы является изучение невербального компонента общения.

Репозиторий ВГУ

Данная проблема стала разрабатываться лишь в последние десятилетия такими авторами как Дж. Фаст, А. Пиз, Х. Миккин, М. Кричли, Ч. Моррис, И.Н. Горелов, В.А. Лабунская, А.А. Леонтьев и др. В частности, Л.С. Выготский изучал роль жестового языка в коммуникативной и познавательной деятельности. [1].

Данная проблема и в настоящее время остается еще малоизученной. Дело осложняется еще и тем, что в различных источниках авторы приводят порой противоречащие друг другу сведения об отдельных аспектах невербального общения. Существует множество точек зрения по поводу количества выразительных движений, используемых человеком в процессе общения.

По мнению Е. Петровой и А. Пиз их количество колеблется от 1000 до 20000. Это свидетельствует о необходимости дальнейших исследований в данной области.

Невербальный компонент общения играет существенную роль в процессе взаимодействия педагога с детьми, а особенно с детьми, имеющими нарушения слуха, поскольку для многих из них невербальное взаимодействие является единственным источником общения с окружающим миром.

Благодаря жестовой речи, глухие дети познают окружающий мир, осознают связи и взаимоотношения между предметами и представлениями об этих знаниях, затем с успехом используют знания в специальном обучении, усваивая словесную речь. Сформированные жестовые средства обогащают словесные, становятся базой для их прочного запоминания и использования.

Жестовый язык для неслышащих имеет важное значение, именно при его помощи выражаются впечатления от окружающего мира, первые просьбы и самые первые сообщения. На жестовом языке, согласно положениям Т.К. Цветковой, формируется языковое сознание неслышащего ребенка. В исследовании И.К. Русакович тщательно прослежены и аргументировано представлены данные о продуктивности отражения окружающего мира в последовательности жест - устно/дактильное и письменное слово [2].

Актуальность исследования проблемы использования педагогом невербальных средств общения с детьми, имеющими нарушения слуха состоит в том, что, несмотря на рост интереса к исследованиям в области невербального общения в целом, с одной стороны, и педагогического общения – с другой, наблюдается недостаточный уровень изученности невербального аспекта общения в деятельности педагога, обучающего детей с нарушениями слуха.

Целью нашего исследования явилось изучение использования невербальных средств общения педагогами в школе-интернате для детей с нарушениями слуха в образовательном процессе.

В состав экспериментальной группы вошли педагоги начальных классов УО «Витебская государственная специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха». Общее количество испытуемых составило 7 человек.

В качестве основных методов пилотажного исследования были выбраны метод наблюдения с использованием таблицы частотности жестов, употребляемых педагогом на уроке и анкетирование (анкета «Самооценка жестикуляции педагога на занятии/уроке», разработанная Н.Г. Корчагиной).

На первом этапе исследования нами было проведено наблюдение.

При обработке данных, полученных с помощью метода наблюдения было подсчитано общее количество использованных педагогами жестов за просмотренные уроки, а также количество использованных жестов каждым педагогом в среднем на одном уроке.

Репозиторий ВГУ

Далее нами были проранжированы категории жестов по количесву их использования педагогами на уроках.

Полученные результаты в ходе проведенного наблюдения, свидетельствуют о том, что лидирующее место заняла категория «описательно-изобразительный жест», что соответствует специфике работы педагога в школе-интернате для детей с нарушениями слуха, а также о желании учителей работать с детьми, входя с ними в тесный контакт. Это является подтверждением данных литературных источников, полученных нами, в ходе их теоретического анализа. Данные этих исследований показывают. что для обучения детей с нарушениями слуха педагоги используют в основном описательно-изобразительные жесты, т.е. конкретные жестовые обозначения, которые позволяют объяснить вербальную информацию неслышащим детям.

На второй план выходят указывающие жесты, что говорит о специфике педагогического труда с особой категорией детей, в котором жесты указания используются в качестве заместителей вербальных обращений.

Третье место занимает категория “раскрытая поза”, который свидетельствует о положительном, открытом для взаимодействия в общении, предполагающем равноправный, демократический стиль педагогической деятельности.

Группа жестов в ходе взаимодействия в системе “педагог–ребенок”: «Руки в бока» говорит об уровне авторитарности, Отметим, что данная категория жестов имеет достаточно низкий уровень использования, что свидетельствует о гуманистической, личностно-ориентированной позиции педагогов в отношении детей.

Особую группу составляют жесты категорий «сцепленные пальцы», «теребление указки, кольца, почесывание головы», «опирается на стол/стул руками», «прикрытие рта, потирание уха, глаза». Результаты ранжирования использования жестов свидетельствуют о проявлении неуверенности учителя на уроке. По нашему мнению, причиной употребления педагогами данных жестов могло послужить присутствие на уроке постороннего человека (в частности, наблюдателя), что во многом отрицательно влияет на поведение учителя, делая его неуверенным в своих силах, а, возможно, и в знании материала. Данный факт следует иметь в виду администрации образовательных учреждений при организации внутреннего контроля, так как присутствие проверяющего может существенно повлиять на ход и качество урока.

На втором этапе исследования нами было проведено анкетирование (анкета «Самооценка жестикуляции педагога на занятии/уроке», разработанная Н.Г. Корчагиной)

После проведения анкетирования был вычислен коэффициент представления педагога об уровне использования жестикуляции в собственной деятельности. Определение коэффициента производилось по следующей формуле:

Кж = n1/n, где

Кж – коэффициент представления педагога об уровне использования жестикуляции;

n1 – количество баллов, набранных педагогом при ответах на вопросы анкеты;

n – максимально возможное число баллов анкеты, высший уровень представления педагога об особенностях использования жестикуляции на уроке.

Репозиторий ВГУ

Результаты вычислений коэффициента по формуле и соответствующий уровень представления педагога о собственной жестикуляции представлены в таблице 1.

Таблица 1. Коэффициент представления педагога об уровне использования жестикуляции в собственной деятельности.

№ п/п	Сумма баллов, набранных педагогом при анкетировании	Вычисление коэффициента представления	Уровень представления о жестикуляции
1	16	К = 16/24 = 0.66	Средний
2	22	К = 22/24 = 0.91	Наивысший
3	18	К = 18/24 = 0.75	Хороший
4	18	К = 18/24 = 0.75	Хороший
5	24	К = 24/24 = 1	Наивысший
6	21	К = 21/24 = 0.88	Высокий
7	23	К = 20/24 = 0.83	Высокий

Таким образом, в результате проведенного анкетирования, нами было выявлено, что в основном представления педагогов о собственном жестовом общении находятся на высоком уровне.

Исходя из данных анкетирования можно сделать следующие выводы:

-опытными педагогами часто планируется использование определенных жестов на уроке или занятии, многие из жестов (в особенности указательные) четко продумываются заранее;

-владение жестовым языком на высоком уровне позволяет педагогам грамотно и уместно использовать те или иные жесты в образовательном процессе;

-большинство педагогов достаточно хорошо осознают особенности своего невербального общения, и в целом они довольны своей жестикуляцией.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы, а также проведенное нами пилотажное исследование использования невербальных средств общения педагогами в школе-интернате для детей с нарушениями слуха в образовательном процессе позволяют сделать следующие выводы:

1. Невербальный аспект общения остается недостаточно исследованным в психолого-педагогической науке. Серьезным изучением проблемы невербального общения ученые стали заниматься лишь в последние 40 лет, вместе с тем данная проблема остается весьма актуальной.

2. Педагогами школы-интерната планируется и заранее продумывается использование жестов на уроке;

3. Знание большинством педагогов особенностей собственной жестикуляции находится на высоком уровне (сред. Кж = 0,83). При этом в целом педагоги довольны своей жестикуляцией, что, по нашему мнению, свидетельствует о высоком уровне понимания педагогами важности жестового общения с детьми с нарушениями слуха в образовательном процессе.

4. В процессе взаимодействия в системе “педагог–ребенок с нарушением слуха” невербальное общение играет ведущую роль.

5. Педагог начальных классов школы-интерната для детей с нарушениями слуха должен обладать не только знаниями дактильной речи и жестового языка, но и культурой невербального поведения.

Репозиторий ВГУ

Как мы видим, проблема значимости невербального компонента при общении с детьми с нарушениями слуха в структуре педагогической деятельности заслуживает особого внимания и требует дальнейшего исследования.

Список цитируемых источников:

1. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии: [сб. тр. / сост., авт. вступ. ст. и библиограф. Т.М. Степанова] / Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
2. Григорьева, Т.А. Методика обучения жестовому языку неслышащих младших школьников: учебно-метод. пособие для педагогов спец. общеобраз. школ для детей с нарушением слуха / Т.А. Григорьева, И.К. Русакович. – Минск: Народная асвета, 2007. - 95 с.
3. Петрова, Е.А. Жесты в педагогическом процессе: Учебное пособие. - М.: Моск. городское пед. общество, 1998. – 278 с.
4. Корчагина, Н.Г. Использование педагогом невербальных средств общения в педагогической деятельности // Дошкільна освіта. - 2006. - № 3 (13). - С. 32-42.
5. Психология глухих детей. Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой, «ПЕДАГОГИКА» МОСКВА, 1971. - 448 с.

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Майкова А.Ф., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель –Лауткина С.В., старший преподаватель

Сенсорно-перцептивная сфера является основой для успешного развития высшей психической деятельности человека. Накопление знаний о мире на основе чувственного восприятия начинается с рождения и длится всю жизнь. У детей с нормальным психофизическим развитием к школьному возрасту формируется достаточный запас знаний и представлений об окружающем, что детерминирует их успешное последующее обучение. У школьников с интеллектуальной недостаточностью сенсорно-перцептивная сфера недоразвита, запас образов и их словесных значений беден, представления и знания о предметах нечёткие, слабо дифференцированные (Т.В. Варенова, И.Ю. Левченко, Т.Л. Лещинская А.Р. Лурия, И.М. Соловьёв, Л.М. Шипицина) [1, с. 24-26].

Исходя из вышеизложенного, выбранная нами тема имеет большую социально-практическую значимость, т.к. данные об особенностях сенсорно-перцептивной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью являются фундаментом построения деятельности педагогов и психологов, используются при разработке направлений коррекционной работы, учитываются при осуществлении дифференцированного подхода к обучению и воспитанию указанной категории детей [2, с. 45-60].

Целью настоящего исследования явилось выявление уровня развития и особенностей сенсорно-перцептивной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью и возможные пути коррекции на материале предмета «Человек и мир».

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие *задачи:*

1) изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме особенностей сенсорно-перцептивной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью;

Репозиторий ВГУ

2) провести эмпирическое исследование с целью выявления особенностей сенсорно-перцептивной сферы (зрительное, слуховое восприятие) у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью;

3) проанализировать программу и учебники по предмету «Человек и мир»;

4) подобрать дидактический материал с целью коррекции сенсорно-перцептивной сферы учащихся на уроках «Человек и мир».

Методами исследования были выбраны: изучение и анализ научной и практической литературы, проведение эмпирического исследования, метод математической обработки полученных данных.

Для исследования особенностей зрительного и слухового восприятия у школьников, была сформирована группа учащихся 2, 3 и 4 классов УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26». Возраст диапазон учащихся – 8-11 лет. Основной диагноз детей по МКБ-10: «Легкая интеллектуальная недостаточность (умственная отсталость)».

Для психолого-педагогической диагностики уровня сформированности сенсорно-перцептивной сферы учащихся нами были отобраны методики из диагностического альбома С.Д. Забрамной, О.В. Боровик [3]. В процессе исследования нами предъявлялась серия таблиц, к каждой из них давалась устная инструкция.

Цель *первого задания* – выявить особенности восприятия детьми формы, величины (размера), цвета предметов, умения сопоставлять предметы по двум признакам и выполнять сложную инструкцию.

Цель *второго задания* – выявить особенности восприятия детьми пространственных отношений предметов, умения ориентироваться на листе бумаги, определять правую и левую сторону, уровень комбинаторных способностей, синтезирования части в целое, понимания и выполнения сложных инструкций.

Данные о выполнении *первого задания* (на восприятие формы, величины (размера)), цвета представлены на рисунке 1.

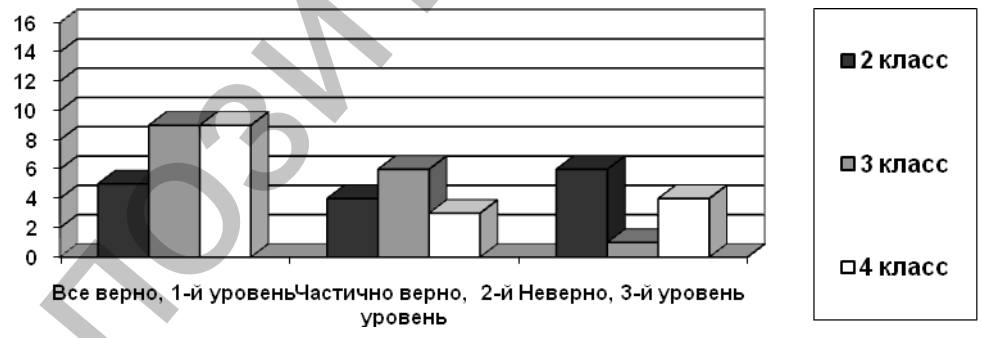


Рисунок 1 – Качественный анализ правильности выполнения первого задания учащимися разных классов

Как видно из результатов обследования, учащиеся продемонстрировали три уровня выполнения заданий. Учащимся, верно выполнившим задание (1-й уровень успешности), требовались минимальные пояснения речевой инструкции, они самостоятельно выделяли один признак для сравнения – цвет, форма или размер. Выделение двух признаков вызывало затруднения у учащихся всех классов. Учащиеся с 3-м уровнем успешности выполнения показали более низкие результаты.

Данные об уровне успешности выполнения *второго задания* (на восприятие пространственных отношений) представлены на рисунке 2. Как видно из ре-

Репозиторий ВГУ

зультатов обследования, учащиеся продемонстрировали три уровня успешности выполнения заданий.

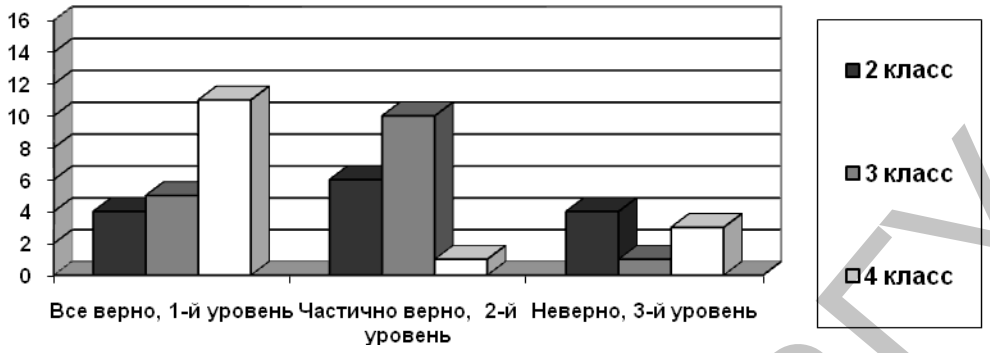


Рисунок 2 – Качественный анализ правильности выполнения второго задания учащимися разных классов

Учащимся с 1-м и 2-м уровнями успешности выполнения требовалось минимальное оказание помощи, пояснение сложной инструкции, в то время как учащиеся с 3-м уровнем выполнения, в основном, не понимали смысла задания, т.к. навыки ориентировки в пространстве и теле человека у них находятся на начальном этапе формирования.

Полученные данные свидетельствуют о том, что исследуемые свойства сенсорно-перцептивной сферы у учащихся 2, 3, 4 классов находятся на разных этапах их формирования, что подтверждает успешность коррекционной направленности организованного обучения во вспомогательной школе.

Содержание и организация обучения школьников с интеллектуальной недостаточностью включает в себя коррекционную деятельность по развитию познавательной сферы, в том числе и сенсорно-перцептивных процессов. Предмет «Человек и мир» является пропедевтическим в формировании у учащихся жизненной компетенции.

Основными *задачами* предмета «Человек и мир» являются: расширение, уточнение и систематизация знаний об обществе, человеке и природе в тесной взаимосвязи с формированием приемов и способов познавательной деятельности. Данный предмет системно формирует знания детей и позволяет реализовать коррекционно-развивающую функцию обучения и первичную социализацию школьников с интеллектуальной недостаточностью. На уроках широко используются разнообразные наглядные средства обучения: натуральные объекты, гербарии, коллекции, кино- и диафильмы. Практическая деятельность обеспечивает межпредметные связи и позволяет успешнее закреплять полученные знания и умения в быту, социуме [4, 5].

Учебники по предмету «Человек и мир» насыщены наглядностью, материалом для практической деятельности, разнообразными упражнениями и заданиями. Материал изложен в концентрической последовательности, из класса в класс, расширяя и уточняя имеющиеся у учащихся представления, знания, умения. Благодаря этому происходит комплексное воздействие на сенсорно-перцептивную сферу, на все её качества и составляющие, работа на уроках предполагает включение в деятельность различных органов чувств и анализаторов.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что предмет «Человек и мир» предполагает широкие возможности коррекции особенностей сенсорно-перцептивной сферы младших школьников с интеллектуальной недо-

Репозиторий ВГУ

статочностью. Поэтому для коррекции сенсорно-перцептивной сферы нами были отобраны игры, которые могут использоваться педагогом на уроках по данному предмету: «Прятки», «Чудесный мешочек», «Узнай по весу», «Спрячь листок», «Найди цвет», «Бусы», «Головоломка», «Заклей дырки», «Угадай, что я делаю», «Порисуем», «Что это?», «Видящие пальцы» [1, с. 117-182].

Таким образом, в рамках проведенного теоретико-эмпирического исследования было выявлено, что на данном этапе развития дефектологических дисциплин проблема особенностей сенсорно-перцептивной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью не получила достаточной освещенности, не хватает эмпирических данных, которые могли быть обработаны и учтены при построении системы обучения во вспомогательных школах. Качественно-количественный анализ полученных данных помогли выявить общие и специфические особенности сенсорно-перцептивной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в зависимости от класса обучения и на этой основе подобрать практические материалы, которые могут использоваться на уроках «Человек и мир».

Результаты проведенного теоретико-эмпирического исследования свидетельствуют о достижении заявленной цели, решении поставленных задач и позволяют сделать следующие выводы:

1. Сенсорно-перцептивная сфера у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью обладает качественным своеобразием.
2. Наблюдаются индивидуальные особенности развития сенсорно-перцептивной сферы у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.
3. Полученные данные могут быть использованы в работе учителей-дефектологов, педагогов-психологов и учителей начальных классов вспомогательной школы для разработки рекомендаций по целенаправленному формированию сенсорно-перцептивной сферы у данной категории школьников.

Список цитированных источников:

1. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника /С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
2. Усанова, О.Н. Дети с проблемами психического развития / О.Н. Усанова. – М., 1995. – 420 с.
3. Забрамная, С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей и методические рекомендации / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М., Владос, 2008. – 142 с.
4. Сб. программ 1-го отделения вспомогательной школы с русским языком обучения. Русский язык. Математика. Человек и мир. Трудовое обучение. Физическая культура и здоровье. Социально-бытовая ориентировка. 1– 5 классы. Беларуская мова. 5 клас. – Минск: НИО, 2007
5. Программы для 2-го отделения вспомогательной школы. Ориентировка в окружающем. 1-6 классы. – Минск: НИО, 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ НОМИНАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Мацевич А.С., студентка 5 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Вержбицкая Т.Н., старший преподаватель

Номинативная функция речи – это сложный психологический процесс, предполагающий осуществление комплекса мыслительных и речевых операций: ориентировку в признаках предмета, выделение среди них существенных признаков и отнесение предмета к определенной категории.

Репозиторий ВГУ

Становление и развитие номинативной функции речи предопределяется различными условиями. А.К. Маркова [1] в качестве основного условия определяет ведущий вид деятельности ребенка на каждом возрастном этапе, а также следующие факторы: вид восприятия, уровень когнитивного развития, степень владения языком, прагматическую установку, ситуацию общения.

Л.С. Выготский (1956) [1, с. 12] говорил о том, что развитие речи идет по принципу дифференциации ее функций, в том числе номинативной:

Дономинативный, доязыковой этап. Ребенок накапливает первоначальные знания об окружающем мире, обозначает словом целую ситуацию, т.к. не разграничивает в образе предмета его существенные и несущественные признаки, не отражает смысловые связи и отношения между элементами целостной ситуации.

Этап морфологически дифференцированных форм слова. Ребенок проводит обобщения предметов и их признаков недостаточно осмысленно, при этом наряду с существенными могут выделяться и несущественные признаки.

Этап сознательной номинации. Ребенок усваивает морфологию слов, словообразование и обобщение значений морфем на основе выделения существенных признаков предметов, связей и отношений между ними [2].

Физиологической основой номинативной функции речи является сложнейшая система условных рефлексов, основу которой составляет вторая сигнальная система. Ее условными раздражителями являются слова в звуковой или зрительной форме. Образовавшиеся в коре головного мозга временные нервные связи укрепляются путем постоянных речевых подкреплений, делаются прочными и приобретают двусторонний характер: вид предмета немедленно вызывает реакцию его называния и, наоборот, слышимое или видимое слово сейчас же вызывает представление-образ обозначаемого этим словом предмета, явления [3].

Слово тесно взаимосвязано с образами-представлениями. Образ при этом является полимодальным явлением, представляющим собой синтез разномодальных представлений. Его формирование происходит преимущественно в деятельности.

Таким образом, слово имеет чувственную основу, а процесс называния связан с процессом опознания, и прежде всего, с выделением характерных признаков объекта. Обозначающее слово выделяет в объекте (явлении) существенное, обобщает его и тем самым вводит явление (объект) в систему объектов или явлений.

Основой развития номинативной функции речи и нормального ее функционирования является сохранность предметных образов. Известно, что при нарушениях зрения образы-представления отличаются бедностью, фрагментарностью, схематичностью, снижением уровня обобщения признаков и вербализмом. Их накопление идет диспропорционально, в неравномерном и более продолжительном по времени, по сравнению с нормально видящими детьми, темпе. Утрата тесной связи слова с чувственной основой ведет либо к утере слова, либо к искажению понимания его смысла и значения, что, в свою очередь, нарушает номинативную, коммуникативную и другие функции речи.

Таким образом, к патогенетическим механизмам нарушения номинативной функции речи у детей со зрительной депривацией можно отнести: недоразвитие избирательности в системе вербальных связей, межанализаторной интеграции, зрительного предметного гнозиса. Этим обусловлена актуальность настоящего исследования. Его цель - выявление особенностей представлений о предметах и их называния у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе использовались ме-

Репозиторий ВГУ

тодики «Что это?» и «Объедини в группы и назови их» («Найди пару»), направленные на выявление особенностей представлений и их называния у детей младшего дошкольного возраста с нарушенным и нормальным зрением. На втором этапе с целью выявления способности к выделению существенных признаков объектов и их номинации детям предлагалась методика «Дорисуй картинку и назови части объекта».

В исследовании участвовало 30 ребенка младшего дошкольного возраста, среди которых 13 детей с нормальным зрением и 17 слабовидящих, в том числе с амблиопией и косоглазием.

Основным критерием сформированности номинативной функции речи детей являлась инициативная номинация (оречевление) ребенком объектов действительности. Она определялась степенью психической, в том числе и речевой активности ребенка и адекватностью слова.

Изучение состояния номинативной функции речи у дошкольников с нарушениями зрения, показало что у 73% детей указанной категории имелся запас представлений, в той или иной степени соответствующих возрасту и программным требованиям. Но при этом они затруднялись в выделении и назывании существенных признаков объектов, допускали ошибки при дифференциации сходных по видовым признакам объектов и при их назывании (43% детей с нормальным зрением и 77% детей с нарушениями зрения). При номинации оптически сходных объектов встретились словесные замены внутри одной категории понятий (у 5% детей с нормальным зрением и у 25% детей с нарушениями зрения). При этом процент инициативных высказываний детей с нарушениями зрения (37%) оказался значительно ниже, чем у нормально видящих детей (83%).

Специфические затруднения в выделении и номинации объектов и их частей у детей с нарушениями зрения могут быть обусловлены следующими причинами: недостаточной сформированностью способов восприятия объектов на полисенсорной основе, способов познавательной деятельности, что в свою очередь связано с недоразвитием предметной и игровой деятельности детей, а также ограничением их жизненного опыта, отсутствием образов-представлений о предметах окружающей действительности, характерных для этого возраста.

Анализ результатов проведенного нами исследования позволил нам определить основное направление работы по формированию номинации у дошкольников с нарушениями зрения - формирование полноценных образов-представлений в условиях предметной деятельности на основе овладения способами познавательной деятельности. Обязательным условием при этом явилось развитие зрительного восприятия на полисенсорной основе в процессе анализа и сравнения признаков предметов.

В этом возрасте наглядно-действенные связи заключаются больше всего в действенно-игровой связи с познаваемым. При этом для предупреждения трудностей выделения признаков объектов, коррекционно-педагогическая работа строилась на полисенсорной основе восприятия объектов окружающего мира, в практических продуктивных орудийных действиях ребенка с объектами.

Для предупреждения оптических замен, парафразий у детей с нарушениями зрения формирование новых представлений проводилась в обязательном сравнении с уже имеющимися у них представлениями об объектах окружающего мира, сходных с новым объектом по оптическому признаку. Постоянно создавались ситуации, побуждающие детей к инициативной номинации (использовались приемы эмоционального заражения, учитывались интересы и предпочтения детей).

Репозиторий ВГУ

Коррекционно-педагогическая работа проводилась в процессе формирования таких способов познавательной деятельности, как практические действия с предметами, рассматривание, наблюдение, экспериментирование и моделирование, источниками информации при этом выступали манипуляции и действия с предметами, а также реальные объекты и изображения. В качестве основных методических приемов, отражающих специфику работы с детьми с нарушениями зрения, выступали следующие: приемы обеспечения лучшей видимости, прием рассматривания на полисенсорной основе, прием максимальной конкретизации речи, прием многократного повторения действий с объектами окружающего мира. А также использовались такие приемы, как сюрпризный момент, «приход в гости игрушек», «встречи» с предметами, имитационные движения, прием использования словесного материала. При этом все действия с предметами, сами предметы и их части обозначались детьми словом.

Эффективность и правильность предложенного направления работы подтвердились повышением инициативности номинаций предметов и их признаков, изменением их качественных и количественных характеристик.

Список цитированных источников:

1. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова; Науч. - исслед. ин - т общей и пед. психологии, акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1974. – 239 с. – С. 15-17.

2. Лепская, Н.И. Языковая номинация и процесс ее становления: на материале детских высказываний / Н.И. Лепская // Вестник Московского университета. Сер. 9, Филология / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Филологический факультет. – 1984. - № 6. – С. 59 – 65.

3. Леонтьев, А.А. Психофизиологические механизмы речи / А.А. Леонтьев // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – Москва, 1970. – С. 314-325.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ «ОТ СТУДЕНТА К СПЕЦИАЛИСТУ»

Мацко А.П., магистрант
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Минаева В.М., кандидат педагогических наук, профессор

Радикальные политические, социально-экономические, культурные, организационные изменения, происходящие в современном обществе, объективно ведут к существенным переменам в системе высшего профессионального образования. Динамизм, изменчивость общественных процессов предопределяют новые стратегические направления перестройки процесса обучения в высшей школе и преобразование процессов становления будущих специалистов. Модернизация системы образования в Беларуси предполагает создание устойчивого механизма ее развития и достижения ее главной цели - обеспечение нового современного качества образования. Отечественная система образования обновляется на основе гуманистических принципов. Педагогика ставит перед собой следующие задачи, во-первых, воспитание человека с новым, интеллектуальным уровнем самосознания, способного к концептуальному мышлению, творческой деятельности и самостоятельному управлению собственной деятельностью и поведением, во-вторых, формирование навыков высококвалифицированного специалиста в своей области знаний.

Репозиторий ВГУ

Миссия университета по отношению к студентам – предоставление каждому учащемуся сферы деятельности, необходимой для реализации интеллектуальных и творческих способностей, формирования потребности в непрерывном самообразовании, активной гражданской позиции, культуры здоровья, способности к социальной адаптации и творческому самовыражению.

Формирование профессиональных компетенций является превалирующим направлением в обучении студентов-дефектологов на базе УНКЦ. При разработке данной программы использовались материалы отчётов о работе УНКЦ за предыдущие годы, а также утверждённые планы работы УНКЦ.

Реализация программы приведёт к появлению новообразований в работе со студентами-дефектологами. Программа «Формирование профессиональных компетенций» (ФПК) охватывает главные аспекты воспитания и обучения учащихся получающих высшее специальное образование, намечает перспективы, определяет приоритеты развития работы со студентами-дефектологами, содержит конкретные мероприятия по достижению поставленных целей.

Программой предусмотрено осуществление инновационных преобразований в проведении учебных занятий, новых технологий обучения и воспитания, развитие системы работы с одарённой учащейся молодёжью. Также выделяются проблемы профессионально-личностной подготовки будущих дефектологов к работе с детьми с ОПФР, что подразумевает:

- овладение методиками психолого-педагогической диагностики, технологиями развивающего и личностно-ориентированного обучения, методикой научного поиска;
- формирование психологической компетентности, широты и гибкости мышления педагога;
- развитие педагогического самосознания;
- интегрированное взаимодействие всех ступеней образования;
- изменение массовых форм учебной работы в пользу интеллектуально-ориентированных форм.

Программа направлена на совершенствование образовательного процесса, который создаёт и воспроизводит условия для развития студентов высших учебных заведений, получающих специальное образование. Одним из главных условий является реализация индивидуальности личности обучающихся.

Она включает в себя следующие направления: воспитательная работа, научная работа, практическая подготовка, консультирование.

Главными целями программы являются: расширение единого образовательного пространства университета и школы для социально значимой реализации индивидуальной образовательной стратегии студентов-дефектологов; развитие профессиональных навыков у студентов в соответствии с квалификационной характеристикой учителя-дефектолога; воспитание личности, обладающей коммуникативными профессиональными навыками и высокими адаптивными возможностями и нравственными убеждениями. Для достижения поставленных целей необходимо решить в рамках программы «От студента к специалисту» ряд задач:

- развитие профессиональных навыков учащихся через оптимальное сочетание основного, дополнительного и индивидуального образования;
- стимулирование творческой деятельности и создание условий для удовлетворения потребности в самовыражении;
- создание обогащённой образовательной среды;

Репозиторий ВГУ

• расширение возможностей для участия одарённых и способных студентов в региональных, международных конференциях, творческих конкурсах, выставках, олимпиадах;

• обеспечение научно-методической, социально-правовой, психолого-педагогической поддержки, как студентам, так и преподавателям.

ФРАГМЕНТ ПРОГРАММЫ «ОТ СТУДЕНТА К СПЕЦИАЛИСТУ»

п/п	Мероприятие/Тема	Форма проведения	Сроки
I. Научная работа			
1	«Научно-исследовательская работа студентов на протяжении обучения в ВУЗе»	вводная лекция для 1-2 курса	сентябрь
2	Выбор научного направления работы и научного руководителя. Вступление в студенческое научное общество	самостоятельная работа	октябрь
3	Участие в научно-практической конференции «Машеровские чтения»	конференция-выступление на секции	сентябрь-ноябрь
4	Подготовка проектов к участию в Республиканской олимпиаде по коррекционной педагогике и специальной психологии (с международным участием)	защита проекта	ноябрь-декабрь
5	Участие в научно-практической конференции «Мир детства в современном образовательном пространстве»	конференция-выступление на секции	декабрь-ноябрь
6	Составление портфолио студента-дефектолога. Презентация личного портфолио студента-дефектолога	сбор информации презентация проекта	В течение учебного года май
II Консультирование			
1	«Моя профессия-мой выбор»	лекция для 1 курса	сентябрь
2	«Студенческое научное общество – перспективы и возможности»	беседа с руководителем СНО	октябрь
3	«Первая практика»	вводная беседа	В течение учебного года

Репозиторий ВГУ

Предварительными сроками реализации данной программы является 2012-2013 учебный год. Работа в соответствии с ней может проходить в рамках научного эксперимента и может быть продлена в последующие периоды обучения.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Миклашевич В.Ф., студентка 5 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Вахобжонова З.Б., преподаватель

Речь – это важнейшая творческая психическая функция человека, область проявления присущей всем людям способности к познанию, самоорганизации, саморазвитию, к построению своей личности, своего внутреннего мира через диалог с другими личностями, другими мирами, другими культурами [1].

Первоначальная функция речи – коммуникативная. Речь – это, прежде всего средство общения, средство высказывания и понимания. Общение, основанное не передаче мысли и переживаний, непременно требует адекватной системы средств, которой и является речь.

Диалогическая речь является основной формой общения детей дошкольного возраста. У дошкольника ярко выражена потребность в самопрезентации, потребность во внимании сверстника, желание донести до партнера цели и содержание своих действий. Исследования многих авторов показывают, что большинство детей испытывают трудности в общении, в усвоении родного языка – его звуковой системы, грамматического строя, лексического состава. Не владея родным языком, ребенок не сумеет усвоить навыки диалогического общения, так как диалог, как вид общения, предполагает знание языка, умение им пользоваться при построении связного высказывания и налаживании речевого взаимодействия с партнером. Отсутствие или дефицит диалогического общения может привести к искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьезных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях [3].

Анализ психолого-педагогической литературы (Н.С. Кожанова, Т.Л. Свиридюк) показал, что дошкольники с нарушениями зрения имеют особенности в развитии диалогических умений. Как правило, дети с нарушениями зрения не используют развернутые фразы, их речь непоследовательна, сбивчива, при этом может теряться смысл фразы, интонационная окраска речи бедная, маловыразительная, что делает их общение скованным, сдержанным.

Специальные исследования (Н.С Кожанова, И.Г. Корнилова, Е.А. Лапп) показывают, что у дошкольников с нарушениями зрения, необходимо развивать коммуникативно-речевые умения, которые не формируются без влияния взрослого. Отсутствие четких представлений о социальных законах бытия, человеческого общежития, недостаточное развитие эмоционально выразительных средств осложняют овладение детьми с нарушениями зрения навыками коммуникативной деятельности. Важно учить ребенка вести диалог, развивать умение слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения [2].

Репозиторий ВГУ

Цель нашего исследования состояла в разработке серий сюжетно-ролевых игр, направленных на формирование диалогической речи старших дошкольников с нарушениями зрения.

Для достижения поставленной цели было поставлено ряд *задач*:

1. Определить научно-теоретические аспекты формирования диалогической речи дошкольников с нарушениями зрения.

2. Изучить влияние сюжетно-ролевой игры на развитие диалогической речи дошкольников с нарушениями зрения.

3. Определить направления коррекционно-педагогической работы и разработать серию сюжетно-ролевых игр по формированию диалогической речи дошкольников с нарушениями зрения.

С целью изучения особенностей диалогической речи у детей с нарушениями зрения было проведено экспериментальное исследование на базе дошкольного учреждения №7 г. Щучина Гродненской области, в котором принимали участие 12 детей с нормальным зрением, 11 детей с амблиопией и косоглазием, а также глубоким слабовидением.

Проведенное исследование позволило выявить большую зависимость сюжетно-ролевой игры и общения дошкольников, а также ряд трудностей, которые они испытывают в игре. Большинство детей с нарушениями зрения затрудняются находить подход к партнеру по общению, поддерживать и развивать установленный контакт, согласовывать свои действия в процессе любой деятельности, адекватно реагировать и выражать свою симпатию к конкретному ребенку, отмечаются сложности в умении сопереживать в печали и радоваться успеху другого человека – всё это приводит к различного рода конфликтам и непониманию собеседников друг друга в игре.

В ходе экспериментального исследования было выявлено значительное отставание в развитии диалогических умений в сюжетно-ролевой игре дошкольников с нарушениями зрения по сравнению с нормальновидящими сверстниками. Дети, имеющие низкий уровень развития диалогических умений (18%) с трудом вступали в контакт, плохо общались в паре, задавали мало вопросов, не владели формами речевого этикета, мало использовали мимику и жесты. Дети, имеющие средний уровень развития диалогических умений (73%) вступали в контакт, задавали вопросы, использовали мимику и жесты, но требовали помощи взрослого. Дети, имеющие высокий уровень (9%) активно вступали в контакт, хорошо общались в паре, задавали вопросы, владели формами речевого этикета, активно использовали мимику и жесты.

Полученные результаты позволили определить направления коррекционно-педагогической работы, а также разработать серию сюжетно-ролевых игр, способствующих развитию диалогических умений старших дошкольников с нарушениями зрения.

Нами была разработана серия сюжетно-ролевых игр под общим названием «Я и мир вокруг», которая включает следующие игры: «Дочки-матери», «Детский сад», «Парикмахерская», «Скорая помощь», «Зоопарк», «Цирк», «Строительство», «Путешествие».

Каждая игра способствует формированию определенных диалогических умений и усвоению важных социальных ролей. Данная серия игр подобрана с учетом принципа поэтапности: начиная с более простой игры и заканчивая наиболее сложной игрой, а так же с учетом зрительных возможностей детей с нарушениями зрения.

Репозиторий ВГУ

Разработанная серия сюжетно-ролевых игр будет способствовать развитию диалогических умений у детей с нарушениями зрения, повысит их двигательную активность, расширит опыт предметно-практической деятельности и обеспечит положительный эмоциональный отклик на ее результаты.

Список цитированных источников:

1. Арушанова, А. Г. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2001. - №5.

2. Кожанова, Н.С. Исследование сформированности коммуникативных умений дошкольников с нарушением зрения / Н.С. Кожанова // Специальное образование. – 2009. – №2.

3. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольника / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Морозова Л.Е., старший преподаватель
Луканская Ю.А., студентка 5 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)

Актуальность проблемы формирования культуры отношения к природе, начиная с раннего детства, обуславливает необходимость поиска педагогических средств, способных обеспечить переход новых поколений к гармоничному взаимодействию с природой. Современная экологическая культура базируется на принципах самоценности любой жизни, будь то жизнь человека, животного или растения [1].

Анализ состояния теории и практики экологического образования показал перспективность использования метода проектов, как способа организации деятельности детей, построенной на их активном участии в планировании и организации проекта.

Историко-педагогический анализ научной разработанности метода проектов (П.А. Агутов, И.А. Зимняя, Г.И. Ильин, Н.В. Матяш, В.А. Голяков, Л.П. Петуховой, А. Фураевой, Н.П. Шипицина и др.); анализ психолого-педагогических концепций, философских подходов к воспитанию экологической культуры и методических основ экологического воспитания (Б.Т. Лихачев, Н.С. Дежникова, Н.Ф. Виноградов, С.Н. Николаева и др.) анализ литературы по педагогической, возрастной и специальной психологии показал потребность теории и практики экологического воспитания в эффективных технологиях формирования экологической культуры личности дошкольника, невостребованность потенциала метода проектов в решении этой проблемы и широкие возможности использования данного метода в развитии ребенка с нарушениями зрения [1].

Данный метод ориентирует весь воспитательно-образовательный процесс на ребенка, т. к. опирается на его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности. Эти особенности технологии делают возможным ее использование в специальном дошкольном учреждении для детей с нарушениями зрения. При использовании данной технологии педагог учитывает опыт ребенка, его возможности и интересы; обучает в действии; побуждает к совместному, а далее и к самостоятельному наблюдению и экспериментированию; чередует индивидуальную и коллективную работу; содействует развитию сотрудничества и сотворчества, что значительно повышает эффективность процесса обучения, воспитания и развития

Репозиторий ВГУ

детей со зрительной депривацией, повышает их познавательную активность, благотворно сказывается на развитии их эмоциональной сферы [3].

Это и определило актуальность данного исследования, цель которого: выявить потенциал метода проектов в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и условия его эффективной реализации. Гипотеза исследования состояла в том, что применение метода проектов обеспечит повышение эффективности процесса экологического воспитания дошкольников с нарушениями зрения если:

- применение метода проектов как способа организации поэтапной практической деятельности детей с нарушениями зрения по выявлению и достижению экологических целей будет ориентировано на гармонизацию их взаимоотношений с окружающим миром (с учетом их возможностей и особенностей), на формирование экологически развитых эмоционально-чувственной, интеллектуальной и деятельной сфер личности;
- содержание экологической проектной деятельности дошкольников с нарушениями зрения будет заключаться в создании и реализации детьми различных видов экологических проектов: исследовательских (как правило, это мини-пректы), игровых, сказочных, практических, познавательных, творческих и др., направленных на систематическое и доступное для них взаимодействие с объектами окружающей социоприродной среды;
- будут созданы необходимые педагогические условия эффективного применения метода проектов в экологическом воспитании дошкольников с нарушениями зрения с учетом их возрастных и индивидуальных возможностей, способностей и потребностей [4].

В ходе экспериментального исследования анализировались практика экологического воспитания дошкольников с нарушениями зрения, реализуемые в специальных дошкольных учреждениях программы экологического воспитания, уровень экологической воспитанности детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста.

Проведенный нами анализ практики экологического воспитания дошкольников с нарушениями зрения показал, что метод проектов вызывает у педагогов интерес, однако его использование в работе с дошкольниками, имеющими нарушения зрения, практически отсутствует.

В ходе констатирующего эксперимента анализировался уровень экологической воспитанности старших дошкольников с нарушениями зрения («экологические знания» и «отношения»).

Диагностика экологических знаний осуществлялась при помощи разработанных нами заданий, переведенных в компьютерный вариант в виде программы «MY Test». Преимуществом разработанных тестов является возможность увеличить предлагаемые изображения, сделать их ярче или отконтурировать нужные детали и т.д. (учитывая особенности восприятия дошкольников). Другим преимуществом данной программы является возможность повысить познавательный интерес дошкольников с нарушениями зрения к предстоящей деятельности, их активность, и третьим преимуществом является возможность четко и точно фиксировать результаты исследования, быстро и более точно определять уровень экологической воспитанности испытуемых.

Диагностика «отношения» осуществлялась с помощью стандартизированных схем наблюдения за поведением детей в разных видах деятельности: в сюжетно-ролевой игре, практической деятельности по созданию и поддержанию условий для живых объектов, в процессе создания изопродукции на основе впе-

Репозиторий ВГУ

чатлений от природы, общения с природой, речевой деятельности, самостоятельном наблюдении [2].

В эксперименте принимали участие 15 дошкольников старшей группы с нарушениями зрения, составляющие экспериментальную группу. Для проверки эффективности использования метода проектов в экологическом воспитании дошкольников экспериментальной группы была выделена контрольная группа из 15 детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста.

Анализ практики экологического воспитания дошкольного учреждения показал, что данный вид педагогической деятельности организуется и проводится на должном уровне. Однако в экологическом опыте дошкольников с нарушениями зрения очевиден дефицит опыта непосредственного общения с природой, практической экологической деятельности, позитивного наблюдения, самостоятельного принятия решений в ситуации выбора.

Оценка результатов экспериментального исследования позволила распределить дошкольников с нарушениями зрения по уровням экологической воспитанности:

На низком уровне находятся 20% детей экспериментальной группы и 5% контрольной. Эти дети имеют знания только о некоторых сторонах объектов природы, часто допускают ошибки при выполнении заданий, не всегда аргументируют свой выбор, затрудняются отвечать на поставленные вопросы, не проявляют интереса к явлениям и событиям в природе и не выражают своего отношения к явлениям и объектам природы.

На среднем уровне находятся дети, имеющие знания о наиболее существенных сторонах объектов природы (50% детей экспериментальной группы и 15% контрольной группы). Они знают характерные признаки, но допускают неточности в ответах, не всегда отвечают на поставленные вопросы, проявляют некоторый интерес к явлениям и событиям в природе, их внимание сосредоточено на внешних качествах явлений, что влечет за собой оценочные суждения.

Дети с уровнем выше среднего (23% детей экспериментальной группы и 45% контрольной) устанавливают закономерные взаимосвязи в природе, иногда допускают ошибки при ответах. Часто их ответы бывают слишком краткими. Дети проявляют интерес и эмоциональное отношение к объектам природы, выражая иногда обеспокоенность и готовность к оказанию помощи.

Дети с высоким уровнем сформированности экологических знаний (7% экспериментальной и 45% контрольной группы) устанавливают системные связи без особого труда, связно и последовательно отвечают на поставленные вопросы. Проявляют ярко выраженный интерес к явлениям и событиям в природе, эмоционально выражают свое отношение к объектам живой природы, проявляя гуманистическую направленность.

Из результатов исследования видно, что дошкольники экспериментальной группы имеют более низкий уровень экологической воспитанности по сравнению с дошкольниками контрольной группы.

Причинами сложившегося положения могут быть:

- особенности восприятия окружающего мира (замедленность, фрагментарность, схематизм);

- снижение познавательной активности, самостоятельности дошкольников с нарушениями зрения;

- нарушения чувствительности, при которых обычные по силе ощущения и восприятие сопровождаются неадекватно ослабленной эмоциональной окраской.

Репозиторий ВГУ

Специальное внимание в ходе исследования было уделено выявлению условий эффективного применения метода проектов в экологическом воспитании дошкольников с нарушениями зрения с целью дальнейшего учета их при проведении формирующего эксперимента:

- соблюдение технологической цепочки последовательных действий (анализа ситуации, целеполагания и оформления проектного замысла, планирования и создания условий для достижения цели, реализации проекта, оценки результативности деятельности и прогнозирования перспектив развития проектов);

- соответствие содержания и видов проектов возрастным особенностям и возможностям дошкольников с нарушениями зрения, стимулирование познавательной активности и самодеятельности детей;

- обеспечение педагогического сопровождения экологической проектной деятельности дошкольников с нарушениями зрения с учетом их возможностей , способностей и интересов.

Список цитированных источников:

1. Морозова, Л.Е. Современные подходы к формированию экологической культуры дошкольников с нарушениями зрения / Л.Е.Морозова // Дефектологическое образование в РБ: состояние и перспективы: материалы Республеканских науч.-практ. Конф., г. Минск, 29-30 мая 2001 / Бел. гос. Пед. ун-т им. М. Танка – Минск: БГПУ, 2001.-245 с.
2. Николаева, С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. М.-2001.с.184
3. Петрикевич, А.А. Метод проектов в образовании дошкольников / А.А. Петрикевич. – Мозырь: 2008 (3с.)
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат - М., 2000

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ РАССУЖДЕНИЮ КАК ТИПУ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Новик Н.Ю., магистрант
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Свиридович И.А., кандидат педагогических наук, доцент

Развитие коррекционной педагогики на современном этапе характеризуется гуманистическим отношением общества и государства к лицам с особенностями психофизического развития. Кодекс Республики Беларусь об образовании (2011 г.) в качестве одной из основных целей специального образования определяет социальную адаптацию и интеграцию лиц с особенностями психофизического развития в общество. Социальная адаптация школьников с интеллектуальной недостаточностью в значительной степени зависит от правильного понимания обращенной к ним речи, умения пользоваться языковыми средствами в учебных и бытовых ситуациях, от уровня развития речи ребенка.

Изучение особенностей развития речемыслительной деятельности детей с особенностями психофизического развития является одной из актуальных проблем коррекционной психологии и педагогики. Для углубления вопроса применительно к детям с интеллектуальной недостаточностью в теории и практике упрочена направленность на формирование у школьников словесно-логического мышления и речи. Большинство исследований посвящено вопросам овладения учащимися описательной и повествовательной речью (А.К. Аксенова, К.Ж. Бектаева,

Репозиторий ВГУ

В.Г. Петрова, И.А. Свиридович и др.). Однако проблема формирования умений пользоваться рассуждением как типом речи остается мало разработанной, особенно, применительно к учащимся младших классов с интеллектуальной недостаточностью. В настоящее время рассуждение рассматривается как неотъемлемая сторона мыслительной деятельности человека, как важное условие осознанного усвоения знаний.

Современные подходы к языковому образованию предполагают реализацию идеи о том, что детей надо учить не просто языку, а умению пользоваться им, т.е. умению слушать и понимать инструкцию, руководствоваться ею, адекватно строить высказывания разных типов.

Вопросы формирования монологической речи, касающиеся процесса обучения связным высказывания типа рассуждения, приобретают актуальность и исследуются в специальной психолого-педагогической и методической литературе. Это обусловлено значением связной речи в развитии психики ребенка: познании ребенком окружающего мира, установлении общения и усвоении социального опыта, приобретении возможностей социальной и трудовой адаптации. В связи с этим рассматриваются компенсаторная и коррекционная функции речи, которые направлены на преодоление последствий дефекта и нормализацию психического и личностного развития учащихся.

В методической литературе (Н.Г. Еленский, Т.А. Ладыженская, О.А. Нечаева, М.Р. Львов, Л.А. Мурина, Р.И. Никольская, В.У. Протченко и др. – по общеобразовательной школе, А.К. Аксенова, А.И. Блинова, С.Ю. Ильина, Л.Л. Логвинова, и др. – по вспомогательной школе) имеется ряд рекомендаций по подготовке детей к созданию текстов типа рассуждения. Однако пока не предложена система обучения рассуждению учащихся с интеллектуальной недостаточностью (особенно младших классов). Основной упор делается на старшие классы (А.К. Аксенова, С.Ю. Ильина, и др.). Поэтому в практике эта проблема остается ключевой, но недостаточно разработанной.

Общие рекомендации по подготовке учащихся к созданию текстов типа рассуждения изложены в исследовании А.К. Аксеновой. В процессе формирования монологической речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью, как подчеркивает автор, в основном используются тексты описательно – повествовательного плана. Тексты – рассуждения по программе развития письменной речи составляют только в восьмом классе на доступном учащимся материале («Кем я хочу стать и почему?»).

Однако элементы рассуждения, несмотря на сложность данного типа текста, по мнению А.К. Аксеновой, можно вводить значительно раньше. Так, уже во втором классе, разбирая рассказ В. Осевой «Кто хозяин?», учащиеся по заданию учителя высказывают элементарные суждения о том, кто из мальчиков оказался настоящим хозяином собаки и почему.

Особое значение для развития монологической речи имеют уроки чтения, грамматики и правописания. Учитывая, что речевая практика учащихся с интеллектуальной недостаточностью предельно ограничена, наряду с непринужденным разговором осуществляется постоянная тренировка школьников в полных ответах на вопросы. Вот почему, по мнению А.К. Аксеновой, начиная с первого класса, учитель должен чередовать требования полных и кратких ответов. Постепенно необходимо приучать учащихся пользоваться доказательной речью.

Над проблемой формирования доказательного мышления у детей младших классов с интеллектуальной недостаточностью работала А.И. Блинова [3]. Результаты констатирующего эксперимента показали, что многие учащиеся 1 – 3

Репозиторий ВГУ

классов не умеют аргументировать и отстаивать свои суждения. Отвечая на вопросы экспериментатора после ознакомления с картиной Н.И. Обриньбы «Весна», они в основном ограничивались перечислением отдельных изображенных на картине предметов. В целом, доказательства умственно отсталых детей характеризуются качественным своеобразием. В сравнении с нормой эти дети, по словам автора, как правило, не умеют отделить существенные по данной ситуации свойства от несущественных. В подтверждение своей мысли учащиеся слабо использовали обобщенные знания о предмете доказательства, свой прошлый опыт. Однако у некоторой части учащихся с интеллектуальной недостаточностью 1–4 классов все же наблюдались элементы доказательно мышления.

Проблеме формирования умений создавать тексты разных типов учащимися 5 – 6 классов вспомогательной школы посвящена работа С.Ю. Ильиной [4]. На основании выявленных ею особенностей понимания и продуцирования повествовательных и описательных текстов учащимися с интеллектуальной недостаточностью, автор сформулировала рекомендации, необходимые для совершения работы над этими типами текстов. Ильина С.Ю. утверждает, что вначале обучения следует усвоить систему элементарных лингвистических знаний о тексте, являющуюся основой для формирования умений связной речи. Ведение «текстовых» знаний и умений, по мнению автора, позволяет повысить уровень сформированности умения создавать собственные тексты (это немаловажно, на наш взгляд, и в отношении рассуждения как типа текста).

В существующей практике наметился переход на коммуникативную стратегию обучения родному языку детей с нарушениями интеллектуального развития. Выделены этапы обучения языку, научно-методические основы.

Формирование коммуникативной компетенции рассматривается как основное условие формирования языковой личности. Если теоретическая разработка проблемы обучения учащихся общеобразовательной школы умению пользоваться рассуждением как типом речи решена положительно, то относительно учащихся с интеллектуальной недостаточностью данная проблема недостаточно разработана.

В современных исследованиях рассуждение рассматривается как неотъемлемая сторона мыслительной деятельности человека, как важное условие осознанного усвоения знаний. Оно предполагает выделение существенных признаков предметов и явлений, понимание различного рода зависимостей (причинно-следственных, пространственно-временных, функциональных, целевых), поиск доказательств. Овладение рассуждениями происходит в единстве с речевым развитием детей и создаёт предпосылки для успешного обучения в школе. Сложность обучения рассуждению состоит в том, что данный тип текста является наиболее «строгим»: требует аргументации, доводов, определенного построения мысли.

Литературный анализ показал: устное высказывание является текстом, если присутствуют два основных признака – содержательная целостность и логическая связность. Для создания текстов, отвечающих данным признакам, школьники должны овладеть комплексом знаний и умений, относящихся к содержанию, логико-композиционному построению и речевому оформлению текстов. Наличие необходимых знаний о признаках текста (теме, основной мысли, логической связности) и о взаимосвязях, существующих между ними, может стать основой для формирования умений связной речи.

Решение проблемы речевого развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью, на наш взгляд, предполагает осуществление системного подхода,

Репозиторий ВГУ

который обеспечил бы целостное формирование монологической речи во взаимосвязи всех ее составляющих компонентов (мотивационно-коммуникативного, содержательно-смыслового и операционального). В связи с этим, возникает необходимость в проведении исследования, в котором коммуникативные, психологические и психолингвистические аспекты связного высказывания рассматривались бы в целостной методической системе.

Анализ научных публикаций и результатов практической деятельности по проблеме развития речи учащихся позволяет выделить свое направление экспериментальной работы по формированию умений рассуждать у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью.

Список цитированных источников:

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. / А.К. Аксенова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – (Коррекционная педагогика). – 320 с.
2. Аржанухина, Е.К. Развитие речемыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами предметно-практической деятельности: Дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук: 13.00.03/ Е.К. Аржанухина; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2010. – 171 с.
3. Блинова, А.И. О некоторых путях развития доказательного мышления у учащихся начальных классов вспомогательной школы / Блинова А.И. // Дефектология. – 1980. – №6. – С. 54–58.
4. Ильина, С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников 5–9 классов: Теоретико-экспериментальное исследование: Учебное пособие для вузов / С.Ю. Ильина. – М.: Изд-во Каро, 2005. – 240 с.
5. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова. – М: Просвещение, 1977. – 233 с.

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА МОТОРНОЙ АЛАЛИИ И СХОЖИХ СОСТОЯНИЙ

Павлюкевич В.Б., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Харитонова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент

В настоящее время диагностика моторной алалии представляет определенные трудности, т.к. этот вид нарушения имеет много общего с другими состояниями. Моторную алалию следует отграничивать от сенсорной алалии, слухонемоты, ЗРР, фонематической дислалии, анартрии и дизартрии, моторной афазии, органической (механической) дислалии, афонии, нарушений развития речи, обусловленных интеллектуальной недостаточностью, РДА. Дифференциальная диагностика моторной алалии от схожих состояний является актуальным вопросом различных отраслей дефектологической науки. Вопросов дифференциальной диагностики безречевых детей в своих работах касались такие авторы, как Лурия А.Р., Волкова Г. А., Ковшиков В.А., Кириллова Е.В., Верещагина Н.В., Лапина Н.М., Пятница Т.В. и др.

В логопедии существует много вариантов определения алалии.

Алалия (гр. а- приставка, означающая отрицание или отсутствие качества + греч. lalia речь) - отсутствие или недоразвитие речи у детей при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте; причиной алалии, чаще всего является повреждение речевых областей больших полушарий головного мозга при родах, а также мозговые заболевания или травмы, перенесенные ребенком в доречевой период жизни;

Репозиторий ВГУ

тяжелые степени алалии выражаются у детей полным отсутствием речи или наличием лепетных отрывков слов; в более легких случаях наблюдаются зачатки речи, характеризующиеся ограниченностью запаса слов, аграмматизмом, затруднениями в усвоении чтения и письма [1].

Алалия - отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка [2].

Алалия - отсутствие речи или системное недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка (до формирования речи) [3].

Алалией называется полное или частичное отсутствие речи при наличии достаточных для развития речи интеллектуальных возможностей, остроты слуха и речедвигательных органов [4].

Алалия - глубокое системное недоразвитие речи на органической основе [5].

Алалия - это проявляющееся в структуре нервно-соматических и нервно-психических заболеваний расстройство развития языковой способности у детей, которое характеризуется невозможностью или нарушением языковых операций при порождении речевого высказывания при сохранности семантических и моторных операций и проявляется в фонематических, лексических, морфологических, синтаксических нарушениях [6].

Алалия - общее название полного отсутствия речи у детей или глубокой задержки речевого развития различной этиологии. Под определением «алалия» понимается ряд признаков, проявляющихся в том, что слышащий ребенок с нормальным интеллектом или совсем не начинает говорить, или говорит очень мало, не в соответствии с возрастной нормой [7].

Алалия - это глубокая задержка речевого развития ребенка, которая может проявляться в форме полного отсутствия речи или значительного нарушения ее развития [8].

Алалией принято называть полное или частичное отсутствие речи у детей (до трех-пяти лет при хорошем физическом слухе), обусловленное недоразвитием или поражением речевых зон коры головного мозга, наступившем еще до формирования речи [9].

Таким образом, алалия - это системное недоразвитие речевой деятельности при нормальном слухе и относительно сохранном интеллекте, проявляющееся в языковых нарушениях и обусловленное поражением или недоразвитием корковых речевых зон, наступившем до начала формирования речи.

Анализ представленных определений алалии позволил выявить некоторые их недостатки: недостаточно точно описаны механизмы, симптоматика; под одно определение можно подвести и дизартрию; невозможно разграничить алалию и афазию. Это подтверждает сложность установления диагноза безречевым детям.

Группа безречевых детей неоднородна. В неё входят дети с моторной и сенсорной алалией, анартрией (тяжёлой степенью дизартрии), ранним детским аутизмом, интеллектуальной недостаточностью, нарушением слуха и некоторые др. категории детей. Общим для всех безречевых детей является отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации, разлаженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость [10].

*Отличие моторной (экспрессивной) алалии от сенсорной алалии***.** При экспрессивной алалии: сохранно восприятие речи на перцептивном уровне, имеет место соответствующее возрасту понимание речи. При сенсорной алалии дети слышат, но не понимают обращённую речь.

Отличие моторной (экспрессивной) алалии от слухонемоты. При экспрессивной алалии: сохранность слуховой функции; возможность спонтанного

Репозиторий ВГУ

усвоения языка, наличие даже в тяжелых случаях элементарной звуковой речи. У глухого вне специального обучения речь не проявляется.

Отличие моторной (экспрессивной) алалии от тугоухости. Наиболее информативным является то, что дети с тугоухостью пытаются всматриваться в лицо говорящего.

Отличие моторной (экспрессивной) алалии от задержки речевого развитая. При экспрессивной алалии: имеется не только задержка темпа нормального усвоения языка, но, прежде всего, патологическое развитие языка — нарушение структурно-функциональной стороны языка; выражены нарушения в синтаксической, морфологической, лексической и фонематической подсистемах языка, которые не в полной мере соответствуют специфике детской речи на ранних этапах ее развития; дети с задержкой речевого развития нередко спонтанно, вне специального обучения, полноценно овладевают языком, чего обычно не наблюдается у детей с алалией.

Отличие моторной (экспрессивной) алалии от фонематической дислалии. При фонематической дислалии основными симптомами являются непостоянные и разнообразные замены, пропуски и перестановки звуков. Они выступают как частичные расстройства языковой системы. Для алалии характерно расстройство всей системы языка (фонематической, грамматической и лексической подсистем).

Отличие моторной (экспрессивной) алалии от анартрии и дизартрии. У детей с алалией моторный уровень речеобразования полностью или относительно сохранен и потенциально позволяет им осуществлять артикуляционный акт. У детей с анартрией и дизартрией нарушение артикуляционного компонента речи составляет суть их патологии. При алалии расстраивается вся система языка, при анартрии и дизартрии - только одна из его подсистем, фонетическая (это не исключает того, что у некоторых из этих детей одновременно может быть и алалия). При алалии расстройства произношения звуков являются следствием нарушения производства фонематических операций - выбора и комбинирования единиц. У детей же с анартрией и дизартрией расстройства произношения звуков вызваны прежде всего нарушениями фонетических (моторных) операций.

*Отличие моторной (экспрессивной) алалии от детской моторной афазии***.** Отличие в анамнезе: действие патологических факторов при алалии наблюдается в пренатальный и ранний постнатальный (до 3-х лет) периоды, при детской афазии — после 3-х лет.

Отличие моторной (экспрессивной) алалии от органической (механической) дислалии. При алалии неправильно функционируют все языковые подсистемы, при органической дислалии неправильно функционирует прежде всего фонетическая подсистема.

Отличие моторной (экспрессивной) алалии от афонии.

При алалии имеются невербальные вокализации: мелодика, звукоподражания. При афонии обязательно фониатрическое обследование и лечение.

Отличие моторной (экспрессивной) алалии от нарушения развития речи, обусловленного интеллектуальной недостаточности. Алалия - это форма патологии речевой деятельности, которая возникает в результате избирательного, парциального расстройства психической деятельности, а именно результат неусвоения в онтогенезе структурно-функциональных закономерностей языка при полной или относительной сохранности у детей неязыковых психических процессов. Нарушения развития речи, обусловленные умственной отсталостью, являются результатом патологии познавательной деятельности.

Отличие моторной (экспрессивной) алалии от детского аутизма (синдром Каннера). У детей с моторной алалией имеется сохранность постоянных ре-

Репозиторий ВГУ

акций на обращенную речь, дети с аутизмом не реагируют на обращенную речь. У детей с алалией отсутствуют типичные для детей с аутизмом психопатологические симптомы.

Дети с алалией обладают экспрессивной речью, и они в большинстве ситуаций активно используют зачатки речи (вербальной и невербальной), а также хорошо развитую у них мимико-жестикуляторную речь. У детей с моторной алалией отсутствуют непосредственные и отставленные во времени эхолалии.

При моторной алалии имеется стремление к контактам, за исключением случаев речевого негативизма; у детей с моторной алалией наблюдается интерес к новому; адекватность эмоций.

У детей с алалией отсутствуют стереотипии в движениях и действиях [10, 11].

Таким образом, проблема отграничения моторной алалии от схожих состояний имеет важное значение в дифференциальной логопедической диагностике и является актуальной.

Список цитированных источников:

1. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под редакцией В. И. Селиверстова - Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. - С. 38. - 400 с.

2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М., 1998. - С. 331.

3. Филичева, Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед ин-тов по специальности «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М., 1989. - С. 115.

4. Хватцев, М.Е. Логопедия: работа с дошкольниками: Пособие для логопедов и родителей / М.Е. Хватцев. - М., СПб., 1996. - С. 314.

5. Правдина О.В. Логопедия. Учебное пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / О.В. Правдина. - 2-е издание, доп. и перераб. - М., 1973. - С. 179.

6. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия / В.А. Ковшиков. - Л., 1994.

7. Беккер, К.-П. Логопедия: Пер. с нем / К.-П. Беккер, М. Совак. - М., 1981. - С. 100.

8. Синяк, В.А. Логопедия: Учебное пособие для студентов-заочников дефектологических факультетов пед ин-тов / В.А. Синяк. - М., 1985. - С. 53.

9. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Пособие для логопеда и воспитателя дет. сада / М.Ф. Фомичёва. - 4-е изд. - М, 1997. - С. 48.

10. Кириллова, Е.В. Вопросы дифференциальной диагностики безречевых детей: кандидат педагогических наук / Е.В. Кириллова // Практическая психология и логопедия. - 2006. - № 3. – С. 25 – 31.

11. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – СПб., 2003. – 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Палынская И.Ю., студентка 4 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Лауткина С.В., старший преподаватель

В последние годы вопросы обучения детей с интеллектуальными нарушениями в большей степени, чем когда-либо, рассматриваются с позиций обучения практическим умениям, формирования у детей жизненной компетенции, позволяющей адаптироваться в обществе. Несовершенство речевого развития, фрагментарность и неполнота знаний, неумение анализировать обстановку, малый опыт общения и своеобразие личностных проявлений тормозят развитие комму-

Репозиторий ВГУ

никативной функции речи и препятствуют созданию условий для успешной социальной адаптации выпускников.

Изучение проблемы общения школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет большое значение для организации коррекционно-педагогической работы, так как успешность учебной деятельности определяется не только интеллектуальными возможностями, но и психологическим климатом коллектива. Именно так можно определить актуальность исследования особенностей общения детей с интеллектуальной недостаточностью.

Обычно общение включено в практическое взаимодействие людей (совместный труд, учение, коллективная игра и т.д.), обеспечивает планирование, осуществление и контроль их деятельности. Вместе с тем общение удовлетворяет особую потребность человека в контакте с другими людьми. Исследования ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.) показали, что у детей с интеллектуальной недостаточностью имеются грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю и личность в целом.

По мнению А.Л. Карчевской [2] трудности в общении у детей с интеллектуальной недостаточностью между собой и другими людьми, прежде всего, обусловливаются недостаточным развитием мышления и речи. Ребенок с трудом включается в коллективные игры, плохо усваивает смысл общественных взаимоотношений взрослых. Все это отрицательно сказывается на общем развитии, на способности к социальной адаптации.

В.Ч. Хвойницкая [5] указала, что школьникам с интеллектуальной недостаточностью свойственна скованность, неловкость, мимическая невыразительность. Для них затруднительно правильное выражение своих чувств и понимание того, что им сообщается невербальным способом. Мимическая бедность, мимическая аморфность и мимическая неадекватность, присущие многим детям с интеллектуальной недостаточностью, затрудняют естественное выражение эмоций на лице, и является фактором, осложняющим развитие коммуникативных способностей. Непонимание «языка эмоций» отражается на всей ситуации социального общения, на процессе социальной адаптации и интеграции в общество.

С целью определения уровня владения речевыми и паралингвистическими средствами общения у школьников с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено исследование.

В эксперименте участвовало 24 школьника: учащиеся УО «Витебская государственная вспомогательная школа №26» (по 6 человек из 1 и 4 классов) и учащиеся УО «Матюшевская государственная общеобразовательная детский сад - средняя школа Полоцкого района» (по 6 человек из 1-го и 3-го классов).

Для определения уровня владения средствами коммуникативной деятельности школьников мы использовали методику, описанную Д.И. Бойковым [1].

Цель методики состоит в определении уровня владения детьми универсальными коммуникативными действиями, в выявлении качественных характеристик овладения не только речевыми, но и паралингвистическими средствами коммуникации. Оценивались следующие группы коммуникативных действий:

- организационные – направленные на выбор адресата и подготовку к коммуникативному акту;
- перцептивные – предполагающие восприятие и истолкование воспринимаемой информации;

Репозиторий ВГУ

- оперативные – направленные непосредственно на передачу сообщения.

Каждый класс был поделен на пары, которым давалась предметная картинка с изображением чашки, чайника, бабочки и домика, затем предлагалось собрать такую же парную картинку (одну на двоих), разрезанную на несколько частей. Задания подбирались гибко, в соответствии с возможностями детей. Разрезная картинка, предлагавшаяся первой, состояла из четырех частей прямоугольной формы. В том случае, если дети легко и быстро справлялись с первыми двумя заданиями, после демонстрации следующей картинки целое изображение убиралось, а испытуемым предоставлялась возможность собрать целое изображение из частей по представлению. Процедура повторялась от 5 до 7 раз, чтобы можно было зафиксировать в бланке как можно большее количество реакций.

В ходе проведенного исследования выяснилось, что для учащихся 1-го класса с интеллектуальной недостаточностью характерен низкий уровень владения коммуникативными действиями, а у учащихся с интеллектуальной недостаточностью из 4-го класса навыки владения коммуникативными действиями развиты на среднем уровне.

В отличие от учащихся с интеллектуальной недостаточностью для школьников с нормальным интеллектуальным развитием характерны средний уровень (1-ый класс) и высокий уровень (3-ий класс) владения коммуникативными действиями.

Из выше сказанного следует, что среди школьников с нарушениями интеллекта 66,7% детей владеют коммуникативными средствами на низком уровне, и 33,3% на среднем уровне. Но в отличие от учащихся вспомогательной школы для учащихся общеобразовательной школы характерны средний (25%) и высокий (75%) уровни сформированности коммуникативных действий.

Кроме того, в дополнение к факторам оценки уровня сформированности владения универсальными коммуникативными средствами, предусмотренными методикой, мы сопоставили уровень овладения функциональными группами коммуникативных умений (организационными, перцептивными и оперативными) среди учащихся вспомогательной и общеобразовательной школ. Результаты представлены на рисунке 1.

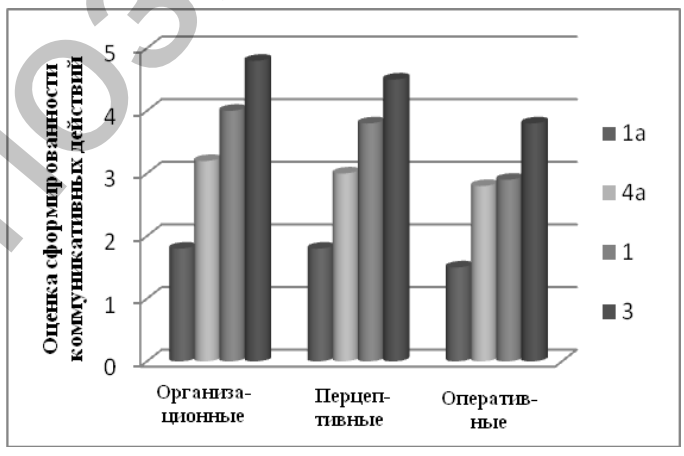


Рисунок 1 - Овладение универсальными коммуникативными действиями учащимися вспомогательной и общеобразовательной школ

По данным рисунка наиболее низкие результаты дети показывают в овладении оперативными средствами коммуникативной деятельности, направленными непосредственно на передачу сообщения. Но, в сравнении с учащимися общеоб-

Репозиторий ВГУ

разовательной школы, учащиеся вспомогательной школы значительно отстают в овладении универсальными коммуникативными действиями.

Дети с нарушениями интеллекта не умеют ясно излагать свои мысли, говорят на повышенных тонах. Они не следят за лицом и жестами, гримасничают. Среди учащихся с интеллектуальной недостаточностью 33,3% детей имеют нарушения лексики (не могут подобрать нужное слово, не знают значения слов) и 41,7% нарушения звукопроизношения, что затрудняет процесс общения этих детей.

Несколько лучше, чем оперативные действия, учащиеся вспомогательной школы используют перцептивные умения, предполагающие восприятие и переработку воспринимаемой информации. Так, у них отмечается неумение внимательно выслушать собеседника, не перебивая его. Школьники не стараются вникнуть в то, что им говорят. Дети часто перебивают, высмеивают друг друга, отвечают грубостью на грубость. Например: Диана П. стремилась захватить весь стимульный материал, предложенный для совместной деятельности, сопровождая свои действия следующими репликами: «Во! Давай сюда! Сейчас я! Дай это мне!» и др.

Следует отметить, что и для учащихся общеобразовательной школы характерно проявление грубости к собеседнику: Катя К. «Дай! Сама отстань! Да, ты что слепая?!». Но, в отличие от школьников с интеллектуальной недостаточностью, школьники без особенностей развития в общении с людьми используют вежливые слова. Например: Вика К. «Наверное, так. Ой, прости! Все сделали!» или Андрей Д. «Подскажите нам, пожалуйста! А мы сами не можем сделать!».

Лучше всего учащиеся с нарушениями интеллекта владеют организационными коммуникативными умениями, направленными на выбор адресата и подготовку к общению. Хотя незначительно нарушены кинематические установки: дети не всегда думают, как они выглядят. Часто дети сидят на стуле развалившись, не смотрят собеседнику в глаза.

В результате проведенного нами исследования уровня общения у учащихся 1а и 4а классов, мы пришли к выводу, что умение общаться, как необходимое умение коммуникации, у учащихся не достигает того уровня, чтобы свободно и грамотно строить общение, выражать свои мысли четко, лаконично и понятно. Овладение перцептивными и организационными действиями, учащимися с интеллектуальной недостаточностью варьируется от низкого (1,8 балла) до среднего (3,0 – 3,2 балла) уровня, а оперативных действий исключительно на низком уровне (1,5 – 2,8 балла).

Таким образом, проведенное нами исследование доказывает, что школьники с интеллектуальной недостаточностью не могут в достаточной степени овладеть универсальными коммуникативными действиями.

Список цитированных источников:

1. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: Учебно-методическое пособие / Д.И. Бойков. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.

2. Карчевская, Л.А. Коммуникативный подход как основа совершенствования языковой подготовки умственно отсталых школьников / Л.А. Карчевская // Дэфекталогія. – 1998. – № 6. – С. 94-101.

3. Лисина, М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / М.И. Лисина // Проблемы общей возрастной и педагогической психологии / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1978. – 320 с.

4. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – 2-е издание. – М.: Академия, 2004. – 157 с.

5. Хвойницкая, В.Ч. Технология эмоционального воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью / В.Ч. Хвойницкая // Дэфекталогія. – 2004. – №1. – С. 46-57.

Репозиторий ВГУ

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Петроченко М.В., студентка 4 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Акулович А.Н., преподаватель

История человечества неразрывно связана с историей природы. На современном этапе вопросы традиционного взаимодействия ее с человеком выросли в глобальную экологическую проблему. Для решения этой проблемы необходимо воспитывать экологическую культуру и ответственность уже с младшего школьного возраста, т.к. в это время приобретенные знания могут в дальнейшем преобразоваться в прочные убеждения.

Формирование экологического сознания – важнейшая задача школы в настоящее время, т.к. оно направлено на всестороннее развитие школьника, становление его как труженика, гражданина, разумного потребителя.

Термин «экология» (от греч. «oikos» – дом, жилище и «logos» – наука) введен в 1866 Э. Геккелем, считавшим предметом исследования экологии связь живых существ со средой. Вопросами экологического воспитания занимались такие педагоги как И.Ф. Харламов, О.С. Богданова, В.И. Петрова, И.А. Каиров, Л.Ф. Островская, И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный и др.

Образование и воспитание школьников в области экологии является в настоящее время одним из приоритетных направлений работы. Чем раньше начинается формирование экологической культуры у детей, чем целесообразнее организовать этот процесс, тем выше эффективность воспитания [1].

Как показывает практика, только с помощью традиционных форм работы нельзя в полной мере решить проблему развития ребенка с интеллектуальными нарушениями. Поэтому целесообразным будет формирование у них основных умений и навыков в рамках экологического воспитания путем различных видов игр, кружковой деятельности, экскурсий.

Итак, можно выделить следующие пути формирования экологической культуры школьников с интеллектуальной недостаточностью:

1. *Дидактическая игра* имеет большую роль в закреплении знаний о природе, полученных детьми на занятиях. Четкое разъяснение педагогом правил дидактических игр, выработка у детей навыка соблюдать их делают такую игру интересной и не сводят ее к упражнению.

Разнообразные словесно-дидактические игры могут раскрасить досуг, прогулку в дождь, вынужденное ожидание и не требуют специальных условий, оснащения. Эти игры интенсивно развивают мышление: гибкость и динамичность представлений, умение использовать имеющиеся знания, сравнивать и объединять предметы по самым различным признакам, внимание, быстроту реакции.

В практике можно использовать различные дидактические игры. Например, «Закончи предложение» – педагог говорит начало фразы, а дети должны придумать конец: «Белка осенью запасает корма, потому что...», «Птицы могут летать, потому что...» и т.д.

Интересными являются дидактические игры типа «Загадки-описания» – они упражняют детей в умении выделять характерные признаки предмета, называть их словами, воспитывают внимание [2].

2. К дидактическим играм относят также и *настольно-печатные игры*. Они отличаются от словесных игр тем, что не могут проводиться без участия

Репозиторий ВГУ

педагога, пока дети не усвоили правила игры. Настольно-печатные игры в большей степени заинтересовывают детей тем, что они позволяют им оперировать различными предметами, пользоваться и использовать наглядные пособия и рисунки-карточки, например «Зоологическое лото», «Зоопарк», «Овощи и фрукты», «Вокруг света» и т.д. В этих играх ребята работают как в одиночку, так и могут работать небольшими подгруппами, реализовывая дидактическую цель. Очень важно, чтобы педагог правильно подобрал дидактические игры и организовал работу детей.

3. К отдельному виду дидактических игр можно отнести *экологические игры*. Примером может служить Викторина «Культурные растения», «Цветы», «Лесные ягоды» и другие тематические викторины, различные виды кроссвордов, задания на составление правил поведения в лесу, на знание съедобных и ядовитых грибов, дорисовывание животных и растений и др. [3]

4. Эффективной также является *кружковая работа*. Огромное значение кружковой работы в формировании у детей интереса к природе отмечали многие педагоги. Внеучебная воспитательная работа, проводимая в кружке, обладает некоторыми преимуществами по сравнению с учебной, т.к. организуется на добровольных началах; программа работы кружка не связана рамками обязательных учебных программ; продолжительность занятий не ограничивается строго по времени; кружок имеет большие возможности для организации различных видов деятельности детей и позволяет использовать в оптимальном сочетании традиционные и инновационные формы и методы работы.

Кружковую работу с младшими школьниками целесообразно начинать со II-III классов, когда у детей уже сформировались на житейском и научном уровне первоначальные представления о природе, взаимосвязях в ней, роли человека в природе. При организации работы кружка следует иметь в виду, что его название должно быть эмоционально привлекательным для школьников, поэтому в его выборе должны принимать участие сами дети. Формируемые в кружке понятия, представления и значения связаны с теми, которые школьники получают на уроках. Работа в кружке может опережать или продолжать учебную. При этом широта и глубина знаний школьников могут существенно превышать полученные на уроке. Это обусловлено не только тем, что кружковая работа позволяет выйти за рамки учебной, но прежде всего тем, что главным принципом ее организации является опора на интересы детей.

Характерной особенностью детей с интеллектуальной недостаточностью является их быстрая утомляемость. Этим обусловливается необходимость использования на занятиях стихов, песен, загадок, игровых моментов. Это снимает эмоциональное и физическое напряжение, повышает интерес к изучаемому материалу. Для того чтобы занятия кружка были интересны и не утомляли детей, целесообразно предусмотреть и смену видов деятельности: познавательная, игровая, творческая, трудовая, исследовательская и др. Кружковая работа дает возможность привлекать школьников к проведению исследовательской деятельности в природе.

Успех работы кружка в значительной степени зависит от умелого использования на занятиях в качестве средств воздействия на эмоциональную сферу школьников произведений виднейших мастеров кисти и пера, гениальных творений композиторов, воспевающих и прославляющих родную природу.

5. Одним из путей формирования экологической культуры является и *экскурсия*. Экологическая экскурсия должна рассматриваться как важнейшее дидактическое и методическое средство интеграции естественнонаучных знаний школьников. Отражая идею единства природы, они позволяют создать целост-

Репозиторий ВГУ

ное представление о ней; реализовать на практике один из основных законов экологии, согласно которому организм и необходимые для его жизни условия составляют единое целое.

При подготовке учебной экскурсии создаются благоприятные условия для разъяснения определенных норм и правил конструктивного ведения диалога, спора, воспитания тактичности, принципиальности. Возникает реальная возможность помочь школьнику определить свою точку зрения, свое отношение к различным сторонам взаимодействия человека и природы, а учителю диагностировать степень сформированности экологических знаний, убеждений учащихся.

В ходе экологической экскурсии происходит углубление знаний учащихся о многообразии организмов, их взаимодействии со средой; формирование умений по изучению и охране окружающей среды; обогащение экологического опыта учащихся; формирование экологической наблюдательности [4].

Таким образом, *актуальность экологического образования и воспитания* школьников с интеллектуальной недостаточностью связана с:

- ✓ необходимостью повышения экологической культуры человека;
- ✓ необходимостью постоянного сохранения и улучшения условий жизни человека на Земле;
- ✓ необходимостью решения актуальных проблем, связанных с уменьшением жизненного пространства, приходящегося на одного человека;
- ✓ необходимостью сохранения и восстановления, рационального использования и приумножения природных богатств;
- ✓ низким уровнем восприятия человеком экологических проблем как лично значимых;
- ✓ недостаточно развитой у человека потребностью практического участия в природоохранной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Николаева. С.Н. – М.: Академия, 2002. – 336 с.
2. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с.
3. Зверев, А.Т. Экологические игры. – М.,: Издательский дом Паганель, 2011. – 104 с.
4. Воробьева, А.Н. Экологическое образование младших школьников. // НШ. – 1998. – № 6. – С. 63-64.

ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОРОВ РИСКА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Плиско Л.С., студентка 4 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Лауткина С.В., старший преподаватель

Материнство и младенчество дают право на особое попечение и помощь (статья 25 Всеобщей декларации прав человека)

Современные позитивные изменения в правовом и образовательном пространстве во всём мире привели к интенсивному развитию новых областей педагогических наук (педагогики пренатального периода и раннего возраста, педагогики индивидуальности и образовательной интеграции).

Репозиторий ВГУ

Ранняя комплексная помощь детям, в связи с возможными или имеющимися нарушениями в развитии, опирается на решение Саламанской всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями «Доступность и качество» (1994), где говорится о том, что «первые 6 лет жизни, и особенно первые 3 года, наиболее значимы для формирования умственных способностей, личного и социального поведения подрастающего человека. Недостаточное внимание к периоду раннего развития приводит к невосполнимым потерям в становлении психических функций и необходимых навыков» (статья 53) [4, 5].

Необходимость мер по ранней диагностике и коррекции в развитии детей связана с наличием в стране тревожной демографической ситуации, характеризующейся не только общим снижением рождаемости, но и увеличением детей с патологией. Сегодня до 80% новорожденных являются физиологически незрелыми, около 70% имеют перинатальную патологию [1, 4].

Перинатальная отягощенность за последнее десятилетие возросла в 1,9 раза и составила 544,7 на 1000 родившихся. Проблема перинатальной энцефалопатии (ПЭП) у детей с ранними поражениями мозга приобрела особую актуальность в последние десятилетия в связи с увеличением рождения детей с ПЭП – до 60-70%. Причинами, вызывающими ПЭП, могут быть неблагоприятные воздействия в период внутриутробного развития, различные родовые травмы; тяжелые заболевания, перенесенные в раннем возрасте [2]. Часто у детей с ПЭП наблюдаются нарушения в речевом развитии.

Проблема ранней диагностики и коррекции развития детей с нарушениями речи в современной литературе представлена недостаточно. Большое распространение получили традиционные представления о том, что логопедическое воздействие целесообразно применять в случаях выраженного отставания речевого развития от возрастных нормативов. Исключение составляют лишь категории детей с врожденными дефектами артикуляционного аппарата, с детским церебральным параличом и другими рано диагностируемыми отклонениями психомоторного развития.

Недостаточно разработаны вопросы выявления и диагностики отклонений в развитии речевой деятельности у детей с сохранными предпосылками интеллектуального развития и нормальным слухом, большая часть которых квалифицируется как группа риска по речевой патологии в возрасте 4-5 лет.

В настоящее время наметилась тенденция к более раннему и углубленному обследованию психомоторного и коммуникативного развития ребенка, позволяющему своевременно выявить и скорректировать ранние признаки речевого недоразвития [2, 4].

Установлены наиболее значимые показатели лингвистического развития детей, позволяющие рано определить отставание или нарушение анатомо-физиологических предпосылок речевой деятельности. К ним относятся [1, 4]:

• понимание речи в сенсомоторном периоде развития и характер последовательных стадий овладения импрессивной речью;

• долингвистическая вокальная продукция (возраст и этапы вокализации, репертуар согласных звуков, организация лепетных звуков по типу итерации, структура слогов, просодия);

• первые комбинации жеста и слова, речевые акты утверждения и просьбы (отдельные слова, двусловные высказывания), появление коммуникативных намерений;

Репозиторий ВГУ

• начало активной речи (объем словаря и особенности детских номинаций, ранний синтаксис, аккомпанирующая речь, мотивированность речи действием или ситуацией);

• овладение фонемным строем речи (последовательное образование дифференциации фонем по акустическим и артикуляционным признакам; характер фонетических трансформаций).

Эти характеристики сопоставляются с данными клинико-психологического обследования и особенностями социальных и педагогических условий формирования речи ребенка.

Настоящее эмпирическое исследование проводилось на базе городской центральной детской поликлиники г. Витебска на одном из педиатрических участков. Оно включало изучение анамнестических факторов риска (анамнестический метод – сбор информации о пренатальном, натальном, неонатальном и постнатальном периоде развитии ребёнка) биологического характера с использованием различных методов исследования. Биологические факторы риска изучались посредством медицинских документов (амбулаторных медицинских карт). Социальные факторы риска устанавливались с помощью метода беседы [6] в виде опроса лечащего врача ребенка, педагогического персонала, по возможности – родителей ребенка. В исследовании участвовало 64 ребенка. Среди них был проведен поисковый эксперимент с целью выборки детей, которым уже в младенческом возрасте были выставлены клинические диагнозы, свидетельствующие о наличии у них различных неврологических нарушений развития. Возраст исследуемых детей составлял от 1 месяца до 1,5 лет. Было выделено 32 ребенка с наличием показателей нарушения развития в раннем возрасте. Они стали участниками эмпирического исследования и составили экспериментальную группу (ЭГ). Среди этих детей в первые месяцы жизни 25 (78%) детям были поставлен диагноз «Перинатальная энцефалопатия» (ПЭП). ПЭП – это патология ЦНС плода и новорожденного, возникающая в перинатальном периоде развития и характеризующаяся диффузным поражением вещества головного мозга в результате инфекционных, токсико-метаболических, гипоксически-ишемических воздействиях, приводящая в итоге к гибели клеток нервной ткани [6]. Распределение детей по половому признаку в ЭГ было следующим: мальчиков – 19 (59,4%), девочек – 13 (40,6%).

Все фазы развития ребёнка нами были разделены на 4 группы: пренатальные, натальные, неонатальные и постнатальные. В результате изучения анамнестических данных среди факторов пренатального риска чаще всего встречались: токсикозы и интоксикации при беременности у матери (30% случаев); заболевания матерей во время беременности, в т.ч. хронические и вирусные инфекции (25%); угроза прерывания беременности (18%); эмоциональное напряжение (4%). Наглядное соотношение факторов пренатального периода развития представлено на рисунке 1.

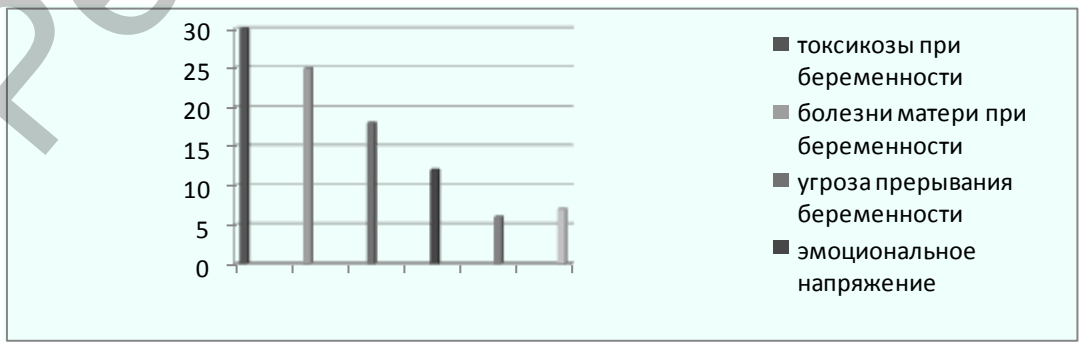


Рисунок 1 – Соотношение пренатальных факторов риска у детей ЭГ (%)

Репозиторий ВГУ

Среди факторов перинатального периода отмечались: патологическое течение родов (42%); асфиксия (40%); желтуха новорожденных (6%); кесарево сечение (3%); обвитие пуповиной (3%); без патологии – 6%. В неонатальном периоде наиболее значимой причиной, приводящей к нарушению нормального хода развития, является ПЭП любой этиологии – до 75%. Остальные дети при рождении имели невысокую оценку по шкале Апгар (6 баллов).

При сравнении патогенетической роли биологических и социальных факторов в различные периоды развития ребенка можно констатировать, что в нарушении нормального хода развития плода наибольшее патогенетическое значение на пренатальном, перинатальном и неонатальном этапе развития принадлежит биологическим факторам (асфиксия, желтуха новорожденных, кесарево сечение, обвитие пуповиной), а на постнатальном этапе развития возрастает влияние социальных факторов (обедненная в социально-культурном и образовательном аспектах среда) независимо от результатов воздействия биологических факторов на предшествующих этапах, что представлено на рисунке 2.

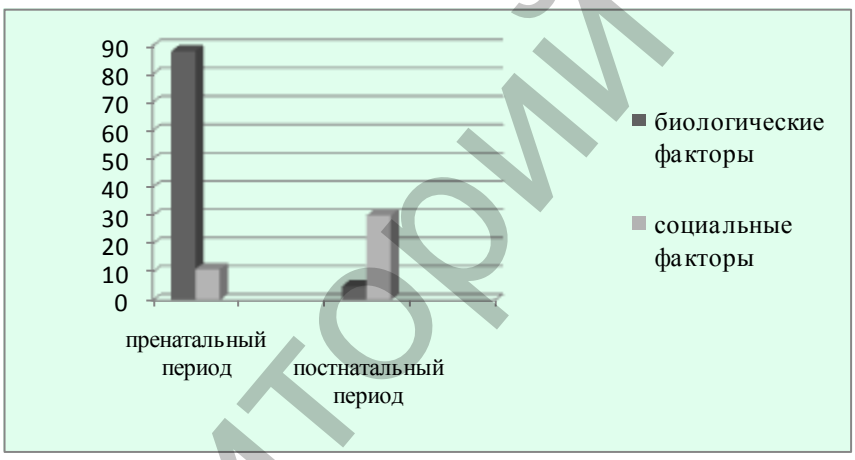


Рисунок 2 – Сравнительный анализ биологических и социальных факторов в пренатальном и перинатальном периодах развития у детей ЭГ (%)

При сравнении детей ЭГ и КГ отмечается заметное снижение влияния биологических факторов на развитие плода и благоприятное течение беременности, родов и периода новорожденности у детей КГ. Влияние биологических и социальных факторов у детей ЭГ превышает влияние в КГ в 3 раза.

Так как процесс развития детерминирован развитием ЦНС и развитие и формирование функций и навыков у человека в норме возможны только в строго определенный период, и это относится, прежде всего, к высшим психическим функциям – речи, вниманию, памяти, мышлению и социальным навыкам. Поэтому среди детей с ЭГ, опираясь на биологические и социальные факторы риска, которые могут привести к нарушению в развитии ЦНС (дизонтогенезу) можно сформировать следующие группы риска: 1-ая – группа детей *высокого риска* и 2-ая – дети *группы риска*. В свою очередь группа детей с высоким риском подразделена на 3 подгруппы: 1 подгруппа – дети с перинатальной энцефалопатией – 25 человек (78%); 2 подгруппа – недоношенные дети – 1 человек (3%); 3 подгруппа – дети от родителей, страдающих алкоголизмом – 7 человек (22%). Остальные дети ЭГ, родившиеся с низкой оценкой по шкале Апгар (6/7 баллов), – 7 человек (22%) составили 2-ую группу.

Репозиторий ВГУ

По результатам проведенного теоретико-эмпирического исследования возможно создание программ по целенаправленному сопровождению детей групп риска (высокого риска) в речевом развитии. Разработка основных направлений раннего коррекционного воздействия и программ по коррекции речевого недоразвития может включать развитие импрессивной стороны речи, фонетического строя речи, словарного запаса, элементарных форм долингвистической и монологической речи, формирование коммуникативной функции с использованием накопленного словарного материала.

Список цитированных источников:

1. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф. Архипова. – М: Астрель, 2007. – 231 с.
2. Зайцева, Л.А. Раннее выявление отклонений в развитии детей / Л.А. Зайцева, О.В. Доронин // Дефектология. – 2007. – № 5. – С. 23-29.
3. Назарова, Н.М. Специальная педагогика / Н.М. Назарова. – М.: Изд.центр «Академия», 2008. – 400 с.
4. Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития: учебно – методическое пособие / авт. сост. С.В. Лауткина. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – 47с.
5. Степура, Н.А. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии / Н.А. Степура, Л.Ф. Бурдыко, И.А. Носко. – Мозырь: Белый ветер, 2007. – 147 с.
6. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. – Т. 1. – 2004 // www. wikipedia. ru. – Дата доступа – 22.10.2011.

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Приставко Д.Л., студентка 3 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Акулович А.Н., преподаватель

Игра представляет собой особую деятельность, которая начинает формироваться в детские годы и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Игра – это деятельность, которая изображает отношение личности к миру, который ее окружает. В игре ребенок не обучается жить, а живет своей истинной, самостоятельной жизнью.

Игровая деятельность была предметом исследования различных педагогов, психологов, среди которых были Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.Н. Соболева, В.С. Виноградова, М.И. Лисина, Н.Л. Белопольская, И.Ф. Марковская. Данные ученые в своих исследованиях отмечают, что игровая деятельность дошкольников с интеллектуальными нарушениями соответствует более раннему возрасту нормально развивающихся детей и отличается определенными специфическими особенностями [1].

Так, при явном преобладании игровых интересов у детей с особенностями психофизического развития в играх отчетливо выступают однообразие, отсутствие творчества и слабость воображения. Усложнение правил игры зачастую приводит к ее фактическому распаду. Игровую деятельность ребенка с особенностями психофизического развития отличает низкая речевая активность: он не участвует в игровых диалогах, не оречевляет действий, не поясняет хода игры [2].

Анализируя процесс становления игровой деятельности нормально развивающихся детей, Д.Б. Эльконин пришел к выводу, что даже за внешней по своему виду предметно-манипулятивной игрой ребенка преддошкольного возраста

Репозиторий ВГУ

всегда стоит фон воображаемой ситуации, которая придает смысл этим действиям, переводит их с уровня предметно-манипулятивной на уровень игровой деятельности [3].

Особенностями игровой деятельности детей с задержкой психического развития (ЗПР) занимались такие ученые как Т.В. Менджерицкая, А.П. Усова, С.Л. Новоселова, Ф.И. Фрадкина, Н.Л. Белопольской, Л.С. Славина, Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова и др.

Картина игрового поведения дошкольников с ЗПР различной степени выраженности позволяет сделать выводы, что у детей имеются существенные трудности в формировании воображаемой ситуации, которая придает игре смысл, делает ее мотивированной деятельностью. Создавая воображаемою ситуацию, в игровой деятельности дошкольников с трудностями в обучении стоит бедность образной сферы, недостаточная обобщенность и обратимость сложившихся в жизненном опыте знаний и представлений, трудности в произвольном оперировании данными непосредственного жизненного опыта, малоэмоциональная окрашенность действий [2].

Так, по данным Е.С. Слепович специфические нарушения игры детей с ЗПР включают в себя: специфичность операциональной стороны игровой деятельности; трудности в формировании мотивационно-целевого компонента; малоподвижное образование, т.к. при создании замысла и плана его реализации жизненный материал выступает у этих детей как жесткий ограничитель, а не как отправная точка для творческого комбинирования реальными событиями; поверхностное моделирование мира отношений. Причинами нарушений игры у дошкольников с ЗПР по мнению Е.С. Слепович являются трудности в формировании уровня образов-представлений и действий; недостаточность регуляции деятельности, осуществляемой образами-представлениями; недостаточность общения по линиям взрослый-ребенок, ребенок-ребенок; трудности в осмыслении мира человеческих отношений [4].

Проблемой формирования навыков игрового поведения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые как В.И. Смирнова, Л.Б. Баряева, Н.Д. Соколова, А.П. Усова, С.Л. Новоселова и др.

Так, А.П. Усова отмечала, что в процессе игры дети с интеллектуальной недостаточностью действуют молча с игрушками, лишь изредка издавая отдельные эмоциональные возгласы и произнося слова, обозначающих названия некоторых игрушек и действии. Необученный ребенок с интеллектуальными нарушениями быстро насыщается игрушками, длительность его действий обычно не превышает пятнадцати минут. Это свидетельствует об отсутствии подлинного интереса к игрушкам, который, как правило, возбужденный новизной игрушки и в процессе манипулирования быстро угасает [2].

Особенно примечательным является отношение к кукле, которая обычно воспринимается так же, как и иные игрушки. Кукла не вызывает адекватных радостных эмоций и не воспринимается в качестве заместителя человека. По отношению к игрушкам животным дошкольник с интеллектуальной недостаточностью также не вызывает заинтересованного эмоционального отношения. Важно отметить, что среди необученных, дошкольников с интеллектуальными нарушениями встречаются дети, которые любят попробовать игрушку «на вкус». Такие действия с игрушками в основном характерны, для детей, страдающих глубокими интеллектуальным нарушением, однако в ряде случаев они вызваны просто не умением действовать с игрушками, отсутствием опыта и использования в соответствии с функциональным назначением. Для того чтобы ребенок не остался на этапе простых манипуляций с игрушками, необходимо специальное обуче-

Репозиторий ВГУ

ние. Оно осуществляется непосредственно в условиях проведения специально организованных родителями или педагогом занятий. Только после этого полученные навыки могут быть перенесены в свободную деятельность детей [5].

Игровой деятельностью детей с нарушениями слуха занимались: Т.А. Григорьева, Л.В. Занков, Д.М. Маянц, М.М. Нудельман, Т.В. Розанова, В.А. Синяк, И.М. Соловьев, Л.И. Тигранова, Н.В. Яшкова и др.

Дошкольники с нарушениями слуха, как и дети в норме, любят играть, стремясь отразить в играх те впечатления, которые получают благодаря наблюдениям за окружающей жизнью и участию в ней. Однако тематика их игр значительно беднее, с преобладанием в основном бытовых игр, которые в случае отсутствия специального обучения длительное время носят предметно-процессуальный характер, и даже в старшем дошкольном возрасте не становятся подлинной сюжетно-ролевой игрой.

Играм глухих детей присуще педантичное отражение предметных действий: вместо развертывания сюжета дети воспроизводят детализированные предметные действия, не умея самостоятельно вычленить существенное, передать отношения людей, они воспроизводят элементы ситуации, не являющиеся основными для данной игры. Многократно повторяются одни те же игровые действия, особенно если они раньше были продемонстрированы взрослым. Элемент подражания остается характерным для игр детей длительное время: они стараются точно, с подробнейшими деталями воспроизводить игры, продемонстрированные воспитателем, в то время как слышащие дети тяготеют к внесению изменений, развитию сюжета, фантазированию [6].

Полноценная сюжетно-ролевая игра без специального обучения не формируется, и в старшем дошкольном возрасте у большинства детей наблюдаются процессуальные действия или игры, включающие элементы сюжета. У слабослышащих детей, пользующихся фразовой речью, как правило, уровень игры выше: в старшем дошкольном возрасте у них появляется сюжетно-ролевая игра, однако она не достигает уровня игры нормально слышащих сверстников [2].

Такие ученые как О.Л. Алексеева, Т.П. Головина, М.И. Земцова, В.А. Кручинина, И.С. Моргулис, Л.В. Рудакова, Л.И. Солнцева отмечали, что ребенок с нарушениями зрения самостоятельно не начинает играть. Перед воспитателем слабовидящего ребенка стоит специальная задача предварительного научения игре, с тем, чтобы игру можно было использовать для дальнейшего обучения и развития. Таким образом, уже в первоначальный период организации игровой деятельности дошкольника с нарушениями зрения большое значение приобретает обучение, которое в последующем сливается с игрой.

По мнению Л.И. Солнцевой и М.И. Земцовой игры детей с нарушениями зрения отличаются меньшей развернутостью по сравнению с играми обычных детей, им в большей степени требуется организующая помощь взрослого, на первых порах на всем протяжении игры. Правила игры приходится много раз повторять заново, и, хотя действия детей, как правило, стереотипны, фрагментарность восприятия мешает им удерживать целостный образ игрового сюжета. Трудности усвоения предметных действий приводят к тому, что многие дети даже старшего дошкольного возраста в спонтанном поведении остаются на уровне предметно-практической деятельности [7].

Такие авторы как Н.С. Жукова, А.В. Ястребова, Е.М. Мастюкова, Л.Н. Ефименкова, Г.В. Чиркина, Т.Б. Флерина отмечают, что для дошкольников, страдающих различными речевыми расстройствами, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта. Однако недостатки звукопроизношения, ограниченность

Репозиторий ВГУ

словарного запаса, нарушения грамматического строя речи, а также изменения темпа речи, ее плавности – все это влияет на игровую деятельность детей, порождает определенные особенности поведения в игре.

Так, дети со сложными формами функциональных дислалий, ринолалиями и дизартриями нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за неправильного звукопроизношения, неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешным, хотя правила и содержание игры им доступны. Нарушение общей и речевой моторики, особенно у дизартриков, вызывает быстрое утомление ребенка в игре. У детей с речевыми нарушениями нередко возникают трудности при необходимости быстрой переделки динамического стереотипа, поэтому в играх они не могут сразу переключаться с одного вида деятельности на другой [8].

Игровая деятельность детей с речевой патологией складывается только при непосредственном воздействии направляющего слова взрослого и обязательного повседневного руководства ею. На первых этапах игровые действия протекают при очень ограниченном речевом общении, что порождает сокращение объема игр и их сюжетную ограниченность. Без специально организованного обучения игра, направленная на расширение словаря и жизненного опыта детей с речевыми нарушениями, самостоятельно не возникает. Основные свои знания и впечатления дети получают только в процессе целенаправленной игровой деятельности [1].

В исследованиях Н.В. Симоновой состояние и динамика развития игровой деятельности у детей с детским церебральным параличом (ДЦП) оценивались по следующим параметрам: наличие мотива, замысла, сюжета игры, создание игровой ситуации и принятие на себя роли, овладение приемами реализации игрового действия, планирование, регулирование и соподчинение действий по ходу игры. Игровая деятельность дошкольников с ДЦП на момент их поступления в дошкольное учреждение носит процессуальный, подражательный характер, замысел игры отсутствует, набор операций ограничен, отмечается бедность средств выразительности, скупость или отсутствие речевого сопровождения игровых действий. На этом этапе сюжетно-ролевая игра как таковая не возникает, а имеют место одиночные игры и игры «рядом».

Изучение состояния игры и ее динамики на разных возрастных этапах показывает, что в развитии игровой деятельности детей с ДЦП наблюдаются те же тенденции, что и при нормальном развитии. Но вместе с тем игру ребенка данной категории и ребенка без двигательной патологии нельзя отождествлять. У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата обнаруживается больший, чем при нормальном развитии, разброс уровней игры в одном возрастном диапазоне, неравномерная сформированность отдельных структурных компонентов игры внутри одного игрового уровня. Дети обнаруживают большую потребность в помощи взрослого, недостаточность мотивации к игровой деятельности, снижение активности и самостоятельности в игре [9].

Таким образом, игра является важным видом детской деятельности, которая используется взрослыми в целях обучения и воспитания дошкольников. Благодаря игре, ребенок развивается как личность, у него формируется те стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть и адаптация ребенка к внешней действительности, и успешность его учебной и трудовой деятельности, и его отношения с людьми. Именно поэтому игра так активно применяется в коррекционно-развивающей работе с детьми с особенностями психофизического развития, где знания особенностей игры таких детей являются важнейшими критериями эффективной работы.

Репозиторий ВГУ

Список цитированных источников:

1. Волкова, Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: Книга для логопедов / Г.А. Волкова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб: Детство–Пресс, 2003. – 240 с.
2. Носкова, Л.П. Дошкольное воспитание аномальных детей: Книга для учителя и воспитателя / Л.П. Носкова, Н.Д Соколова, О.П. Гаврилушкина. – М.: Просвещение, 1993. – С. 92 – 104.
3. Эльконин, Д. Психология игры / Д. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
4. Слепович, Е.С. Игровая деятельность дошкольников с ЗПР / Е.С. Слепович. – Минск: Педагогика, 1990. – 96 с.
5. Соколова, Н.Д. Особенности игровых действий / Н.Д.Соколова // Дефектология. – 1972. – № 2. – С. 43-52.
6. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Дефектология» / А.Д. Виноградова [и др.]. – Минск: Просвещение, 1985. – 144 с.
7. Солнцева, Л.И. Особенности игровой деятельности слепых дошкольников / Л.И.Солнцева // Дефектология. – 1974. – № 6. – С. 66-75.
8. Лауткина, С.В Логопсихология / С.В. Лауткина. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 173 с.
9. Психолого-медико-педагогическое обследование детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учебно-методическое пособие / Р.К. Айтжанова и др. – СПб.: «СОЮЗ», 2003. – 320 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Рагель Е.Н., аспирантка 1 года обучения
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Свиридович И.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кодекс Республики Беларусь об образовании (2011) в качестве одной из целей специального образования определяет социальную адаптацию и интеграцию лиц с особенностями психофизического развития в общество. Этим обусловлен соответствующий социальный заказ перед системой специального образования – формирование у воспитанников необходимых для самостоятельной жизни умений. К числу важнейших составляющих жизненной компетенции учащихся с интеллектуальной недостаточностью относятся коммуникативные умения. В связи с этим совершенствование системы образования требует оптимальной организации педагогической работы с такой категорией детей в ее начальном звене в этом направлении.

Относительно простой формой вербального общения, служащей для передачи информации, является диалогическая речь. Диалог возникает как следствие потребности субъектов выразить свои мысли, чувства, желания. Развитие разговорной речи учащихся, формирование у них умений диалогического общения должно стать обязательным компонентом каждого урока русского языка.

В исследованиях ряда дефектологов обосновывается необходимость формирования диалогической речи у учащихся вспомогательной школы с опорой на их потенциальные возможности (А.К. Аксенова, Л.С. Вавина, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, С.Ю. Ильина, Р.И. Лалаева, Л. Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова, М.Л. Феофанов и др.).

В нашем исследовании мы сделали попытку создания личностно-ориентированной методики по формированию диалогической речи у учащихся

Репозиторий ВГУ

младших классов вспомогательной школы на основе взаимосвязи составляющих ее компонентов и требований современной концепции языкового образования.

Программа проведенного исследования включала в себя систему работы по формированию компонентов диалогической речи. Суть ее заключалась в поэтапной смене целей, связанных с конкретным проявлением и формированием компонентов диалога; в постоянном подчинении им обучающих средств; в прямом использовании их дидактических особенностей; в дифференциации приемов и методов; в применении серии специально развернутых типов заданий; в постоянно сопровождающей мотивации действий учителя и ученика.

В качестве основных путей формирования диалогической речи нами рассматривались следующие:

1. Мотивация речи, заключающаяся в активизации мотивов интереса, установки на себя и на других, в создании единой коммуникативной атмосферы урока.

2. Ориентация учащихся на связное высказывание.

Осуществлялась работа по развитию у учащихся умений в продуцировании двух типов реплик диалогической речи – ответных и исходных (инициативных), что обеспечивало овладение деятельностью подготовленной диалогической речи на основе ее составляющих и усвоенных ранее речевых действий.

Данное направление способствовало осознанию и дифференциации учащимися на практическом уровне понятий: вопрос, ответ, слово, предложение, диалог. Анализ предложенных образцов диалогических единств способствовал формированию у учащихся представления о диалоге как едином целом на основе умения узнавать его существенные признаки.

3. Обогащение коммуникативно-речевого опыта.

Данное направление работы предполагало создание условий для проявления неподготовленной речи в свободном общении. Основной задачей выступало обучение построению упорядоченной структуры диалога путем формирования двух групп умений и навыков диалогического единства: а) умение поддерживать разговор в ситуациях стимулированного общения; б) умение импровизировать речевой материал и содержание разговора в естественных условиях общения.

Особенностями предлагаемой системы обучения явились: последовательное обучение детей каждому структурному компоненту диалога как единства, адаптация методических приемов и форм работы с учетом возможностей учащихся, тесная взаимосвязь в обучении построению диалогов с формированием необходимых лексических, грамматических и синтаксических средств. При этом мы использовали речевые ситуации, которые обеспечивали постепенное нарастание сложности упражнений и средств выражения отношения говорящего к предмету речи в интересах самовыражения, самоутверждения в детской среде.

Эффективности обучения диалогу способствовало формирование нескольких групп диалогических умений:

1. Собственно речевые умения:

– вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком);

– поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора; высказываться логично, связно);

– говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

Репозиторий ВГУ

2. Умения речевого этикета (обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие или отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др.).

3. Умения общаться в паре, группе, в коллективе.

4. Умения общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения.

5. Неречевые (невербальные) умения – уместное использование мимики, жестов.

Ключевым моментом формирования диалогической речи являлась работа над ее смысловой, семантической стороной. Эта работа подготавливает языковую базу для высказывания и обеспечивает его внутреннее программирование. Кроме этого, программой предполагалось, что учащиеся приобретают необходимую лексику (умение семантического отбора слов в соответствии с ситуацией общения) и осваивают синтаксические структуры для выражения мыслей (умение правильно строить инициативные и ответные реплики).

Словарная работа велась в трех основных направлениях: обогащение словаря за счет введения новых лексических единиц; уточнение значения уже известных ребенку слов; активизация пассивного словаря. Дидактические игры и специальные речевые упражнения мотивировали использование новых слов, обогащали опыт их использования.

Ограниченные познавательные возможности и системное недоразвитие речи учащихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности обусловили необходимость соблюдения поэтапности в обучении их диалогу: формирование ответной (реактивной) и инициативной речи на подготовительном этапе; формирование подготовленной связной диалогической речи на основном этапе и порождение неподготовленной диалогической речи на заключительном этапе.

Эффективности обучения диалогу способствовало использование ситуативно-коммуникативных игр и упражнений: подстановочные упражнения, предполагающие готовые образцы диалогических единств; тренировочно-речевые и речевые, предусматривающие многократное воспроизведение определенного речевого материала в учебно-игровых речевых ситуациях, близких к естественным условиям общения.

Наиболее востребованными явились задания, связанные с необходимостью исправлений и редактирования. К ним относились: восстановление вопроса по известному ответу; редактирование реплик по заданной учебно-речевой ситуации; составление связных диалогов из отдельных реплик, заполнение схем диалогов. Все задания предусматривали опору на проблемные ситуации, которые активизируют поисковую деятельность учащихся, повышая ее мотивационный аспект и целенаправленность.

Проведенное исследование позволило выделить следующие основные условия формирования диалогической речи учащихся младших классов вспомогательной школы:

- поэтапное обучение детей диалогу;
- создание системы упражнений, построенных на ситуативной основе, где единицей обучения выступает диалогическое единство;
- стимулирование внутренней активности учащихся путем создания игровых и речевых ситуаций;
- ознакомление детей со структурными компонентами диалога (речевыми штампами, запросами информации, реплицированием);

Репозиторий ВГУ

- постепенное усложнение самостоятельных высказываний детей: от высказываний по подражанию и образцу к самостоятельным высказываниям по собственному замыслу;
- частое повторение материала, применение его в новых ситуациях общения;
- приближение процесса обучения к условиям реального общения посредством использования таких методических приемов, как социально-ролевые игры, парные и групповые формы работы.

Анализ экспериментальной работы позволяет сделать вывод о том, что процесс формирования диалогической речи у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью требует учета основных положений коммуникативного подхода к обучению детей языку и компонентов диалогической речи. При этом основными путями формирования диалогической речи являются: мотивация речи, ориентация учащихся на связное высказывание, обогащение коммуникативно-речевого опыта.

Список цитированных источников:

1. Ковальчук, В.А. Методические указания к организации речевого общения умственно отсталых учащихся на уроках русского языка. Славянск: СГПИ, 1989. – 29 с.
2. Лалаева, Р.И. Нарушения устной речи умственно отсталых школьников и способы их коррекции. М.: Просвещение, 2001. – 76 с.
3. Свиридович, И.А. Развитие связной устной речи у учащихся вспомогательной школы. Мн.: БГПУ, 2002. – 36 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКИХ ДОМАХ

Рулева Ж.А., студент 6 курса УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
учитель-дефектолог ГУ «Детский дом города Витебска»

В настоящее время проблема оптимизации и повышения эффективности обучения всех категорий детей является особо значимой. Осуществляя сложную и ответственную задачу всестороннего развития личности, педагоги часто сталкиваются с детьми, которым трудно дается учение из-за тех или иных отклонений в развитии.

Особой категорией детей с трудностями в обучении являются воспитанники детских домов. Исследования последних лет (А.Д. Виноградова, Л.Н. Галигузова, И.В.Дубровина, И.А. Залысина, М.А. Илюк, М.И. Лисина, М.Н. Лазутова, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, А.Г. Рузская, Е.А. Стребелева, Н.Н. Толстых, А.А. Хилько, Л.М. Шипицына и др.) показали, что у воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, отмечаются особенности познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, неприспособленность к самостоятельной жизни, низкая социальная активность. Воспитание в условиях сиротских учреждений, смена учреждений и опекунов ребенка, позднее усыновление являются теми факторами, которые травмируют психику ребенка, делают невозможной реализацию его потенциальных возможностей. Эти факторы надолго разрушают систему взаимоотношений ребенка с окружающим миром и вызывают серьезные вторичные нарушения физического, психического и социального развития.

Репозиторий ВГУ

Особенности речевого развития детей-сирот в психолого-педагогическом аспекте исследовались многими авторами (Е.В. Бордовская, Г.А. Волкова, Е.А. Стребелева, М.И. Лисина, М.А. Ярмакович). Однако проблема нарушений речи и их коррекции у детей данной категории является малоизученной. В процессе логопедического воздействия недостаточно осуществляется комплексный, системный подход к устранению нарушений речевого развития у воспитанников детских домов.

Раннее выявление и своевременная, целенаправленная научно обоснованная логопедическая коррекция нарушений речи будет способствовать оптимизации процесса обучения детей-сирот, более гармоничному развитию их личности, интеграции в общество.

Таким образом, противоречие между неразработанностью этой проблемы и ее значимостью для психического развития, для формирования личности, социальной адаптации детей, воспитывающихся в детском доме, дают основание считать исследование нарушений речи и их коррекцию у данной категории детей одной из актуальных проблем логопедии.

Сталкиваясь с проблемой речевого развития детей в условиях детского дома, можно отметить, что делаются попытки привить детям навыки четкой, правильной речи, ведется работа над расширением словарного запаса ребенка, звуковой культуры языка. Малышей учат правильно строить предложения, давать полные ответы на вопросы, исключать лишние слова, засоряющие речь. Для детдомовских детей, лишенных широкого общения с взрослыми, обучение навыкам четкой и правильной речи особенно актуально. Ребенок, хорошо владеющий речью, имеет большое преимущество перед молчаливым или косноязычным малышом [5, с. 47].

Из-за того, что у воспитанников детских домов низкий уровень вербального интеллекта, бедный словарь, слабо развитая рефлексия, им сложно формулировать свои мысли, они не могут описать ситуацию и затрудняются рассказать о себе [1, с.12].

Развитие словаря, его уточнение выполняет развивающую функцию для формирования познавательной деятельности и наоборот: развитие познавательной деятельности приводит к обогащению словаря, овладению знаниями и умениями, к развитию коммуникативных способностей [4, с. 27].

Таким образом, дети дошкольного возраста, растущие без родителей, отличаются от своих сверстников из полноценных семей пониженной познавательной активностью, отставанием в развитии речи, задержкой психического развития и отсутствием навыков общения [3, с. 69].

Отставания, которые возникают в речевом развитии детей-сирот, в значительной мере носят вторичный характер. При правильной организации жизни этих детей, возможно, более раннем начале обучения многие дефекты развития могут быть скорректированы и преодолены [2, с. 11].

Немногочисленные публикации и исследования по проблеме речевого развития детей, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа, дают практически одинаковую, довольно скудную информацию. В работах отмечаются задержка речевого развития (В.Л. Рыбкина), бедность словарного запаса (Л.К. Сидорова) и содержания речевых высказываний (И.Г. Вечканова), низкие коммуникативные возможности (А.П. Силенко) у этих детей и др. Все исследователи сходятся в одном: главная причина низкого уровня развития речи и небольшого словарного запаса детей-сирот – дефицит общения.

Репозиторий ВГУ

Исходя из вышеизложенного, мы провели целенаправленное изучение лексики у детей с трудностями в обучении на базе ГУ «Детский дом города Витебска» (экспериментальная группа – ЭГ) и специализированного детского сада № 64 г. Витебска (контрольная группа – КГ). В исследовании приняли участие дети с трудностями в обучении старших дошкольных групп (20 детей, по 10 – в каждой группе). Детям обеих групп были предложены две схемы: обследование импрессивной и экспрессивной сторон лексики. По результатам исследования выделены 3 уровня предрасположенности детей к нарушениям устной речи. Высокий уровень – средний показатель правильных ответов от 0% до 50%, средний – 51%–70%, низкий – 71%–100%.

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что пассивный словарь детей оказался богаче, чем активный в двух обследуемых группах, что характерно и для детей с нормальным уровнем развития. Понимая слова и инструкции, дети не имеют этих же слов в экспрессивной речи, не употребляют их в общении. Причем разрыв между объемом активного и пассивного словаря у детей ЭГ меньше (22%) по сравнению с КГ (25%). Объем пассивного и активного словаря также больше у ЭГ, чем у КГ (соответственно на 7% и на 10%).

Сравнивая более подробно компоненты лексической стороны речи, мы получили следующие результаты: по всем параметрам средние показатели ответов ЭГ хоть и не намного, но превосходят показатели КГ (не считая слов – прилагательных в экспрессивной речи: ЭГ – 42%, КГ – 44%).

Остановимся на характеристике отдельных компонентов речи. *Предметный словарь.* В импрессивной речи изучались: понимание слов – названий предметов и их частей, обобщающие понятия, детеныши животных и профессии. Для обследования экспрессивной речи были предложены те же подгруппы слов. По результатам этого задания дети ЭГ превзошли КГ на 5% (ЭГ – 61%, КГ – 56%).

Глагольный словарь. Все дети при обследовании пассивного словаря показали довольно высокий результат. Испытуемые путали действия *«пишет»* и *«читает».* Затруднения возникли в нахождении иллюстрации с действием *«качает» (куклу)*. В процессе обследования глаголов в активном словаре, низкий уровень показали 2 ребенка из КГ (всего 15% и 20%), причем в ЭГ самый низкий результат – 45%. Дети ЭГ в среднем показали результат выше на 13%.

Словарь прилагательных. Процент понимания прилагательных в среднем ниже, чем пассивный глагольный словарь. Не все дети могли показать, какой мальчик – *«веселый», «злой», «грустный»*; какая шапка – *«меховая»*; какой из двух ремней – *«широкий».* Ниже среднего уровня был представлен активный словарь прилагательных: ЭГ – 42%, КГ – 44%. И это единственный компонент, где КГ превосходит ЭГ, но лишь на 2%.

Понимание и употребления предлогов. При обследовании наличия предлогов в импрессивной и экспрессивной речи дети показали низкие результаты. Из 8 заданий 4 (50%) выполнили только 6 человек (в импрессивной речи – 20% детей из КГ и 40% из ЭГ; в экспрессивной речи – 10% детей из КГ и 10% из ЭГ). Не было ни одного ответа у 20% детей из КГ (причем даже в импрессивной речи) и у 10% детей ЭГ. В заданиях с предлогами: *«из-за», «из-под», «перед», «между»* – ответов не было (даже с помощью наводящих вопросов).

Фразовая речь. Высокий уровень понимания фразовой речи показали все дети (ЭГ – 93%, КГ – 88% правильных ответов). Инструкции выполнялись правильно. Ошибки были в заданиях: *«Покажи, чем ты будешь рисовать», «Покажи, что возьмем, когда будем читать».* Речь детей двух групп скудная, невыразительная. Каждая предъявленная картинка вызывала затруднения. Дети не могли

Репозиторий ВГУ

сразу рассказать о том, что видят. Некоторые могли составить предложения только с помощью наводящих вопросов. Предложения состояли максимум из 3 слов (не всегда в соответствии с сюжетом). Дети ЭГ в среднем показали результат на 18% выше, чем дети КГ.

По результатам исследования условно к детям с *высокой предрасположенностью к нарушениям устной речи* были отнесены 2 ребенка КГ (средний показатель правильных ответов 23% и 39%). Группу со *средней предрасположенностью к нарушениям устной речи* составили 7 испытуемых ЭГ (соответственно 61% до 70%) и 6 детей КГ (от 59% до 66%). К детям с *низкой предрасположенностью к нарушениям устной речи* отнесены обследуемые, которые показали лучшие результаты выполнения заданий (3 ребенка ЭГ (72%, 72%, 79%) и 2 детей КГ (79%, 82%).

Проведя эмпирическое исследование по проблеме словарного запаса детей с трудностями в обучении – воспитанников детского дома и детей с трудностями в обучении, посещающих детский сад и живущих в семьях, попытаемся обобщить полученные результаты по каждому пункту обследования. Мы убедились, что импрессивная речь представлена более широким объемом, чем экспрессивная, что характерно для всех детей и с нормальным уровнем развития. В словаре обследуемых детей двух групп преобладают существительные и глаголы, причем часто употребляемые в процессе обучения (программные). Слова же, выходящие за рамки учебных занятий, присутствуют не у всех детей. Вызывает определенные трудности понимание и употребление прилагательных. В речи обследуемых детей используются лишь прилагательные, обозначающие непосредственно свойства предметов. У детей с трудностями в обучении возникают проблемы даже при определении цвета, а также формы предмета. Имея бедный, по количеству и качеству, словарный запас, вполне объяснимо, что дети обеих групп с трудом составляли даже двусложные предложения по предлагаемым картинкам, что связано с низкой актуализацией слов, применительно к заданному сюжету. Намного легче испытуемым общаться на бытовом уровне заученными автоматическими фразами. Речь воспитанников детского дома отличалась лишь характерными фразами и словами, явно указывающими на их образ жизни, отличающийся от детей, живущих в семьях.

В ходе исследования эмпирически было доказано, что лексическая сторона речи детей дошкольного возраста с трудностями в обучении, воспитывающихся в детском доме, отстает от уровня лексики детей с нормальным развитием, но не ниже уровня развития словаря детей с трудностями в обучении, живущих в семьях.

Есть предположение, что учителя-дефектологи и воспитатели детского дома на занятиях и во всех видах деятельности охватывают более широкий круг знаний, умений и навыков, которым обучают детей, в силу того, что воспитанники лишены семьи и обычных для детей условий развития. Стараясь расширить кругозор ребят, педагоги начинают с самых азов, учат детей всему, что обычно дается в семье с рождения, не упуская ни одной мелочи. Возможно, у детей с трудностями в обучении, посещающих детский сад, есть упущения с самого начала развития в семье. Родители, озабоченные здоровьем ребенка, не уделяли должного внимания его интеллектуальному развитию. Было потеряно время, когда закладывается фундамент, на котором строится весь дальнейший процесс обучения. Вероятно, были упущены какие-то моменты, о которых не подозревают педагоги, не занимаясь в этом направлении.

Можно допустить и второй вариант, объясняющий более высокий уровень лексического развития детей, воспитывающихся в детском доме, перекли-

Репозиторий ВГУ

ющийся с первым. Учитель-дефектолог детского сада работает в тесном сотрудничестве с родителями детей. Рассчитывая на сознательное выполнение домашнего задания, педагоги идут вперед, к новым темам, полагаясь на основательное закрепление пройденного материала ребенком дома. С другой стороны, не все родители считают нужным заниматься с ребенком еще и дома, некоторые просто боятся его «перегрузить», полагая достаточным проведение занятий в детском саду. В результате дети, не закрепив пройденное, плохо усваивают и новый материал, потому что есть пробелы в предыдущих темах.

В детском же доме учитель-дефектолог не может рассчитывать на помощь родителей. Поэтому программа составляется с учетом полного и многократного закрепления всех изученных тем, что приводит к более прочному запоминанию и пополнению словарного запаса новыми словами, без упущения ранее выученных.

Полученные в исследовании выводы никак не претендуют на исчерпывающее решение проблемы изучения лексического строя речи у детей с трудностями в обучении. Данная проблема сложна и многогранна. Накопленный теоретический и фактический материал требует разработки и уточнения. В дальнейшем исследовании нуждается рассмотрение вопросов формирования лексики у детей данной категории, включения программы обучения навыкам расширения словаря у детей воспитателей, помощников воспитателей, учителей-дефектологов, родителей.

Список цитированных источников:

1. Колесникова, Н.В. Создание коммуникативно-речевой среды в условиях детского дома / Н.В. Колесникова // Логопед. – 2007. – № 5. – С. 12–17.

2. Кутепова, Е.Н. Особенности формирования речи у детей-сирот раннего возраста с нарушением ЦНС/ Е.Н. Кутепова, Т.В. Рогова // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 2. – С. 11–17.

3. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М.: Владос, 2002. – 237 с.

4. Портнягина, Г.А. О развитии лексикона детей дошкольного возраста / Г.А. Портнягина // Логопед в детском саду. – 2008. – № 3. – С. 27–32.

5. Шахманова, А.Ш. Воспитание детей-сирот дошкольного возраста / А.Ш. Шахманова. – М.: Академия, 2005. – С. 3–4, 47.

СОЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Сидорко Т.В., аспирант
(г. Минск, Научно-методическое учреждение
«Национальный институт образования»)
Научный руководитель – Зайцев И.С., кандидат педагогических наук, доцент

Человек рождается социальным существом, поскольку с момента рождения он включен в сложную систему социальных связей. В результате личность овладевает социальным опытом, приобщается к различным сферам жизни общества, а также приобретает относительную самостоятельность и автономность. С поступлением в школу изменяется личность ребенка, меняется его режим, складываются новые отношения с окружающими людьми, прежде всего с учителем.

Репозиторий ВГУ

Решающее значение для «рождения личности», по словам А.Н. Леонтьева, имеет формирование «общей произвольности поведения» [7]. Произвольность, как системообразующее качество личности, включает в себя регуляцию эмоций, сдерживание чувств с помощью развитой речевой деятельности. По мнению Л.С. Выготского [2], речь занимает ключевое место в системе высших психических функций, являясь основным механизмом мышления и сознательной деятельности. Вне речи невозможно формирование личности. Ограниченность речевой деятельности у детей с тяжелыми речевыми нарушениями (ТНР): коммуникативная депривация, стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения, снижение мотивации и активности в общении и т.п. – приводит к снижению активности в социуме, что оказывает негативное влияние на процесс социального становления личности.

К важнейшим изменениям, определяющим ход социального развития ребенка, следует отнести изменения психологической структуры его деятельности, которая к концу дошкольного возраста достигает значительной степени сформированности. Речь становиться средством планирования в сознании порядка действий, которые помогают достигнуть определённой цели. Речь помогает поставить конкретную цель. В речи ребёнка также отражаются правила поведения, социальные нормы, которые непосредственно влияют на его поведение. А так же с помощью речи можно предвидеть результаты своих действий, т.е. к началу младшего школьного возраста она становится регулятором поведения и деятельности. Формирование регулирующей функции речи определяет возникновение у ребёнка способности подчинять свои действия речевой инструкции взрослого и планировать их [3, 6].

У значительного числа младших школьников с ТНР нарушены произвольные процессы. Большую трудность для таких детей представляет необходимость сосредоточиться на выполнении задания, направить свое внимание на достижение поставленной перед ними цели, довести начатое до получения требуемого результата. Они затрудняются в организации деятельности, в переключении внимания, долго не могут войти в новый вид деятельности, выполнить ряд заданий в определенной последовательности. Для них характерны также и особенности темпа деятельности, проявляющиеся как в ускорении, так и замедлении темпа выполнения заданий. Эти особенности оказывают негативное влияние на школьную успеваемость младших школьников с ТНР, ограничивая их активность в значимой социальной среде (школе).

Становление человека как социальной личности не представляется возможным без взаимодействия его с другими людьми. В ходе межличностных отношений происходит ретрансляция способов поведения в той или иной социальной ситуации. Младший школьник с приходом в школу наряду с освоением учебной деятельности вступает в новые отношения, изменяется его круг общения. Довольно существенные изменения происходят в его взаимоотношениях с окружающими людьми. Деструктуризация межличностных отношений при тяжелых речевых нарушениях указывает на неспособность прогнозировать возможное возникновение конфликта в процессе совместной деятельности, неумение адекватно поступать в конкретной ситуации. У большинства детей с ТНР отмечается стремление к доминированию при нежелании поддерживать дружеские отношения со сверстниками. Если дети такие дети демонстрируют стремление к дружеским взаимоотношениям, то оно продиктовано мотивом получения выгоды и проявляется в старшем школьном возрасте. Недостаточная осознанность значимости школьных отношений, предпочтение их семейным, препятствует полноценному участию во взаимоотношениях со сверстниками [4].

Репозиторий ВГУ

В следствие этого у младших школьников с ТНР отмечаются трудности усвоения и использования социальных норм.

Универсальной формой выражения социальных факторов, регулирующих поведение личности, являются социальные нормы. Социальные нормы представляют собой руководящее начало, правило, образец, принятые в данной общности стандарты поведения, регламентирующие отношения людей. Знание, принятие и соблюдение основных норм общества обеспечивает индивиду полноценное функционирование в нем. Норма – это правило, средство регулирования действительности и отдельных ее представителей [5]. Под социальной нормой в психологии понимается исторически сложившийся или установленный стандарт поведения и деятельности, соблюдение которого выступает для индивида и группы необходимым условием их включения в определенное социальное целое. Сущность социальных норм проявляется в выполняемых ими функциях. К последним относятся: регулятивная, которая осуществляет порядок тех или иных человеческих действий; отражательная – показывает, что содержание норм является результатом познания и оценки человекам окружающего мира; информационная функция выражает способность норм быть носителями сведений о порядке отношений индивида к окружающему миру, к другим людям; организационная – демонстрирует способность норм быть моделями отношения людей к окружающей действительности; ценностно-ориентирующая функция проявляется в способности норм быть средством ориентации в мире ценностей; стимулирующая функция заключается в возможности побуждать человека действовать в соответствие с усвоенными нормами поведения.

Когда ребенок приходит в школу, он попадает в социальную среду со своими социальными нормами, психолого-педагогическими правилами. Признаком сформированности норм социального поведения младшего школьника выступает адекватное реагирование на поступки сверстников. Чем старше становится школьник, тем все более регуляторами его поведения становятся не импульсы, а установки, ценностные ориентации. Отношения фиксируют контакты ребенка с окружающей действительностью; установка характеризуется наличием у индивида готовности к совершенствованию поведения, направленного на удовлетворении актуальной потребности; ценностные ориентации, как система устойчивых отношений и фиксированных установок, регулируют поведение школьника в каждой конкретной ситуации. Для младшего школьника ценностные ориентации, отношения и установки оказываются внутренними регуляторами социального поведения.

В формировании социальных норм большую роль в младшем школьном возрасте играет окружение. По данным Н.А. Волковой [1], социальные нормы, как интегративное качество личности, складываются у детей к десяти годам. Но уже в шесть лет у младшего школьника появляются определенные ориентации в социуме, умения понимать и оценивать отношения между людьми. К семи годам дети ориентируются на определенный эталон поведения. Младшим школьникам недостаточно знать правила поведения, им необходимо усвоить эмоциональное отношение к этим нормам для того, чтобы желание их соблюдать, приобрело личностный смысл.

Исследуя проблему соотнесения моральных представлений и моральных привычек поведения детей с речевой патологией, А.В. Ястребова [8] и др. отмечали, что слабо развитое логическое мышление – причина его неспособности «перенести» имеющиеся знания о морали в реальную жизнь. Вторая причина разрыва моральных знаний и реальных действий ребенка с речевыми нарушениями, по мнению авторов, заключается в расхождении знаний, получаемых от взрослых о

Репозиторий ВГУ

том, что «хорошо» и что «плохо» и наблюдаемыми детьми фактами повседневной жизни этих же взрослых. Порой то, что осуждается «теоретически», встречается в практике поведения взрослых, которые должны быть образцом подражания для ребенка с ТНР.

Проблема социального становления младших школьников с нарушениями речи усугубляются недоразвитием эмоциональной сферы. Эмоциональная сфера предполагает эмоциональную настройку на задачу, установку на продуктивное использование как положительных, так и отрицательных эмоций; наличие определенного уровня развития эмоциональной эмпатии; владение эмоционально-экспрессивной лексикой наиболее адекватно выражает личное, субъективное отношение ребенка к тому или иному предмету высказывания и его личные чувства, эмоциональные переживания и др. Эмоциональная сфера детей с ТНР характеризуется недостаточно развитым сопереживание другому человеку, децентрацией, неумением предвосхищать события и поступки. В эмоционально спокойных ситуациях дети с ТНР способны к сопереживанию. В условиях личностного соперничества у ребенка с речевой патологией резко возрастает количество негативных экспрессии в адрес сверстника, то есть когда он оказывается в роли «потерпевшего» и испытывают отрицательные переживания по поводу случившегося. Развитие эмоциональных характеристик тормозится недостаточным опытом коммуникативного взаимодействия, низким уровнем эмоциональной децентрации, бедным набором гибко адаптируемых способов поведения, запускаемых соответствующими стимулами и это должно учитываться при формировании социального поведения у данной категории детей.

Исследование эмоциональной лексики детей с речевой патологией показало, что в их экспрессивной речи преобладает общеоценочный тип аксиологических значений. Дети с тяжелыми нарушениями речи пользуются в основном общеизвестными, наиболее распространенными словами и выражениями. Эмоционально-экспрессивная лексика используется ими выборочно и фрагментарно.

Таким образом, тяжелый речевой недостаток приводит к дизонтогенезу как социального поведения, препятствует формированию ребенка как личности социальной. Целенаправленную коррекционную работу по преодолению негативных влияний тяжелых нарушений речи на процесс социального становления ребенка следует активно проводить с момента поступления его в школу. В ходе обучения важно выявлять у учащихся с речевыми нарушениями интересы, склонности, наконец, способности, которые могут стать мощным компенсаторным средством не только в преодолении речевого дефекта ребенка, но и в формировании у него активной жизненной позиции. Особенно необходимо изучение и стимулирование интересов детей на первых порах обучения, пока мотивы учения сформированы еще недостаточно. На этом этапе для результативности обучения большое значение имеет предварительный эмоциональный настрой ребенка, его непосредственный интерес к тому, что предлагается ему на занятиях. Учитель выявляет, к какому виду деятельности учащийся стремится: к трудовой, изобразительной, спортивной и т.д. Для организации педагогического воздействия учителю важно определить стремится ли учащийся к контакту с другими детьми, старается ли он оказать помощь товарищу, младшим детям; стремится ли к руководящей роли во взаимоотношениях с детьми или легко подчиняется другим; интересуется ли делами своего коллектива, как выполняет общественные обязанности; как к учащемуся относятся его сверстники: пользуется ли он авторитетом у товарищей, их симпатией (чем определяется это отношение); как он сам оценивает

Репозиторий ВГУ

свое положение в коллективе; насколько критичен к себе (отношение к результатам в учебе, в других видах деятельности, к своему дефекту и т.д.).

Список цитированных источников:

1.Волкова, Н.А. Динамика ценностных ориентаций в структуре личностных характеристик у школьников / Н.А. Волкова. – Л.: Зоря, 1983. – 154 с. -26

2. Выготский. Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский – М., 1934. – 324 с.

3. Высоцкий, А. И. Волевая активность школьников и методы её изучения / В.А. Высоцкий. – Челябинск, 1979. – С. 64 – 67.

4. Зайцев, И.С. Характеристика системы отношений учащихся с тяжелыми нарушениями речи / И.С. Зайцев // Актуальные проблемы исследований в области гуманитарных и естественных наук: Сб. науч. ст. – Минск, 1998. – С. 27 – 35.

5.Краткий психологический словарь по философии. – Москва: Изд-во З. 1985. – 50 с.

6. Ладанова, И.Д. Экспериментальные исследования волевой активности / И.Д. Ладанова – Рязань, 1986. – С. 3 – 23.

7. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972. – 575 с.

8. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы: кн. для учителя-логопеда / А.В. Ястребова – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Соколова Т.В., студентка 4 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Грищенко А.В., преподаватель

Память занимает особое место среди психических познавательных процессов. Многими исследователями память характеризуется как «сквозной» процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов и объединяющий все познавательные процессы в единое целое. Благодаря памяти человек в состоянии накапливать информацию, не теряя прежних навыков и знаний. Она обеспечивает единство и целостность человеческой личности. [3, с 75]

В младшем школьном возрасте память играет огромную роль в жизни ребёнка. Благодаря памяти школьник запоминает, сохраняет, узнаёт, воспроизводит огромное количество получаемой информации. Если ребенок с трудом запоминает материал и у него недостаточно развита память, то в дальнейшем это может послужить предпосылкой школьной неуспеваемости. [2, с.105].

Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью в большей степени опирается на процессы памяти. Основные процессы памяти (запоминание, сохранение, воспроизведение, забывание) у детей данной категории имеют свои специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития.

Цель экспериментального исследования - изучение произвольной механической и словесно-логической памяти младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В эксперименте участвовало 10 учащихся (3 человека из 3 класса, 4 человека из 4 класса и 3 человека из 5 класса) из них 6 мальчиков и 4 девочки. Базой исследования являлось: УО ««Витебская государственная вспомогательная школа № 26». Констатирующий эксперимент состоял из 2 заданий.

Цель первого задания - выявление объёма произвольной механической памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью. Экспериментальным материалом служила методика «Заучивание 10 слов».

Репозиторий ВГУ

Ребёнку зачитывалось 10 слов, которые он должен был воспроизвести по памяти в любой последовательности. Применение наглядности не предусматривалось методикой, однако, важным условием было создание тишины при проведении исследования.

Цель второго задания - определение уровня сформированности словесно-логической памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью. Экспериментальным материалом служила методика «Опосредованное запоминание» (по А.Р. Лурия).

Детям предлагалось 6 слов для запоминания и 12 знакомых изображений предметов на карточках. До начала проведения методики ребёнку предлагалось рассмотреть карточки и сказать, что ему неизвестно. Затем ребёнку предлагалось запоминать слова, а чтоб их легче было запомнить – выбрать картинку, которая потом поможет вспомнить эти слова. Через 90 минут ребёнку по очереди предъявлялись карточки. Он в свою очередь должен был назвать слова, которые он запомнил, при этом объясняя, как карточка помогла ему запомнить слово.

Изучение произвольной механической памяти у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с помощью методики **«Заучивание 10 слов»** показало, что общий объём воспроизведённых слов 3,4,5 классами к 1 повторению составил 40%, к 5 повторению – 40% , через 60 минут - 31%.

С первого раза учащиеся 3-4 классов воспроизвели в среднем 3 слова из 10 слов. А учащиеся 5 класса воспроизвели в среднем 5 слов из 10 слов. К пятому повторению учащиеся 3-4 классов воспроизвели в среднем 3 слова из 10 слов. Учащиеся 5 класса вспомнили в среднем 6 из 10 слов.

Существенным является факт воспроизведения лишнего материала, слов-привнесений. Например, Антон К. вместо слова «лес» привнёс слово «дерево», вместо слова «стул» - «кресло». Также следует отметить, что у некоторых детей наблюдалось снижение работоспособности, быстрая утомляемость и соответственно снижение количества запоминаемых слов с ростом предъявлений.

Учащиеся 3 класса выполнили задание на более низком уровне, чем другие классы. Общий объём запоминания материала учащимися 3 класса к пятому повторению составил 23,3 %, а через час 20 % . В среднем ученики воспроизвели 2 из 10 слов.

Общий объём запоминания материала учащимися 4 класса к пятому повторению составил 35%, а через час 25 %. В среднем ученики воспроизвели 3 слова из 10.



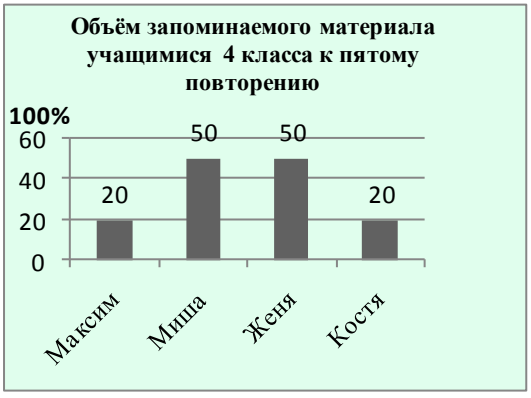


Рис. 1, 2 - Объем запоминаемого материала учащимися 3-го и 4-го классов.

Репозиторий ВГУ

Объём запоминания материала учащимися 5 класса к пятому повторению составил 63,3 %, а через час 50%. В среднем ученики воспроизвели 6 слов из 10 . Следует отметить, что учащиеся 5 класса испытывали меньше затруднений при выполнении задания, воспроизвели большее количество слов, чем учащиеся 3 и 4 классов.

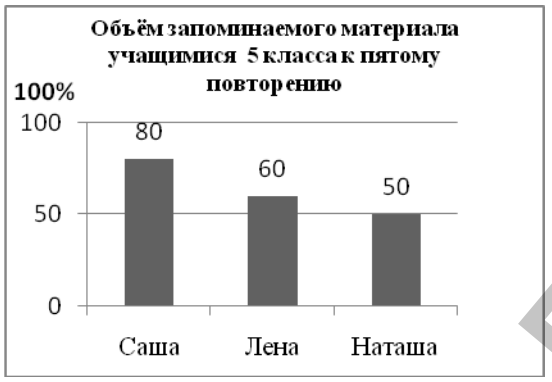


Рис. 3 - Объем запоминаемого материала учащимися 5-го класса.

Общее количество припоминаемых слов у большинства учеников с интеллектуальной недостаточностью не превышает 50%, что свидетельствует о недостаточном объёме запоминания, снижении объёма механической памяти, недостаточном уровне развития кратковременной и долговременной памяти.

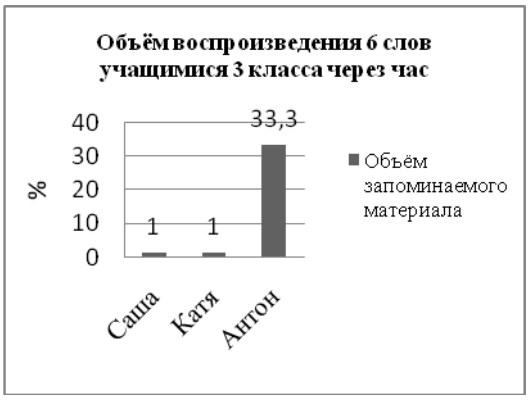
Изучение опосредованной словесно-логической памяти младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с помощью методики **«Опосредованное запоминание»** показало, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью 3-4 и 5 классов в большинстве случаев правильно устанавливают опосредованные связи между словами, выбирают нужную карточку. Однако, даже сделав правильный выбор, большинство детей затруднялись объяснить смысловую связь. Объяснения учащихся были просты, односложны, скупы. Подавляющее число учащихся на вопрос: «Как эта картинка помогла тебе запомнить это слово?» затруднялись с ответом, говорили «Не знаю».

Наибольшие трудности учащихся вызвал процесс припоминания названных слов с помощью картинок. Характерной особенностью исследования явилось то, что картинка не помогала учащимся вспомнить слово. В большинстве случаев дети ограничивались названием того, что было изображено на карточке.

Учащиеся 3 класса правильно устанавливали опосредованные связи, однако большинство учащихся затруднялись объяснить связи, ограничивались ответом: «Не знаю» (Саша Б., Катя Л.), либо давали односложные ответы: «Надо есть», «Спит» (Антон С.). Для данного класса наибольшие трудности вызвал процесс припоминания слов. Следует отметить, что в 3 классе двое учеников из трёх не вспомнили ни одного слова. Средняя производительность опосредованного запоминания у учащихся 3 класса составила 33, 3%.

Учащиеся 4 класса в большинстве случаев правильно устанавливали опосредованные связи, однако затруднялись объяснить смысловую связь, давали скупые объяснения: «Что ездит» (Костя Р.) В процессе припоминания слов через час один ученик из четырёх не воспроизвёл ни одного слова. Средняя производительность опосредованного запоминания у учащихся 4 класса составила 25%.

Репозиторий ВГУ



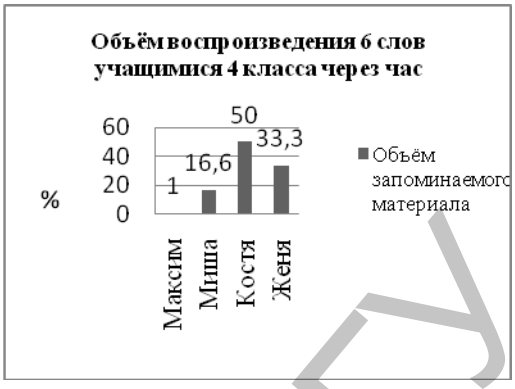


Рис. 4, 5 - Объем воспроизведения слов учащимися 3-го и 4-го классов.

Учащиеся 5 класса испытывали меньше затруднений при выполнении задания, чем предыдущие классы, подобрали смысловые связи практически ко всем словам, старались дать развёрнутое объяснение связей: «Из стакана пьют молоко» (Лена Ж.), «Она (машина) едет по дороге» (Саша Н.). Средняя производительность опосредованного запоминания у учащихся 5 класса составила 44, 4%.



Рис. 6 - Объем воспроизведения слов учащимися 5-го класса.

Производительность опосредованного запоминания у учеников с интеллектуальной недостаточностью составила в среднем 2 единицы. По мере обучения опосредованное запоминание у детей с интеллектуальными нарушениями становится лучше, дети постепенно овладевают его приёмами

Таким образом, у детей с интеллектуальной недостаточностью процесс установления опосредованных связей затруднён, а сами связи непрочны, нарушены процессы смысловой памяти. Однако с возрастом у детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается положительная динамика развития мнемических процессов, что доказывает эффективность коррекционно-развивающего обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Репозиторий ВГУ

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка: (сборник трудов) / Л.С. Выготский. – М.: СМЫСЛ, 2005. – 512 с.

2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Психология памяти: Хрестоматия / Ю.Б. Гиппенрейтер, Г.Я. Романов. – М.: Изд-во ЧеРо, 2002. – 816 с.

3. Процко, Т.А. Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости): учеб.пособие / Т.А. Процко. – МН.: БГПУ, 2006. – 54с.

4. Хайрушева, С.Ж. Формирование произвольной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта в условиях специально организованного обучения / С.Ж. Хайрушева, Е.А. Лапп // Коррекционная педагогика. – 2007. - № 7. – С. 59-62

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Сташкевич Е.В., студентка 3 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Акулович А.Н., преподаватель

Память играет исключительно важную роль в жизни человека. Без запечатления в памяти того, что мы воспринимаем, переживаем и делаем, невозможна сознательная человеческая деятельность. Усвоение знаний, приобретение навыков и умений – все это неразрывно связано с работой памяти.

Исследование памяти занимает большое место в современной психологической науке. Изучением памяти у детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) занимались отечественные и зарубежные исследователи такие как Л.С. Выготский, П.П. Блонский, А.Г. Маклаков, Л.Д. Столяренко, С.Л. Рубинштейн, В.И. Богданова, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.А. Дмитриева, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов и др. [1]

Вопросами развития памяти у детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития занимались Т.А. Власова, М.С. Певзнер, Н.Г. Поддубной, В.Л. Подобед, Т.В. Егорова, Н.Г. Лутонян, Л.М. Шипицыной, Р.В. Демьянчук и др.

У детей данной категории отмечается сниженная работоспособность, вследствие возникающих у них явлений церебрастении, психомоторной расторможенности, возбудимости. Познавательная деятельность характеризуется низким уровнем активности и замедлением переработки информации. Отклонения в познавательной деятельности наиболее отчетливо обнаруживаются именно как снижение памяти [2].

Причины нарушения памяти у детей с задержкой психического развития обусловлены как различными клиническими факторами, так и психолого-педагогическими факторами. В связи с этим выявляют разнообразные нарушения памяти, недоразвитие всех видов запоминания, объем, и точность произвольного запоминания существенно отличается от нормально развивающихся детей. Повышенная тормозимость следов под воздействием помех и внутренней интерференции, характерна низкая скорость запоминания, уменьшение объема памяти, увеличение скорости забывания.

В исследованиях Т.В. Егоровой и Т.А. Власовой были выявлены особенности памяти у детей с задержкой психического развития такие как: снижение продуктивности запоминания; неустойчивость, большая сохранность непроизвольной памяти, по сравнению с произвольной; заметное преобладание наглядной памяти над словесной; низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения. Авторы также отмечают неумение детей организовать свою работу по заучиванию и неумение использовать приемы запоминания, недостаточную познавательную активность и целенаправленность при запоминании, нарушение кратковременной памяти, повышенную тормозимость под воздействием помех, быстрое забывание материала и низкую скорость запоминания [3].

Репозиторий ВГУ

Развитие памяти детей с интеллектуальной недостаточностью следует характеризовать с позиции овладение ими приемами, техникой запоминания, переработки и воспроизведения информации. У данной категории детей затруднено формирование приемов запоминания. Это связано с особенностями мышления детей с интеллектуальной недостаточностью, поскольку овладение приемами запоминания и воспроизведения информации в наибольшей степени зависит от мыслительной деятельности [4].

Так, Г.М. Дульнев, Т.В. Егорова, И.М. Соловьев, Б.И. Пинский отмечали, что характерной особенностью всех детей с интеллектуальной недостаточностью является неумение целенаправленно заучивать и припоминать, поэтому в процессе обучения школьников большая роль принадлежит повторению, как одному из основных факторов закрепления знаний. Для того чтобы запомнить тот или иной материал детям с интеллектуальной недостаточностью, особенно младших классов, требуется значительно большее число повторений, чем их нормально развивающимся сверстникам. Даже после десяти предъявлений небольшого по объему вербального материала некоторые ученики младших классов не могут его точно воспроизвести [2].

Изучением памяти у слабовидящих и слепых детей занимались такие ученые как: С.Ю. Головин, Н. Розов, И.М. Соловьев, А.Р. Лурия, Л.В. Черемошкина, В.Д. Шадриков, В.П. Зинченко и др.

Рассматривая специфические особенности памяти детей с нарушениями зрения, А.Г. Литвак отмечает, что дефекты зрительного анализатора, нарушая соотношение основных процессов возбуждения и торможения, отрицательно влияют на скорость запоминания. Быстрое забывание усвоенного материала объясняется не только недостаточным количеством или отсутствием повторений, но и недостаточной значимостью объектов и обозначающих их понятий, о которых дети с нарушением зрения могут получить только вербальное знание. Ограниченный объем, сниженная скорость и другие недостатки запоминания детей с нарушением зрения имеют вторичный характер, т.е. обусловлены не самим дефектом зрения, а вызываемыми им отклонениями в психическом развитии [5].

У детей с нарушением зрения увеличивается роль словесно-логической памяти, выявлена слабая сохранность зрительных образов и снижение объема долговременной памяти. Объем кратковременной слуховой памяти у всех категорий детей с нарушением зрения высокий. Образы памяти незрячих при отсутствии подкрепления имеют тенденцию к быстрому угасанию. Значимость вербальной информации для детей с нарушением зрения играет особую роль в его сохранении. С возрастом происходит переход от непроизвольного вида памяти к произвольному. Ухудшение двигательной памяти наблюдается у мальчиков в 10-11 и 14-15 лет, у девочек 12-15 лет [2].

Процесс узнавания у слабовидящих зависит от того, насколько полно был сформирован ранее образ воспринимаемого объекта. Т.П. Головина отмечает у слабовидящих отставание от нормально видящих правильности узнавания, специфичности восприятия, для них свойственно большое количество ошибок, отсутствие умения выделять и характеризовать свойства целого образа. Однако включение сохранных анализаторов в процесс узнавания способствует его результативности.

Процессы памяти зависят от качества усвоения материала, его значимости для индивида, числа повторений, типологических особенностей личности. Образование и запоминание у незрячих точных и простых движений требует 8-10 повторений, в то время как у нормально видящих 6-8 повторений. Поэтому для усвоения

Репозиторий ВГУ

двигательного действия слепым и слабовидящим детям требуется большее количество повторений, чем для нормально видящих, т.к. при отсутствии подкреплений обнаруживается тенденция к угасанию двигательного образа. Даже небольшие промежутки времени (каникулярный период) между подкреплениями отрицательно сказываются на их представлениях [5].

Изучением особенностей памяти детей с нарушениями слуха занимались такие ученые как Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, А.А. Венгер, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова, Р.М. Боскис, Т.А. Власова, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и др.

Особенности памяти и закономерности ее развития не могут проходить без учета своеобразия развития других психических процессов. Своеобразие развития внимания, восприятия детей, имеющих нарушения слуха, заметно влияет на деятельность их памяти. Их восприятие окружающего определяет и способы запоминания и воспроизведения ранее ими воспринятого. Т.к. у детей с дефектами слуха доминирует зрительное восприятие, то это не может не сказываться на особенностях их памяти, важнейшей из которых является ее наглядно-образный характер. Объем запоминаемого будет зависеть от состояния зрительного восприятия и внимания, которые, в свою очередь, требуют коррекции. Процессы памяти, которые строятся на словесном материале, протекают своеобразно, т.к. весь процесс в основном строится на зрительных образах, в то время как у слышащих детей этот процесс слухозрительный и опирается на активную звуковую речь. Следовательно, с дошкольного, а лучше с раннего возраста необходимо начинать работу с детьми, которая обеспечивала бы развитие зрительного внимания и восприятия, слухового восприятия, речи в деятельности. Все это будет способствовать развитию всех видов памяти [6].

Такие ученые как В.И. Козявкин, Л.Ф. Шестопалова, В.С. Подкорытов, И.И. Мамайчук, Е.Н. Бахматовой и др. отмечают, что у детей с детским церебральным параличом имеются различные нарушения вербальной памяти, среди которых доминируют сужение объема оперативной памяти, нарушение селективности мнестических процессов, неустойчивость следов памяти в условиях гетерогенной и гомогенной интерференции, сужение объемов отсроченного и непосредственного воспроизведения. Отмечаются существенные трудности в удержании запоминаемого материала данной категории детей, при повторении дети нарушают порядок цифрового и словесного рядов, добавляя слова и цифры, которые не встречались в тексте. Аналогичные ошибки наблюдались и при запоминании материала, предъявляемого в зрительной модальности [4].

Таким образом, все процессы памяти у детей с особенностями психофизического развития имеют особенности, которые проявляются как в усвоении нового материала, так и при его воспроизведении. Большую роль играет коррекционная работа, которая при правильном проведении сглаживает эти особенности.

Список цитированных источников:

1. Пинский, Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б.И. Пинский. – М.: Просвещение, 2002. – 319 с.

2. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: 1986. – 192 с.

3. Егорова, Т.В. Своеобразие процесса запоминания у детей с ЗПР// Дефектология. – 1992. – № 4. – С. 6-23.

4. Занков, Л.В. Развитие памяти умственно отсталого ребенка. / Л. В. Занков. – М.: Просвещение, 1995. – 320 с.

Репозиторий ВГУ

5. Литвак, А.Г. Практикум по тифлопсихологии: Учебное пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / А.Г. Литвак, В.М. Сорокин, Т.П. Головина. – М.: Просвещение, 2005. – 203 с.

6. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Е.М. Мастюкова. Под ред. А.Г. Московкиной. М.: Классикс Стиль, 2003. – 320 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Суворова И.П., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Бумаженко Н.И., кандидат педагогических наук, доцент;

В современном мире нельзя рассматривать проблему инвалидности как касающуюся исключительно людей с ограниченными возможностями, так как она затрагивает общество в совокупности. Дальнейшее развитие цивилизации требует максимального использования человеческих ресурсов. В связи с этим резко возрастает цена потерь, связанных с нарушением жизнедеятельности человека, независимо от его медико-биологических или социальных характеристик.

Наиболее серьезные аспекты проблемы инвалидности связаны с наличием многочисленных социальных барьеров, не позволяющих инвалидам активно включаться в жизнь общества и полноценно участвовать в ней. Они оказываются обособленными, находятся в своем отдельном мире, в котором порой никого больше нет. [1, с. 56] Однако это не означает, что эта категория людей является потерянной и они ничего не могут делать. Среди инвалидов есть большое количество талантливых людей, которые могут принести пользу обществу, но не делают этого, потому что не знают, как. Люди с ограниченными возможностями находятся с обычными людьми в разных мирах, и для того, чтобы инвалиды имели возможность успешной социализации и реализации своих талантов необходимы точки соприкосновения этих миров.

Выход из создавшейся ситуации возможен в приспособлении существующей социальной системы к нуждам и потребностям людей, с ограниченными возможностями, в формировании реальной практики интеграции в общественную среду.

Одним из моментов такой интеграции служит досуговая сфера. От умения направлять свою деятельность в часы досуга на достижение общезначимых целей, реализацию собственной жизненной программы, развитие и совершенствование сущностных сил, во многом зависит социальное самочувствие человека с ограниченными возможностями, его удовлетворенность своим свободным временем. Искусство и культура являются прекрасными образовательными и реабилитационными средствами, которые обеспечивают развитие разнообразных жизненно важных познавательных навыков, повышение уровня самооценки личности, творческое самовыражение, развитие навыков общения и формирование активной жизненной позиции. Однако люди с инвалидностью не всегда имеют возможность посещать театры, концертные залы и другие учреждения культуры. Именно поэтому социальная работа в области организации культурного досуга инвалидов становится все более востребованной, являясь составляющей частью реализации государственной политики по организации их свободного времени [2, с. 125].

Репозиторий ВГУ

На сегодняшний день клубная работа ведётся в различных организациях, в том числе и социального обслуживания населения. Так, в этот перечень входят территориальные центры социального обслуживания населения (ТЦСОН), Белорусское Общество Глухих (БелОГ), Белорусское Товарищество Инвалидов по Зрению (БелТИЗ), Областной территориальный центр по социальному обслуживанию инвалидов и пенсионеров. Например, на основе клубного объединения ОО БелОГ, ЧУП «Галант» существует 6 клубов: художественный клуб «Мозаика», клуб любителей бильярда «Пирамида», клуб полезных советов «АВС», клуб здорового образа жизни «Трезвость и здоровье», кинематографический клуб «Экран» и клуб пенсионеров «Добрая встреча». Клубные мероприятия проводятся не реже одного раза в месяц. Инвалиды участвуют в различных фестивалях, конкурсах, вечерах встреч, выставках, беседах, выезжают на природу и пр.

В ТЦСОН Первомайского района положительным опытом социализации на основе клубов отмечают участие инвалидов в Городе мастеров фестиваля «Славянский базар» а также театральную студию «Параллель». В учреждении работают кружки компьютерной грамотности "Байт" с обучением работе на компьютере для получения теоретических и практических навыков, позволяющих самостоятельно работать с персональным компьютером, "Рукодельница" для трудовой реабилитации инвалидов, двигательной активности и реабилитации "Физкульт-УРА" с занятиями лечебной физкультурой и использованием спортивно-тренажерного оборудования, а так же танцевальный кружок "Свобода движения".

Таким образом, можно прийти к выводу, что в учреждениях социального обслуживания ведётся конкретная и разнообразная работа с людьми с ограниченными возможностями. С целью определения эффективности работы по решения проблемы одиночества и социализации инвалидов нами было проведено исследование на базе ТЦСОН Октябрьского района. В учреждении создано 2 клуба. Первый клуб называется «Мы вместе». Он был создан в мае 2008 года. Первоначально клуб относился к отделению социальной адаптации и реабилитации, впоследствии, когда появилось отделение дневного пребывания для инвалидов, объединение закрепили за ним. Клуб «Мы вместе» является общественным объединением людей с ограниченными возможностями и действует в пределах полномочий Положения клуба. Целью клуба «Мы вместе» является создание условий для удовлетворения потребностей в общении и самореализации людей с ограниченными возможностями.

В качестве задач клуба обозначены:

— организация досуга людей с ограниченными возможностями;

— формирование активной жизненной позиции и рост самооценки людей с ограниченными возможностями;

— социальная адаптация и реабилитация людей с ограниченными возможностями.

Приоритетными направлениями деятельности клуба являются:

— организация и проведение досуга;

— участие в культурной и общественной жизни города (посещение концертов, выставок, театральных постановок);

— организация и проведение мероприятий, носящих познавательный и образовательный характер;

— проведение мероприятий, направленных личностный рост, развитие самооценки (диспуты, тренинги).

Репозиторий ВГУ

Ежедневно члены клуба участвуют в кружковой работе (по положению – не более 7 человек в кабинете). На данный момент клуб посещает 16 человек, из них 7 юношей и 9 девушек в возрасте от 16 до 25 лет.

Второй клуб носит название «Забота» и является общественным объединением по интересам родителей людей с ограниченными возможностями. Клуб был создан 1 февраля 2011 года с целью создания условий для удовлетворения потребностей в общении и оказания помощи родителям молодых людей с ограниченными возможностями.

В своей деятельности клуб выполняет следующие задачи:

— просветительская работа среди родителей людей с ограниченными возможностями;

— психологическая помощь родителям людей с ограниченными возможностями;

— создание благоприятного психологического микроклимата в отделении дневного пребывания для инвалидов;

— организация преемственности в социальном сопровождении: семья – отделение дневного пребывания для инвалидов – молодой человек с ограниченными возможностями.

Для реализации поставленных задач в клубе ведётся работа по следующим направлениям:

— организация и проведение просветительской работы для родителей молодых людей с ограниченными возможностями;

— вовлечение родителей в организацию и проведение досуга;

— участие родителей инвалидов в культурной и общественной жизни города (посещение театра, выставок).

В нашем исследовании приняло участие 40 молодых людей с ограниченными возможностями в возрасте от 14 до 25 лет. Нами было опрошено 2 группы респондентов: к первой относятся молодые инвалиды не состоящие в клубе, ко второй – лица, состоящие в клубе при ТЦСОН.

Проанализировав полученные данные, мы заметили, что клубная работа в ТЦСОН имеет благотворное влияние на людей с ограниченными возможностями, так она не только избавляет их от проблемы одиночества (90% респондентов, состоящих в клубе, отметили, что не чувствуют себя одиноко, в то время, как из молодых людей, не посещающих клуб, только 5% выделили этот вариант ответа), но и позволяет почувствовать себя нужными, полноценными гражданами общества, вести более активный образ жизни (Рис.1.1).

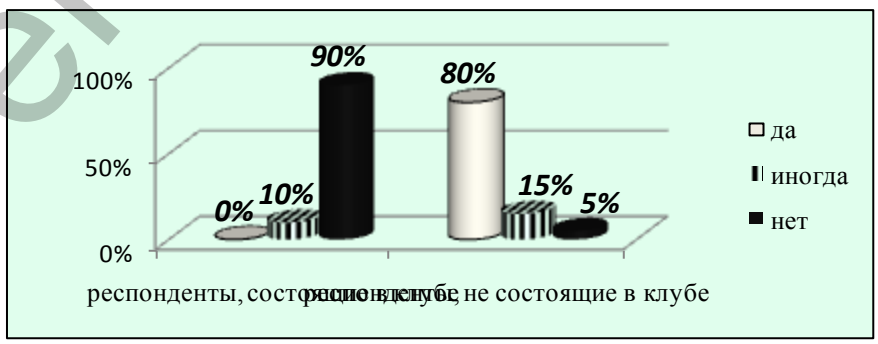


Рис. 1.1 Ответы респондентов на вопрос: «Чувствуете ли вы себя одиноко?»

Репозиторий ВГУ

На вопрос «Считаете ли вы свой досуг насыщенным?» 85% участников клуба ответили положительно, и 15% сочли свой досуг насыщенным иногда, а из респондентов, не состоящих в клубе, насыщенным свой досуг не считает никто. Досуг считают насыщенным иногда 45% (Рис. 1.2).



Рис. 1.2 Ответы респондентов на вопрос: «Считаете ли вы свой досуг насыщенным?»

Следует отметить, что инвалиды, состоящие в клубе больше склонялись к мероприятиям, которые предполагают активное участие, в то время как люди, не посещающие клуб предпочитали пассивные мероприятия, такие, как посещение выставок, концертов, театров. Еще одним показателем большей активности участников клуба может служить то, что среди них 60% хотели принимать непосредственное участие в мероприятии, в то время как среди респондентов, которые в клубе не участвуют их только 20%, что на 40% меньше.

Таким образом, проанализировав источники литературы, а также опыт различных учреждений социального обслуживания населения по организации досуга лиц с ограниченными возможностями, мы пришли к выводу, что данный вид деятельности имеет огромное значение как для самих людей с ограниченными возможностями, так и для общества в целом. Благодаря организации досуга в целом и клубной работе в частности, инвалиды имеют возможность успешно социализироваться, а так же интегрироваться в мир здоровых людей, что способствует рациональному использованию человеческих ресурсов.

Список использованных источников:

1. Гуслова, М.Н. Организация и содержание социальной работы с населением: учебное пособие для вузов / М.Н. Гуслова. – Москва: Академия, 2007. – 256 с.
2. Смирнова, Р.А. Мир инвалида глазами социолога: монография/ Р.А. Смирнова – Минск, Белорусская наука, 2006. – 219 с.
3. Храпылина, Л.П. Реабилитация инвалидов / Л.П. Храпылина. – Москва: Экзамен, 2006. – 415 с.
4. Ярицкая-Смирнова, Е.Р., Наберушкина, Э.К. Социальная работа с инвалидами / Е.Р. Ярицкая-Смирнова. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 318 с.

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Тимонтеева Н.В., студентка 4 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Грищенко А.В., преподаватель

В настоящее время немаловажную роль уделяют изучению сенсорно-перцептивной сферы детей. Существует ряд критериев для исследования зрительного, слухового, обонятельного, тактильного, вкусового восприятия. Однако сен-

Репозиторий ВГУ

сорно-перцептивная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью исследована не достаточно тщательно и требует глубокого изучения.

Успешное развитие сенсорно-перцептивной сферы у лиц с интеллектуальной недостаточностью зависит от ранней медико-психолого-педагогической диагностики. Так как, своевременное выявление у ребенка интеллектуальной недостаточности позволяет грамотно оказать ему коррекционную помощь и правильно сформировать сенсорные эталоны. Данный вопрос изучался А. Р. Запорожецем, Л.А. Пилюгиной, Н.П. Сапулиной, А.П. Усовой и др. [2, с. 125].

Восприятие предметов и явлений материального мира, их многообразных свойств и отношений занимает одно из центральных мест в психической деятельности человека. Восприятие составляет основу ориентировки человека в окружающей действительности, позволяет ему организовать деятельность, поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями вещей. [3, с. 75]

В дошкольном возрасте у нормально-развивающихся детей складываются все системы и функции организма ребенка. В этот период развиваются сенсорные процессы. По данным психологов, педагогов, медиков - развитие целостного восприятия, направленное на полноценное восприятие окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Исследования Л.А. Венгер, Д.В. Запорожца и др. показали, что восприятие в дошкольном возрасте происходит на основе усвоения сенсорных эталонов и мер. Сенсорные эталоны - это система звуков речи, система цветов спектра, система геометрических форм, шкала музыкальных звуков и т.д. По мнению А.А. Люблинской развитие сенсорных эталонов - это необходимая предпосылка формирования сложных мыслительных процессов у ребенка. Развитие сенсорных процессов играют большую роль в умственном воспитании дошкольников и важны для совершенствования их практической деятельности. [2, с. 86]

Ю.В. Захарова рассматривает сенсорное воспитание дошкольников как педагогическое руководство, направленное на совершенствование и развитие сенсорных процессов (ощущений, восприятия, представлений). Важнейшим направлением сенсорного воспитания является организованное педагогом обучение детей обобщённым и систематизированным знанием о воспринимаемых качествах предметов, в результате которого к концу дошкольного возраста у нормально развивающихся детей формируется система сенсорных эталонов и перцептивных действий как итог правильно организованного обучениями практики. [1, с.42]

Как отмечает Т.Л. Лещинская, сенсомоторное восприятие является азбукой познания окружающего мира. Сенсорные каналы - это окна, через который внешний мир проникает в сознание. Но сенсорное восприятие не наступает само по себе. Поэтому детей нужно обучать обследовать предметы. Осуществляя сенсомоторное развитие, важно знать и учитывать его особенности и сложности. Сенсорный опыт дети приобретают и он обогащается в процессе ориентировочно-поисковой деятельности. Без специального обучения сенсомоторное развитие ребёнка происходит медленно. Целью уроков сенсомоторного обучения является развитие сенсорного восприятия и формирования обобщённых способов обследования предметов. [4, с.26]

Цель нашего исследования - выявление особенностей развития зрительного и слухового восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста. Для реализации цели нашего исследования был проведён констатирующий эксперимент в 1-4 классах вспомогательной школы

Репозиторий ВГУ

№ 26 г. Витебска. Эмпирическим исследованием было охвачено 11 детей. Из них 6 мальчиков и 5 девочек. Возрастной диапазон 8-11 лет.

Во время исследования работа с каждым учащимся проводилась индивидуально, в привычной для него обстановке. Инструкция давалась в доступной для него форме (устно). При возникновении трудностей детям оказывалась дифференцированная помощь в зависимости от содержания задания и характера затруднений. Констатирующий эксперимент включал два задания.

Первое задание было направлено на восприятие формы, величины (размера), цвета. Экспериментальный материал включал картинки с изображением геометрических фигур. Иллюстрации предлагались в виде двух таблиц: на первой таблице были изображены дети, а на второй части таблицы изображены разные полотенца. Ученику давались инструкции: «Покажи, на какой крючок дети повесили своё полотенце»; «Покажи, у кого на футболке нарисован круг (квадрат, треугольник и т. д.)»; «Скажи, что нарисовано на этом (показывают) полотенце». При необходимости учащимся оказывалась помощь.

Второе задание выявляло особенности слухового восприятия. Для этого использовались карточки со словами и фразами на различение пар звуков. Ребёнку зачитывались слова и фразы на дифференциацию пар звуков: к-х, л-й, с-ш, з-ж, с-с-ч, т-ч, ч-ц, ч-щ, с-ц, щ-с, л-р., которые ребёнок должен воспроизвести. Ученику давалась инструкция «Послушай и повтори: уши, каза и т.д.»

В ходе проведенного исследования зрительного восприятия были отмечены трудности при соотнесении геометрических фигур, это указывает на несформированность зрительных эталонов учащихся с интеллектуальной недостаточностью; они путают такие фигуры как ромб и треугольник, квадрат и прямоугольник; не знают фигуру ромб; некоторые дети не могут самостоятельно соотнести и назвать фигуры, но при оказанной помощи некоторые учащиеся соотносят и называют их.

При обработке полученных данных нами была выделены уровни и получены следующие результаты:

Уровень	**Количество узнаваемых фигур**	**Количество правильных ответов**
Высокий	6-7 фигур	9%
Средний	4 -5 фигур	36%
Низкий	1-3 фигуры	55%

При изучении слухового восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью было отмечено: повышенная отвлекаемость при обследовании; рассеянность внимания; трудности при дифференциации некоторых пар звуков, некоторые дети в силу своего речевого дефекта не могли воспроизвести слова и фразы, либо воспроизводили с заменой, пропуском или искажением некоторых букв. Дефекты свистящих и шипящих звуков у 90,9%, санорных звуков у 81,8% детей. Поэтому из всего протокола исследования в качестве анализа дифференциации звуков мы взяли пары звуков: к-х, т-ч, ч-ц, с-ц. Детьми допускались ошибки при повторении называемых слов, например, Костя: «куня» (кухня), Юля: «аптецка» (аптечка), Женя: «Катя кухне» (Катя на кухне), Валера: «пица» (спица), Антон: «пчичка» (птичка).

Репозиторий ВГУ

К высокому уровню условно мы отнесли правильную дифференциацию четырех предоставленных пар звуков, к среднему уровню -дифференциация трех пар звуков, при этом допускаются незначительные ошибки, к низкому уровню - дифференциация менее трех пар звуков и допускают ошибки при повторении фразы, например, воспроизводят только часть слова, пропускают некоторые буквы, заменяют их на другие. При количественной обработке результатов мы получили следующие результаты, которые представлены на рис. 1.

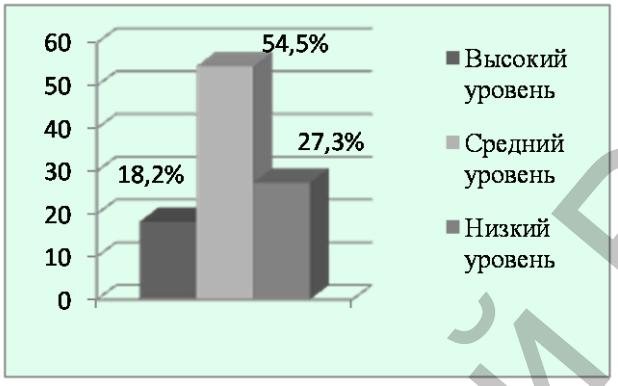


Рис.1. Уровень слухового восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью.

Выявленные особенности зрительного и слухового восприятия в ходе проведения эксперимента необходимо учитывать при организации и проведении коррекционной работы.

Таким образом, успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня развития сенсорных функций детей, то есть от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающие предметы.

Список цитированных источников:

1. Захарова, Ю.В. Сенсорное воспитание детей дошкольного возраста с множественными нарушениями развития (интеллекта и двигательные) / Ю.В. Захарова // Спецыяльная адукацыя. - 2009 - № 2. - С. 42-44

2. Петрова, В.Г. «Психология умственно отсталого школьника» / В.Г. Петрова, И. В. Белякова - М.: «Академия», 2006. - 157 с.

3. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн - М.: «Просвещение», 1986. - 192 с.

4. Лещинская, Т.Л. Сенсомоторное обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т.Л. Лещинская // Дэфекталогія. – 2005 - №4, С. 26-34.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Фалюк О.Н., студентка 4 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Акулович А.Н., преподаватель

Память – это форма психического отражения действительности, заключающая в закреплении (запечатлении), сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта.

Репозиторий ВГУ

То, что нами ощущается и воспринимается, не исчезает бесследно, все запоминается в той или иной степени. Возбуждения, идущие в мозг от внешних и внутренних раздражителей, оставляют в нем «следы», которые могут сохраняться долгие годы. Эти «следы» (комбинации нервных клеток) создают возможность возникновения возбуждения и тогда, когда раздражитель, его вызывавший, отсутствует. На основе этого человек может запомнить и сохранить, а впоследствии воспроизвести свои ощущения, т.е. человек получает впечатления, которые оставляют определенный след. Эти впечатления сохраняются, а при необходимости воспроизводятся. Эти процессы называются памятью. Память лежит в основе способностей человека, является условием учения, приобретения знаний, формирования умений и навыков [1].

Без памяти немыслимо формирование личности человека, т.к. без суммирования прошлого опыта не может возникнуть единства способов поведения и определенной системы отношений к окружающему миру. Память является ведущим познавательным процессом, следовательно, если у ребенка недостаточно развита память и нарушены процессы сохранения и воспроизведения информации, это препятствует дальнейшему развитию ребенка, приобретению необходимого жизненного опыта и приводит к нарушению личности в целом.

Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью в большей степени опирается на процессы памяти. Основные процессы памяти (запоминание, сохранение, воспроизведение, забывание) у детей данной категории имеют свои специфические особенности, т.к. формируются в условиях аномального развития. У школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечается снижение продуктивного запоминания и его неустойчивость, большая сохранность непроизвольной памяти и воспроизведения, недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении, слабое умение использовать рациональные приемы запоминания, низкий уровень опосредованного запоминания.

Вопросами изучения памяти детей с интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые как: И.Б. Белякова, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, В. Г. Петрова, М. С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн и др. [2].

Рассматривая взгляды специалистов, мы выяснили, что психическое развитие у детей с интеллектуальной недостаточностью протекает с большими отклонениями. Расстройства памяти таких детей имеют определенные особенности, которые проявляются в нарушении видов памяти ее свойств и функций. Данная группа детей усваивают материал очень медленно, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя пользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике.

С целью выявления особенностей развития памяти у школьников с интеллектуальной недостаточностью нами был проведен констатирующий эксперимент на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26» и УО «Полоцкая государственная средняя школа № 16». В эксперименте приняли участие 26 человек: 13 учеников вспомогательной школы, в возрасте 11-12 лет (5-6 класс), далее экспериментальная группа (ЭГ). И 13 школьников общеобразовательной школы, в возрасте 7-8 лет (1-2 класс), далее контрольная группа (КГ). В рамках данного экспериментального изучения проводилось сравнение полученных результатов между ЭГ и КГ.

Для выявления некоторых особенностей функционирования памяти школьников нами была использована методика А.Р. Лурии «Заучивания 10 слов» [3]. Цель методики исследовать процессы запоминания, сохранения и воспроизве-

Репозиторий ВГУ

дения памяти, определить уровень кратковременной и долговременной памяти школьников.

Учащимся предлагалось запомнить с целью последующего воспроизведения ряд из десяти слов, не связанных между собой по смыслу. Запоминание происходило в пять предъявлений. Сначала ученику предлагалось прослушать весь ряд, а затем – повторить усвоенные слова в любой последовательности. При повторном предъявлении нужно было назвать все усвоенные слова, включая те, которые уже были названы в первый и последующий раз. Далее, до пятого предъявления включительно, работа проводилась без инструкции.

При реализации данной методики нами бала выявлена картина, которая представлена на рисунке 1.

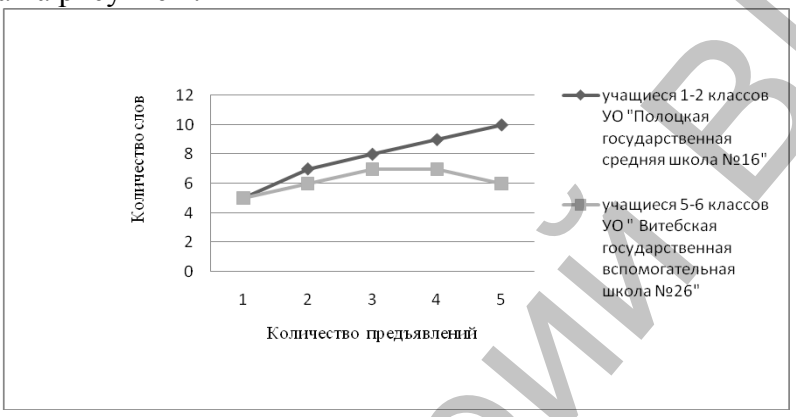


Рисунок 1: методика А.Р. Лурии «Заучивания 10 слов»

Как видно из графика, кривая заучивания не связанных по смыслу слов у учащихся КГ имеет форму плавной линии, т.е. процесс заучивания оказался достаточно динамичным. По линии кривой можно сделать вывод, что у детей с нормой с каждым воспроизведением количество правильно названных слов увеличивается. Показатель заучивания в среднем увеличивается к пятому предъявлению почти вдвое. Дети КГ к третьему повторению воспроизводят 7 или 10 слов, это говорит о том, что к этому возрасту у нормально развивающихся школьников уже хорошо развиты процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение. Объем, точность и прочность запоминания у учащихся – высокая.

Кривая заучивания не связанных по смыслу слов у учащихся ЭГ имеет зигзагообразный вид, т.е. процесс заучивания не динамичный. Дети с интеллектуальной недостаточностью воспроизводят сравнительно меньше количества слов. Достигая возраста 11-12 лет, они не могут воспроизвести даже с пятого повторения 9 или 10 слов.

Нами наблюдалось, что часть детей назвали лишние слова, которых не было в данной методики и «застревали» на этой ошибке.

«Кривая запоминания» указывает на ослабление активного внимания и на выраженную утомляемость, что свидетельствует о забывчивости и рассеянности детей. Так, например, Илья К. (5 класс) во второй раз воспроизвел 7 слов, а при последующих пробах припоминания воспроизведенных слов было меньше. К пятому разу он воспроизвел только 4 слова. Никита М. (6 класс) во второй раз воспроизвел 6 слов, а при пятом воспроизведении он смог вспомнить только 3 слова.

У некоторых детей кривая запоминания имела форму «плато», т.е. ребенок всякий раз воспроизводил одинаковое количество одних и тех же слов. Например, Аня Ш. (6 класс) четыре раза подряд воспроизводила по три слова.

Репозиторий ВГУ

Таким образом, память школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет ряд особенностей и значительно отличается от развития памяти детей с нормальным психофизическим развитием. У учащихся ЭГ наблюдается замедленность, непрочность запоминания, быстрота забывания, неумение пользоваться рациональными приемами повторения. Однообразные, многократные повторения не оказывают существенного положительного влияния на результаты мнестической деятельности. Большие трудности вызывают у детей припоминания воспринятого материала. Объем кратковременной памяти учеников с интеллектуальной недостаточностью, сохраняющей информацию в интервале от нескольких секунд до нескольких минут, меньше, чем у учащихся массовой общеобразовательной школы. Точность и прочность запоминания словесного материала низкая. Воспроизводя его, они пропускают, допускают много повторов и в то же время привносят ненужные элементы.

В результате проведения нами исследования при сравнивании полученных результатов между учащимся ЭГ и КГ было выявлено, что развитие памяти у учащихся вспомогательной школы даже к возрасту 11-12 лет не достигает уровня развития памяти семилетнего ребенка с нормальным психофизическим развитием. Это говорит о том, что процесс развитие памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью проходит в медленном темпе.

Список цитированных источников:

1. Гиппенрейттер, Ю.Б. Психология памяти. Хрестоматия / под ред. Б.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд. – М.: ЧеРО. – 2002. – 814 с.
2. Лубовский, В.И. Специальная психология / Под редакцией В.И. Лубовский. – 4-е изд., испр. – М.: Академия. – 2007. – 461 с.
3. Левченко, И.Ю., Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика / Под редакцией И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. – М.: Академия. – 2003. – 319 с.

МЕТОД РЕЛАКСАЦИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Христич Е.Н., педагог-психолог УО «Витебский государственный специальный детский сад №18 для детей с нарушением речи» (г. Витебск)

Релаксация – специальный метод, появившийся за рубежом в 30-40-х гг. XX века, направлен на снятие мышечного и нервного напряжения с помощью специально-подобранных техник.

Умение расслабляться позволяет устранить беспокойство, возбуждение, скованность, восстанавливает силы, увеличивает запас энергии. Релаксация может быть как непроизвольной, так и произвольной, достигнутой в результате применения специальных психофизиологических техник.

Первыми западными специалистами, применившими метод релаксации в своей деятельности и разработавшими свои техники мышечной релаксации, были американский психолог Э.Джекобсон и немецкий врач-невропатолог И.Шульц.

Как психолог, Э.Джекобсон занимался изучением объективных проявлений эмоций. Одним из способов оценки эмоционального состояния человека служила регистрация мышечного напряжения. Была обнаружена специфичность изменения мышечного тонуса при различных психоэмоциональных нарушениях, неврозах и психосоматических заболеваниях.

Репозиторий ВГУ

Обнаруженную взаимосвязь напряжения мышечного и напряжения нервно-психического Э.Джекобсон назвал нервно-мышечной гипертензией, которую рассматривал как проявление рефлекторных принципов функционирования нервной системы. Он доказал, что расслабление мышц помогает снять состояние гипервозбуждения нервной системы, помогая ей отдохнуть и восстановить равновесие.

Поэтому обучение человека навыкам мышечного расслабления полезно как для снятия психической напряженности, так и для устранения симптомов ряда заболеваний (таких как головная и сердечная боль, гастрит, гипертония и т.д.)

Кроме того, дополнительными эффектами мышечной релаксации являются улучшение сна, устранение «мышечных зажимов», эмоциональная «разрядка» и повышение работоспособности [1].

Современные дошкольники порой загружены не меньше взрослых. Посещая детский сад, различные кружки и спортивные секции, они получают огромное количество информации, устают физически и эмоционально. Ребенок с речевыми нарушениями очень быстро истощается, перевозбуждается, это способствует повышенному психическому напряжению и раздражительности. Для формирования эмоциональной стабильности ребенка важно научить его управлять своим телом.

На основе этого нами был составлен комплекс игр и упражнений под названием «Релаксационные паузы», которые включены в коррекционно-развивающую работу с детьми дошкольного возраста с ТНР. Материал подобран в соответствии с возрастными и психологическими особенностями детей с ТНР, составлено перспективное планирование организации и проведения игр и упражнений (по 4-5 игр в месяц). Данная разработка предлагается для старших дошкольников с целью закрепления полученных детьми на коррекционно-развивающих занятиях навыков расслабления и психомышечной тренировки, снятия психомышечного и психоэмоционального напряжения у детей, относящихся к «группе риска» (тревожных, агрессивных и др.). Могут быть использованы и в работе со всеми воспитанниками в данных возрастных группах с целью охраны психического здоровья.

«Релаксационные паузы» можно использовать в дни, когда запланированы занятия с высокими интеллектуальными или с повышенными физическими нагрузками, при укладывании детей во время дневного сна в детском саду и т.д.

При проведении некоторых релаксационных игр, упражнений и аутотренинга желательно использовать музыкальное сопровождение. Комплекс упражнений расписан понедельно, с учётом этапности работы (по Э. Джекобсону) (таблица 1).

Таблица 1. – Перспективное планирование релаксационных упражнений для детей дошкольного возраста с ТНР на квартал

Месяц	**декабрь**	**январь**	**февраль**
I	1) “Сосулька” 2) “Снежинки”	1) “Каждый спит” 2) “Тихое озеро”	1) “Муравей” 2) “Радуга”
II	1) “Штанга” 2) “Снежинки”	1) “Игра с песком” 2) “Тихое озеро”	1) “Винт” 2) “Радуга”
III	1) “Тряпичная кукла и солдат” 2) “Лентяи”	1) “Солнечный зайчик” 2) “Облака”	1) “Штанга” (стихи) 2) “Ручей”
IV	1) “Драгоценность” 2) “Лентяи”	1) “Солнышко и тучка” 2) “Облака”	1) “Олени” 2) “Ручей”

Репозиторий ВГУ

Упражнения и игровые задания на расслабление предполагают обучение дошкольников, имеющих нарушения речи следующим приемам:

- чувствовать разницу между напряжением и расслаблением;
- напрягать и расслаблять отдельные группы мышц;
- вызывать ощущения расслабления, тяжести, тепла (в мышцах рук); ощущения расслабления, тяжести, тепла (в мышцах ног);
- сочетать упражнения мышечной (тепло, тяжесть в мышцах рук, ног, живота, спины, лица) и психической релаксации (я отдыхаю, спокоен, здоров, уверен в себе…).

В своей работе мы используем следующие виды упражнений на релаксацию:

- упражнения с сосредоточением на дыхании: «Игра со свечой». Предлагаю детям сделать бесшумный вдох через нос, затем, вытянув губы трубочкой, медленно подуть на воображаемую свечу. «Мыльные пузыри» и т.д.;
- упражнения на расслабление мышц лица: «Улыбка». Вы видите перед собой красивое солнышко, рот которого расплылся в широкой улыбке. Улыбайтесь в ответ солнышку и почувствуйте, как улыбка переходит в ваши руки, доходит до ладоней. Сделайте это еще раз и попробуйте улыбнуться пошире. Растягиваются ваши губы, напрягаются мышцы щек. Дышите и улыбайтесь… ваши руки и ладошки наполняются улыбающейся силой солнышка. «Игра с шарфиком». Представьте себе, что вам холодно, вы замерзли, обхватили себя руками. Но вот пришла ваша мама и принесла шарфик. Вы повязали шарфики на шеи. Покрутили головой из стороны в сторону: хорошо, тепло шейкам, улыбнитесь друг другу. «Солнечные зайчики», «Пчелка», «Бабочка», «Качели», «Хоботок» и т.д.;
- упражнения на расслабление мышц шеи: «Любопытная Варвара»;
- упражнения на расслабление мышц рук: «Кактус и ива», «Сосулька», «Шалтай-Болтай», «Штанга», «Самолеты и бабочки», «Пальма» и т.д.
- упражнения на расслабление мышц ног: «Слон». Поставить устойчиво ноги, затем представить себя слоном. Медленно перенести массу тела на одну ногу, а другую высоко поднять и с «грохотом» опустить на пол. Двигаться по комнате, поочередно поднимая каждую ногу и опуская ее с ударом стопы о пол. «Баба-яга», «Палуба» и т.д.;
- упражнения на расслабление всего организма: «Снеговик», «Снежная королева», «Конкурс лентяев», «Гипнотизер» и т.д. [2].

Упражнения на релаксацию способствует развитию у детей, имеющих нарушения речи, познавательных способностей и формирование устойчивой эмоционально-личностной сферы, а через это – сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей, в том числе, преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, освоение приемов эмоциональной саморегуляции, создание возможностей для самовыражения.

Такая системная работа позволяет детскому организму сбрасывать излишки напряжения и восстанавливать равновесие, тем самым сохраняя психическое здоровье детей.

Список цитированных источников:

1. Дьяченко, Л. П. Релаксация в «гнездышке» / Л. П. Дьяченко. – Школьный психолог. – 2005. – №11. – С. 25-30.

2. Котикова, Н.В. Использование упражнений на релаксацию в работе с детьми / Н.В. Котикова. – Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – № 7. – С.42-47.

3. Эберт, Д. Стресс и релаксация // Д. Эберт. – Физиологические аспекты йоги / Пер. с нем. Р. С. Минвалеева. – Leipzig: Veb Georg Thieme, 1999. – 166 с.: ил. – Гл. 5, 4,.3.

Репозиторий ВГУ

АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ: ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Черняева А.Ю., студентка 3 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Лауткина С.В., старший преподаватель

На начало 2010 года в Беларуси насчитывалось 4,5 тыс. детей-сирот и 21,4 тыс. детей, оставшихся без попечения родителей. При этом в семьях опекунов, приемных родителей, детских домах семейного типа, детских деревнях воспитывалось 18,85 тыс. детей. Обстоятельства жизни ребенка, такие как отсутствие родителей, жизнь в учреждениях интернатного типа, именуются *депривационными ситуациями.* При таких ситуациях нет возможности удовлетворения важных психических потребностей [1]. Психическое состояние, вызванное депривационными ситуациями, обозначается *депривацией* (лат. deprivatio – потеря, лишение).

В психологии выделятся следующие формы психической депривации: 1) *стимульная (сенсорная)* – пониженное количество сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость; 2) *значений (когнитивная)* – слишком изменчивая хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочения и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне; 3) *эмоционального отношения (эмоциональная)* – недостаточная возможность для установления интимного эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи, если такая уже была создана; 4) *идентичности (социальная)* – ограниченная возможность для усвоения самостоятельной социальной роли [2].

Анализ литературы свидетельствует о том, что исследование психической депривации осуществляется в рамках следующих направлений: 1) *психоанализа* (З. Фрейд, Р. Шпиц, Дж. Боулби, Э. Эриксон, К. Хорни); 2) *теории учения* (Дж. Брунер, Д.Л. Гевирц, У. Деннис, Д. Хебб); 3) *гуманистической психологии* (А. Маслоу); 4) *мотивационной теории* (С. Проувенс, Р. Липтон, Г. Шеффер). В России и Беларуси разработкой исследуемой проблематики занимались Л.И. Божович, М.И. Буянов, В.В. Лебединский, В.И. Лебедев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.М. Муфтеева, Л.Н. Севостьянова, И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова, А.М. Прихожан, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин и др. Большинство авторов основную часть своих работ посвятили изучению материнской и эмоциональной депривации.

Термин «депривация» был предложен Дж. Боулби. По его мнению, понятие «депривация» применимо к тем случаям, когда узы привязанности оказываются разорванными. Ранние эксперименты Дж. Боулби с участием детей, эвакуированных во время 2-ой мировой войны, привели его к убеждению, что длительная разлука с матерью является причиной синдрома депривации. Исследование воспитанников сиротских приютов установило, что они часто выказывают признаки отставания в физическом, эмоциональном и интеллектуальном развитии. Подобные эффекты являются прямым следствием депривации в раннем возрасте [3].

По мнению Р. Корсини, материнскую депривацию испытывает дети, воспитывающиеся в приюте или госпитализированные. Также депривация может быть следствием обедненной среды, неуравновешенной матери, нехватки питания или недостаточного чувства безопасности. Часто при наличии одного вида депривации имеют место и другие ее виды [4].

По данным С.В. Гречаного, к частичной депривации относятся случаи, когда отношения между матерью и ребенком эмоционально обеднены. Это состо-

Репозиторий ВГУ

яние Пру и Харлоу обозначают термином *«скрытая» депривация*, они также проводят границу между нарушенным и недостаточным отношением матери к ребенку. И. Лангмейер и З. Матейчек выделяют 2 основные формы депривационной ситуации – *изоляцию* и *сепарацию*. В первом случае речь идет о полном отстранении ребенка от окружающих людей. Крайней степенью изоляции являются примеры «волчьих детей». Под сепарацией понимается разрыв специфической связи между ребенком и матерью, включающей состояния разлучения, отрыва от семьи, воспитания в закрытых детских учреждениях.

Р. Шпитц отмечает начало формирование образа матери с 3-месячного возраста и описывает «страхи 8 месяцев», когда ребенок обнаруживает наличие в окружающем мире помимо матери других взрослых, присутствие которых может вызвать плач, рвоту, расстройства стула, потерю в весе. Автор говорит также о двух факторах депривации, приводящих к психогенным болезням у младенцев – качественном и количественном. В первом случае может возникнуть колика трехмесячных детей, нейродермит (хроническое аллергическое заболевание), раскачивание, игра с фекалиями. Во втором – анаклитическая депрессия и маразм (заболевание, форма белково-энергетической недостаточности, как правило, у детей до года).

По исследованиям С.В. Гречаного, депривация может способствовать формированию 3-х основных видов нарушений у ребенка: 1) специфических личностных аномалий; 2) задержки и/или искажения психического развития; 3) психических расстройств.

В возникновении депривационных психических расстройств можно выделить следующие *закономерности*: 1) возрастная (чем раньше воздействовал фактор депривации, тем тяжелее симптоматика); 2) для 1-го года жизни характерны: неравномерность отставания в умственном развитии, нарушение становления речи, формирование патологических привычных действий (сосание одежды, пальцев рук, раскачивания, выдергивания волос); депривационная депрессия с преобладанием равнодушия, расстройств, напоминающих аутизм; 3) после 3-х лет: нарушения развития личности и задержки умственного развития; 4) к 4-7 годам: исчезновение большинства расстройств раннего возраста, за исключением изменений эмоциональной сферы; 5) к подростковому возрасту: личностные нарушения; 6) в старшем возрасте: поверхностность в общении с окружающими; недостаточность развития высших эмоций – жалости, сочувствия, соучастия, способности сознавать свою вину, испытывать чувство стыда; низкая работоспособность; расстройства внимания; слабость памяти; рентные установки [5].

Л.И. Божович, отметила такую особенность психического развития детей – сирот: «у детей отпадает один из важнейших источников постоянного накопления опыта и знаний, они не усваивают многообразие межличностных отношений, так как в условиях интерната дети находятся постоянно в кругу сверстников, в кругу одних и тех же впечатлений, одних и тех же педагогических воздействий» [6].

По мнению В.Н. Куровского, депривированная симптоматика у детей-сирот включает в себя фактически весь спектр психических отклонений – от легких особенностей психического статуса до грубых нарушений развития интеллекта и характера. Нарушения развития у ребенка, воспитывающегося в депривационных условиях, происходят *на четырех уровнях*: 1) сенсорном (ощущения); 2) когнитивном (формирование моделей внешнего мира); 3) эмоциональном (удовлетворение интимных эмоциональных отношений к кому-либо); 4) социальном (отождествление себя с одобряемыми в обществе социальными ролями) [7].

Материнская депривация формирует тип личности ребенка, характеризуемый безэмоциональностью психических реакций. Так, при материнской депри-

Репозиторий ВГУ

вации при рождении формируется устойчивое отставание в интеллектуальном развитии, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, агрессивность, неуверенность в себе. В случаях разрыва с матерью, после сложившейся привязанности к матери, у ребенка начинается период тяжелых эмоциональных реакций. Специалисты называют ряд типичных стадий этого периода: *протест, отчаяние, отчуждение.*

В фазе *протеста* ребенок предпринимает энергичные попытки вновь обрести мать или человека, осуществляющего уход. Реакция на разлуку в этой фазе преимущественно характеризуется эмоцией страха. В фазе *отчаяния* ребенок проявляет признаки горя. Ребенок отвергает всяческие попытки ухода за ним других людей, длительное время безутешно горюет, может плакать, кричать, отказываться от пищи. Стадия *отчуждения* характеризуется переориентацией на другие привязанности [8].

Анализ феномена психической депривации позволяет сделать выводы о том, что единого подхода к определению данного явления нет. Но, несмотря на это, большинство как отечественных, так и зарубежных авторов отмечает, что успешное формирование личности ребёнка зависит от среды, в которой он растёт и развивается, от характера общения и взаимодействия с окружающими его людьми. В ситуации депривации среда развития ребёнка описывается преимущественно негативными характеристиками, которые могут встречаться как отдельно, так и комплексно. Степень воздействия депривации на психику определятся её силой, продолжительностью и охватом дефицитных потребностей.

Список цитированных источников:

1. Шульга, О. Особенности депривации психического развития в раннем детстве / О. Шульга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wiki.uspi.ru/index.php/ – Дата доступа: 26.12.2011.

2. Кордуэлл, М. Психология от А до Я: Словарь-справочник/ М. Кордуэлл // Пер. с англ. К.С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.

3. Богдан, Н.Н.Специальная психология. / Н.Н. Богдан, М.М.Могильная, редактор Л.И. Александрова. – Владивосток: ВГУЭС, 1999.

4. Корсини, Р. Психологическая энциклопедия. 2-е изд./ Р. Корсини, А. Ауэрбах. – СПб.: Питер, 2006 г. – 1876 с.

5. Микиртумов, Б.Е. Клиническая психиатрия раннего детского возраста/ Б.Е. Микиртумов, А.Г. Кощавцев, С.В. Гречаный. – СПб: Питер, 2001. – 256 с.

6. Дубровина, И.В. Психологическое развитие воспитанников детских дома/ И.В. Дубровина, А.Г.Рузская. – М. : Педагогика, 1990. – 264 с.

7. Куровский, В.Н. Материнская депривация и ее структурные компоненты/ В.Н. Куровский, Г.Н. Пяткина // Вестник ТГПУ. – 2010. – №10. – С.141 – 144.

8. Склярова, Т.В.Развитие личности в условиях депривации / Т.В. Склярова [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://hpsy.ru/authors/x1839.htm. – Дата доступа: 28.12.2011.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ POWER POINT КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Швачко Е.И., студентка 5 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Гордейко В.В., старший преподаватель

Подготовка детей с нарушениями зрения к жизни – это важная социальная проблема, решение которой непосредственно связанно с формированием

Репозиторий ВГУ

навыков пространственной ориентировки как наиболее зависящей от дефектов зрительного анализатора.

Практическое овладение младшими школьниками с нарушениями зрения навыками пространственной ориентировки создает благоприятные условия для их социально-бытовой адаптации и реабилитации, поэтому формирование пространственных представлений и навыков ориентирования у данной категории детей следует рассматривать как важную часть коррекционно-развивающей работы. Как известно, навыки пространственной ориентировки формируются на фундаменте сформированных пространственных представлений. В связи с этим, актуальным является вопрос формирования пространственных представлений у данной категории детей.

Работа по развитию пространственных представлений школьников отвечает задаче гармоничного развития личности, способствует подготовке учащихся к творческой деятельности в различных областях науки, техники и производства.

Одним из средств, способствующих формированию пространственных представлений у младших школьников с нарушениями зрения, являются информационные компьютерные технологии (ИКТ).

Н. Токарева выделяет следующие основные направления использования ИКТ в специальном образовании: профилактика и компенсация нарушений психофизического развития; коммуникация; обучение и воспитание [2, с. 33].

В результате внедрения ИКТ для детей с нарушениями зрения становится возможным получение доступа к информации в адаптированном, наиболее удобном виде; осуществление процесса коммуникации и взаимодействия с окружающим миром; видоизменение деятельности через повышение мотивации к учебе, создание совершенно новых условий для более эффективной самостоятельной работы, творчества, приобретения и закрепления различных профессиональных знаний и умений.

Для тифлопедагога применение ИКТ предоставляет широкие возможности проектирования обучающей среды (реализация принципиально новых методов и форм обучения; использование новых подходов к организации процесса обучения) [1, с. 61].

Использование ИКТ в обучении младших школьников с нарушениями зрения предполагает реализацию коррекционного аспекта, заключающегося в возможности обеспечения каждому ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, установления мгновенной обратной связи, предоставления возможности самостоятельной продуктивной деятельности, обеспечения системной педагогической помощи [3, с. 23].

Компьютерные технологии обладают рядом преимуществ, многие из которых особенно актуальны для детей с нарушениями зрения – обеспечение полисенсорной основы восприятия, развитие зрительно-моторной координации, системы «глаз – рука», возможность подбора цветовых контрастов и сочетаний цветов, подбор необходимых размеров изображений в зависимости от зрительных возможностей ребенка и др. А также информационные компьютерные технологии позволяют разнообразить и индивидуализировать процесс развития и обучения детей, их применение способствует повышению мотивации, интереса, активности и эмоционального состояния младших школьников, тем самым способствуя увеличению результативности коррекционно-образовательного процесса.

Отдельно следует отметить еще одну роль, которую несут информационные компьютерные технологии – это создание интерактивности. Создание такой формы работы способствует еще большей мотивации у детей, эффективности и

Репозиторий ВГУ

результативности процесса обучения. Реализовать данную функцию позволяет компьютерная программа создания презентаций Power Point.

Программа коррекционно-развивающей работы «Пространственная ориентировка и мобильность» для специальных общеобразовательных школ для детей с нарушениями зрения включает в себя следующие разделы формирования пространственных представлений: формирование представлений о признаках и свойствах окружающего мира; формирование представлений о предметах, наполняющих окружающее пространство; обучение ориентированию в микропространстве; формирование топографических представлений.

Анализ содержания программы «Пространственная ориентировка и мобильность» позволил нам определить те направления коррекционно-развивающей работы по формированию пространственных представлений у младших школьников с нарушениями зрения, при реализации которых использование информационных компьютерных технологий в виде интерактивных презентаций Power Point представляется наиболее целесообразным: представления о форме; представления о величине; представления о двухмерном пространстве (ориентировка в микропространстве); представления о пространстве собственного тела; представления о взаимном расположении объектов.

При формировании представлений о *форме*, предлагаем детям интерактивные презентации, которые могут включать в себя ряд заданий типа «Покажи все фигуры квадратной (круглой, овальной и др.) формы», «Какая фигура потерялась?», «Установи соответствие», «Выбери все фрукты круглой формы», «Покажи предметы квадратной формы», «Покажи все домики с прямоугольными окнами», «Найди недостающую фигуру», «Закрась все круги», «Обозначь все угольные фигуры» и т.п.

При формировании представлений о *величине,* учащиеся выполняют задания типа «Покажи самый большой/маленький треугольник», «Кто самый большой?», «Выдели все высокие дома», «Покажи узкую речку», «Выбери короткую тропинку к лесу», «Рассели животных зоопарка по клеткам», «Собери с яблони только самые большие яблоки», «Рассади бабочек на цветочки в соответствии с их размерами», «Покажи все тонкие карандаши», «Полотенца для медведей», т.п.

В процессе формирования представлений о *микропространстве* предлагаются следующие примеры интерактивных презентаций: «Покажи круг в верхней части листа», «Покажи, какая фигура расположена справа от круга», «Покажи зеленый треугольник, который находится не в нижнем левом углу», «Кто где находится?», «Покажи фрукты, которые находятся в верхней части экрана», «Выбери овощи, которые находятся в правой половине экрана», «Выбери все синие фигуры, которые не находятся в левой и нижней части экрана», «Покажи все школьные принадлежности, которые находятся в нижней части листа, и назови их» и т.п.

Представления о *пространстве собственного тела* формируются при использовании заданий вида «Покажи девочку, которая подняла одну руку вверх», «Укажи на мальчика, который отвел в сторону правую руку», «Покажи гномика, у которого опущена вниз левая рука», «Покажи акробата, у которого поднята вверх левая нога», «Покажи клоуна, у которого шар для жонглирования находится в левой руке» и т.п.

Задания, которые используются в процессе формирования данного вида представлений предлагаются детям как в прямом, так и в зеркально отображаемом пространстве.

Представления о *взаимном расположении объектов* формируются посредством выполнений заданий вида «Покажи мальчика, который едет на велоси-

Репозиторий ВГУ

педе вправо», «Что справа, что слева?», «Что выше всех?», «Какая девочка ниже остальных?», «Покажи самый последний вагон в поезде», «Покажи белочку, которая сидит рядом с дуплом», «Какое дерево ближе всех?», «Покажи предмет следующий за…», «Кто из зверей находится левее, чем собака,…правее, чем мышь?», «Покажи здание, которое находится справа от фонтана», «Покажи дорожку, которая находится между зданием школы и игровой площадкой, которая находится ближе всего к фонтану», «Выбери дорожку, через которую проходит маршрут прогулки в магазин» и т.п.

Предлагаемые виды заданий в процессе формирования пространственных представлений, за исключением представлений о пространстве собственного тела и представлений о взаимном расположении объектов, могут быть использованы на всех этапах коррекционно-развивающей работы, т.е. на этапах актуализации, формирования, практикования и закрепления. Предлагаемые же для использования виды заданий по формированию представлений о пространстве собственного тела и представлений и взаимном расположении объектов целесообразно использовать на этапах практикования и закрепления знаний и умений.

Таким образом, предложенные виды заданий следует включать в коррекционно-развивающую работу по формированию и развитию пространственных представлений у младших школьников, в частности у учащихся первых классов. При использовании программы PowerPoint и предложенных видов заданий необходимо учитывать зрительные возможности и индивидуальные особенности учащихся, и в связи с этим можно видоизменять задания, их тематику, размер наглядности, цветовое решение, цветовые контрасты, стимулы и т.д. Также существует возможность использовать задания на разных этапах обучения. Применение компьютерной техники делает занятие привлекательным и по-настоящему современным, вызывает у детей интерес, активность и эмоциональный подъем.

При условии систематического использования компьютерных технологий в учебном процессе в сочетании с традиционными методами обучения и педагогическими инновациями значительно повышается эффективность обучения детей с разным уровнем подготовки. При этом происходит качественное усиление результата образования.

Педагогам компьютерные технологии помогают лучше оценить способности и знания ребенка, побуждают искать новые, нетрадиционные формы и методы обучения.

Информационные компьютерные технологии - это дополнительный, рациональный и удобный источник наглядности, который создает положительный эмоциональный настрой, мотивирует ребенка, тем самым ускоряет процесс достижения положительных результатов в работе.

Список цитированных источников:

1. Гордейко, В.В. Проблема разработки и внедрения информационных технологий в специальном образовании / В.В. Гордейко // Спецыяльная адукацыя. — 2008. — № 1. — С. 32–35.

2. ИКТ в образовании людей с особыми потребностями: специализированный учебный курс / Н. Токарева, С. Бесио. — Авториз. перевод с англ. — М.: Изд. дом «Обучение-сервис», 2008. – 320 с.

3. Кислякова, Ю.Н. Методические рекомендации по использованию мультимедийных средств обучения в специальном образовании / Ю.Н. Кислякова, Т.В. Лисовская. – Минск: Изд-во «Четыре четверти», 2010. – 52 с.

Репозиторий ВГУ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Шлома Д.В., аспирант
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Гаврилко Т.И., кандидат педагогических наук, доцент

Самооценка является критерием осознания личностью своей собственной индивидуальности и социальной ценности. Она определяет жизненную позицию человека и его взаимоотношения с окружающей действительностью. Верная самооценка дает человеку нравственное удовлетворение и поддерживает его человеческое достоинство независимо от его социального статуса, религиозных убеждений или состояния здоровья.

Особое значение формирование адекватного самовосприятия и самооценки приобретает в условиях ненормативного развития. Наличие определенного вида дизонтогенеза, в частности, нарушения зрения, не изменяет сущности генезиса самооценки, но создает условия для появления определенной специфики ее формирования в сравнении с нормативным или с различными типами отклоняющегося развития.

Рассматривая проблему самооценки у лиц со зрительной недостаточностью как сложное многогранное явление, исследователи учитывают целый комплекс факторов, обусловливающих ее своеобразие. К ним тифлопсихологи относят особенности семейного и школьного воспитания и обучения, условия личностного развития и т.д.

От специфики, направленности и условий семейного воспитания во многом зависит формирование правильной самооценки ребенка со зрительными нарушениями.

Исследователи отмечают, что в семье, как главном факторе, детерминирующем личность, с появлением слепого или слабовидящего ребенка родительская реакция на это носит стадиальный характер. Сначала родительская радость сменяется депрессией. Затем включаются механизмы психологической защиты, и родители начинают искать способы рациональной деятельности. Начинают думать о ребенке, а не о своих проблемах. Именно на этом этапе крайне важным становиться для родителей занять правильную позицию в отношении своего ребенка, благодаря которой у детей формируется адекватное отношение к себе.

Так, Саммерс выделил пять типов отношения родителей к инвалидности ребенка:

1) Признание инвалидности ребенка.
2) Признание инвалидности, но отрицание ее последствий.
3) Преувеличенная опека.
4) Скрытое непризнание инвалидности.
5) Открытое непризнание инвалидности.

Исходя из вышесказанного, исследователи выделяют следующие модели поведения родителей:

1. Озабочены нарушенным зрением своего ребенка;
2. Выражают тревогу, но ничего не предпринимают, чтобы сохранить остаточное зрение;
3. Вообще не обращают внимание на недостатки зрения.

Репозиторий ВГУ

Как правило, эти позиции определяют стратегию и направленность семейного воспитания, определяющую будущую самооценку ребенка.

Огромное влияние на формирование самооценки оказывают условия школьной жизни и воспитания. Большинство школ для детей с ослабленным зрением принадлежат к типу закрытых интернатных учреждений. Именно эта специфика с одной стороны ограничивает возможности социальных контактов, а с другой затрудняет участие родителей в жизни своего ребенка.

Л.И. Солнцева отмечала, что невозможность побыть одному, отсутствие стимулов для проявления активности индивидуальности, недостаток эмоциональной близости с родителями вызывает у детей нервозность, что может спровоцировать появления у них апатичности, депрессивности либо агрессивности.

На самооценку личности в условиях зрительной депривации оказывает влияние и степень нарушения зрительных функций. Так наличие частичного дефекта в отличие от тотального обычно не осознается ею в полной мере. Отсюда и неадекватность представлений о себе в целом.

Некоторые исследования показали, что самооценка слепых и слабовидящих школьников весьма противоречива, направлена на крайние суждения. И. Гайлене установлено, что учащиеся с нарушением зрения способны анализировать себя и представлять значимую информацию о себе хуже, чем нормально видящие сверстники. Они больше сомневаются в ценности своей личности, своего "Я", консервативны, конформны.

Суславичус А., Маевский Т., Гулек А. указывают, что для незрячих и слабовидящих характерна как переоценка, так и недооценка своих возможностей. Они недостаточно критично оценивают трудности своего положения. В основном эта черта преобладает у слабовидящих, которые желают, чтобы окружающие считали их зрячими.

Особенности самооценки школьников с нарушениями зрения связаны с неопределенностью жизненных ориентиров и планов, что ограничивает процесс личностного самоопределения. Кроме того, у них складывается несформированное смысловое будущее по причине недостатка позитивных образов и перспектив в условиях дефицита информации о возможностях и способах успешной самореализации инвалидов по зрению.

Таким образом, на своеобразие формирование самооценки детей с нарушениями зрения оказывают влияние огромное количество факторов. Среди них следует выделить неадекватные установки общества по отношению к людям с глубокими зрительными нарушениями, особенности школьного и семейного воспитания и т.д. При этом необходимо подчеркнуть, что при правильной целенаправленно организованной коррекционно-развивающей работе и своевременной психолого-педагогической помощи данной категории детей вероятность появления негативного самоотношения и самооценивания значительно снижается. В этом случаи перед ребенком раскрываются огромные перспективы оценить свои реальные творческие и профессиональные способности, построить линию взаимодействия с окружающими, определить значимые для себя жизненные позиции и приоритеты.

Список цитированных источников:

1 . Лакосина, Н.Д. Медицинская психология: учебник / Н.Д. Лакосина. – СПб.: Питер, 2006. – 534 с.

2 . Романова, И.А. Основные направления исследования самопонимания в зарубежной психологии: учебное пособие / И.А. Романова. – М.: МЕДпресс, 2006. – 128 с.

Репозиторий ВГУ

3 . Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности: учебное пособие / Е.Т. Соколова. – М.: Форум, 2007. – 152 с.

4 . Цукерман, Г.А. Психология саморазвития: учебное пособие / Г.А. Цукерман. - СПб.: Речь, 2004. – 449 с.

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Янковская Ю.И., аспирант
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Гаврилко Т.И., кандидат педагогических наук, доцент

Проблема развития детского мышления является предметом научного исследования психологов и педагогов в течение многих лет. Оно проходит определенные этапы в своем развитии. Как указывает известный детский психолог А.А. Люблинская, первым средством решения задач для маленького ребенка является его практическое действие. Так, например, получив в руки игрушку вертолет, у которой неожиданно перестают вращаться пропеллер и крылышки, или закрытую на щеколду коробочку, ребенок трех - пяти лет не обдумывает пути и средства решения этой задачи. Он сразу начинает действовать: что-то тянет, крутит, дергает, трясет, стучит... Не получая желаемого результата, он обращается за помощью к взрослому или вообще отказывается от дальнейших проб. Подобное мышление получило название наглядно-действенного, или практического: задача дана наглядно и решается руками, то есть практическим действием. "Мышление руками" не исчезает по мере взросления, а остается в резерве даже у взрослых, когда какую-то новую задачу они не могут решить в уме и начинают действовать путем проб и ошибок [1].

Однако процесс развития мышления людей с дефектами зрения всегда отличен от развития этих же процессов у людей с нормальным зрением. Отличия выявляются в сложности установления смысловой связи между разными предметами. Люди с нарушенной зрительной функцией испытывают сложности в классификации объектов, окружающих их в повседневной жизни. Дети с врожденным дефектом зрения отстают от своих зрячих сверстников в развитии мыслительной деятельности, т. е. наглядно-образное мышление у детей с дефектами зрения слабо развито. При этом процесс мышления у них может отличаться от мышления зрячих детей только тем, что представление об окружающих их предметах и объектах формируется не зрительно, а с использованием органов обоняния и осязания. Причинами этого являются нарушения зрительного восприятия и ограниченный наглядно-действенный опыт слепых и слабовидящих.

Задачи дошкольного и школьного образования могут быть успешно разрешены лишь при формировании у детей умений самостоятельной мыслительной деятельности. В этой связи большое значение приобретают диагностика и развитие мышления детей, направленные на раскрытие возможностей их разностороннего умственного развития. Данное положение в полной мере распространяется на детей, имеющих нарушении зрения. В настоящее время в коррекционной психологии существует большое количество работ посвящённых особенностям формирования мышления у детей с нарушением зрения. Однако вопросу диагностики данного познавательного процесса уделяется мало внимания. Так же необходимо отметить, что специально созданных методик для детей с нарушением зрения практически нет. Это же подтверждает Л.И. Солнцева в своих трудах. Она отме-

Репозиторий ВГУ

чает, что на сегодняшний день существует чрезвычайно маленькое количество методик для психологической диагностики детей с нарушением зрения. Хотя необходимость в них сохраняется [2].

Как установлено исследованиями дефектологов (Л.С. Выготский, М.И. Земцова, Ю.А. Кулагин, Л.И. Солнцева и др.), нарушение зрения, возникшее у детей в раннем детстве или имеющееся с рождения, является причиной целого ряда особенностей в психическом развитии ребенка. Полное или частичное выпадение зрительного анализатора обусловливает своеобразие в формировании восприятия, что влияет на развитие познавательных процессов, в том числе и на мышление. Диагностика мышления у детей с нарушениями зрения приобретает особое значение, что обусловлено рядом специфических особенностей, вызванных наличием зрительного дефекта и вторичных отклонений в психическом развитии. Поэтому для предупреждения вторичных нарушений необходима своевременная диагностика и коррекция мышления у детей с нарушением зрения.

Таким образом, мыслительная деятельность слепых подчиняется в своем развитии тем же закономерностям, что и мышление нормально видящих. И хотя сокращение чувственного опыта вносит определенную специфику в этот психический процесс, замедляя интеллектуальное развитие и изменяя содержание мышления, оно не может принципиально изменить его сущность. Отклонения в развитии мышления от нормы могут быть в значительной степени преодолены в результате диагностики, что ещё раз подтверждает необходимость создания адаптированного комплекса диагностик для детей с нарушением зрения.

Список цитированных источников:

1. Попенова, Н.Е. Словесно-логические игры в развитии детей старшего дошкольного возраста / Н.Е. Попенова; Попенова Н.Е. // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2008. – № 12. - С. 61-65.

2. Земцова, М.И. Некоторые особенности детей дошкольного возраста при нарушении зрения // Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения / Под ред. М.И. Земцовой. – М.: Просвещение, 1978.

Репозиторий ВГУ

ЧАСТЬ IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

СПЕЦИФИКА НАЦИОНАЛЬНОГО УСЫНОВЛЕНИЯ

Алексеенко С.М., преподаватель
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

В семейном праве Республики Беларусь, существует ряд институтов, имеющих своей целью обеспечение охраны интересов несовершеннолетних детей. Наиболее предпочтительной формой социальной защиты детей, оставшихся без попечения родителей, является усыновление, поскольку оно позволяет с максимальной эффективностью обеспечить не только интересы детей, но и интересы взрослых людей, которые по тем или иным причинам лишены возможности иметь своих детей.

Согласно статье 119 Кодекса Республики Беларусь о браке и семье, усыновление – это основанный на судебном решении юридический акт, в силу которого между усыновителем и усыновленным возникают такие же права и обязанности, как между родителями и детьми.[1]

В настоящее время в Республиканском банке данных об усыновлении (удочерении) детей, оставшихся без попечения родителей, насчитывается около 6 тыс. детей, проживающих в интернатных учреждениях. Одна из форм жизнеустройства сирот - усыновление. Причем позитивные тенденции в национальном усыновлении сохраняются на протяжении нескольких последних лет. Так, в 2010 году белорусские семьи усыновили 562 ребенка - на 66% больше, чем в начале пятилетки (в 2006 году было усыновлено 337 детей, в 2007-м - 539, в 2008-м - 536, в 2009-м - 585 детей). [2]

В первом полугодии 2011 года граждане Республики Беларусь усыновили 288 детей (в первом квартале усыновлено 126 детей, во втором квартале – 162 ребенка).

За отчетный период специалистами центра усыновления от кандидатов в усыновители принято 220 заявлений о подборе кандидатур детей для усыновления. Выдано 415 направлений на знакомство с детьми с целью усыновления. Педагогами-психологами учреждения проведена психологическая диагностика в отношении 245 человек. Из них 213 человек посетили групповые занятия по подготовке к выполнению родительской роли, с остальными проведены индивидуальные занятия. 276 гражданам даны очные/личные психологические консультации, 429 человек обратились за психологическим консультированием по телефону. [3]

Специфика национального усыновления в Беларуси заключается в четком государственном администрировании всего процесса усыновления. Так, подготовка граждан, желающих усыновить ребенка, ведется государственными учреждениями (социально-педагогическими центрами, Национальным центром усыновления). Подбор кандидатуры ребенка для усыновления также обеспечивается госорганами (управлениями образования на местах) или госучреждением (Национальным центром усыновления). Устанавливается усыновление судом. Сопровождение семьи, усыновившей ребенка, мониторинг положения ребенка в новой семье обеспечиваются государственными органами и учреждениями.

Следует подчеркнуть межведомственный характер обеспечения процедуры усыновления. К примеру, важными участниками этого процесса являются не только специалисты системы образования, но и медики - именно они решают во-

Репозиторий ВГУ

прос о "допуске" граждан к усыновлению по медицинским показаниям. Важная роль в процессе усыновления принадлежит судебной власти, обязательным участником каждого процесса усыновления является прокурор. В процессе оценки возможности людей быть усыновителями в региональных органах внутренних дел истребуются сведения об отсутствии (наличии) судимости у кандидатов в усыновители. Таким образом, нет одной инстанции, от единоличного мнения которой зависела бы возможность усыновить ребенка. Таким образом, такой межведомственный характер усыновления обеспечивает его прозрачность.

Есть страны, в которых социальные службы, вовлеченные в процедуру усыновления, действуют по формуле: усыновление - частное дело частных лиц. В США, Канаде, Великобритании, Швеции, к примеру, подготовка к усыновлению ведется негосударственными службами, как, впрочем, и поиск кандидатуры ребенка для усыновления.

Нормы Кодекса Республики Беларусь о браке и семье (статьи 117 и 124) уже сегодня гипотетически допускают возможность работы юридических и физических лиц по выявлению, учету и устройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Главное - эти юридические и физические лица должны быть уполномочены на выполнение такой работы в соответствии с порядком, установленном национальным законодательством.

Подобный вопрос может актуализироваться только в ситуации, когда в дело воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в учреждениях и нуждающихся в новых семьях, будут активнее вовлекаться негосударственные субъекты. Сегодня в Республике Беларусь лишь один негосударственный субъект взял на себя заботы и хлопоты по воспитанию детей, оставшихся без попечения родителей (фонд SOS - детская деревня).

Следует отметить, что белорусские усыновители перестали держаться за тайну усыновления, и тому есть разные причины. Во-первых, благодаря открытости темы усыновления – эта тема свободно обсуждается СМИ. Во-вторых, сегодня на усыновление все чаще передаются дети в возрасте 2-3 годика и старше. В 2010 году из общего числа усыновленных белорусскими семьями (562 ребенка), лишь 23% (127 детей) были в возрасте до 1 года; 42% (237 детей) усыновлены в возрасте от 1 года до 3 лет, усыновление детей в возрасте от 3 до 5 лет составило 24% (135 детей), а детей старше 5 лет - 11% (63 ребенка). [3]

Тайна усыновления в юриспруденции понимается как запрет должностным лицам, которым известно о факте усыновления, рассказывать о нем без согласия усыновителей. Но в бытовом сознании тайна усыновления понимается как "надо так усыновить ребенка, чтобы никто про это не знал". В Беларуси впервые в 2009-2010 годах не было ни одного случая имитации беременности. Большинство заседаний суда по делам усыновления проходит по месту жительства потенциальных родителей.

От 30% до 40% современных усыновителей - это люди, которые являются успешными родителями, которые воспитывают своего ребенка, двоих или троих своих детей.

Численность новорожденных детей, чьи родители дали согласие на усыновление и отказались от родительских прав, на протяжении двух последних лет стабильна: таких детей в год чуть более 100. Для сравнения: "отказных" новорожденных детей в 2001 году было 552 человечка. Тенденция сокращения числа этой группы детей обусловлена комплексом причин. Так, стимулирована ответственность родителей за воспитание детей, реализуются меры по профилактике семейного неблагополучия, защите детей в неблагополучных семьях, повысилась обще-

Репозиторий ВГУ

человеческая и родительская культура в белорусском обществе, улучшились условия жизни семей с детьми и т.д.

Что же касается, международного усыновления, то на сегодняшний день национальное законодательство предусматривает, что усыновить белорусского ребенка может та иностранная семья, которая проживает на территории государства, компетентные органы которого согласовали процедуру международного усыновления с компетентными органами Беларуси. На сегодняшний день в числе таких государств находится только Италия.

Список цитированных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье: Закон Республики Беларусь от 9 июля 1999 г. // Ведомости Национального собрания Республики Беларусь. - 1999. - № 23. – Ст. 419.
2. Мотивация усыновления.- [Электронный ресурс]. - режим доступа: http: // child.of.by/biblioteka/statii/136-motivacia-usynovleniya.html. Дата доступа: 27.01.2012.
3. Усыновление: статистика за 2011 год.- [Электронный ресурс].- режим доступа: http: // www.detdoma. by / articles/usynovlenie-v-2011-godu-v-belarusi. Дата доступа:27.01.2012.

ДЕТСКАЯ И МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА В ШВЕЙЦАРИИ

Аленкуц В.Э., студент 5 курса
(г. Минск, Белорусский государственный университет)
Научный руководитель – Вашкевич А.Е., кандидат юридических наук, доцент

Швейцария – страна противоречий. Здесь говорят на четырех государственных языках, живут в 26-ти исторически сложившихся кантонах, отличающихся друг от друга. Значительная часть ее населения – это культурные, этнические, религиозные и языковые меньшинства. До середины прошлого века Швейцарию не раз потрясали войны за власть, но именно в этой стране федеральное правительство пытается заложить основы детской и молодежной политики на перспективу.

Так, Федеральный совет (Бундестат), т.е. правительство Швейцарии, заявляет о своем твердом намерении расширить участие Федерации в таких областях, как защита детей, обеспечение молодежи и поощрение участия молодежи в политике, гарантируя при этом преимущественно федеральные рамки детской и молодежной политики в Швейцарии. Предлагаемые меры как реакция на новые потребности меняющегося общества направлены на изменение существующего Швейцарского федерального законодательства в области защиты прав детей, предотвращение жестокого обращения и насилия в отношении детей, а также содействие проведению молодежных мероприятий.

В настоящее время в Швейцарии проживают около 2,6 миллиона молодых людей в возрасте до 30 лет. Они составляют треть от общей численности населения. По международным стандартам, общие стартовые условия являются весьма благоприятными для молодых людей, чье взросление происходит в Швейцарии. В исследовании на тему «Ценности и жизненные возможности в переходный период», входящем в научную серию швейцарских молодежных исследований [1], сделан вывод о том, что молодые швейцарские мужчины и женщины по-прежнему остаются возрастной группой с неизменно позитивными и реалистичными ориентирами. К примеру, большинство молодых людей показывает высокий уровень удовлетворенности и стремится реально достичь определенных целей в жизни.

Репозиторий ВГУ

Как и в других европейских странах, В Швейцарии в результате социального, технического и экономического развития в последние десятилетия положение детей и молодежи претерпело кардинальные изменения. Переход от обучения в школе к быстро меняющемуся миру труда, от зависимой к самостоятельной жизни сегодня гораздо менее стандартизирован и представляется более разнообразным. Это открывает широкий круг возможностей для молодежи, но и приводит к неопределенности и чрезмерной нагрузке. Глобализация экономики вызывает потребности в высококвалифицированном труде, новые технологии создают основу для изменений в нашей повседневной коммуникации, что требует наличие основных компетенций. Помимо языковых, математических и технических компетенций к ним относятся также социальные и жизненные компетенции, в приобретении которых большую роль играют система формального образования и внешкольное пространство обучения и приобретения опыта. В результате этого в последние годы были сделаны усилия, давшие толчок в деле гармонизации обязательного образования в Швейцарии.

В 2011 г. в Швейцарии при рассмотрении Закона о профессиональном образовании все профессии, за исключением университетов, были приведены в единую систему. Термин «Европейские квалификационные рамки» («Копенгагенский процесс») также хорошо известен в Швейцарии и является ориентиром для профессиональной подготовки в целях обеспечения ее конкурентоспособности на международном уровне.Подавляющее большинство молодых людей имеет возможность получить солидную профессиональную подготовку. Это рассматривается в качестве важной причины низкого уровня безработицы среди молодежи Швейцарии – по международным стандартам. Вместе с тем, проявляются неравенство и проблемы. Данные Федеральной миграционной службы позволяют сделать вывод о том, что от 15 до 20% иностранной молодежи не проходят через регулярное профессиональное обучение и, следовательно, имеют более высокий риск безработицы и зависимости от социальных пособий. Неудовлетворительное положение молодых людей, и особенно молодежи во второй фазе миграции, на рынке профессиональной подготовки может объясняться тем фактом, что многие из этих молодых людей находятся в неблагоприятном положении еще на стадии обязательного школьного образования [2]. Результаты проведенной Национальной научно-исследовательской программы NFP52, озаглавленной «Дети и молодежь в Швейцарии» подтвердили, что дети из семей с низким доходом и уровнем образования, семей с одним родителем или опытом миграции имеют значительно худшие стартовые условия, чем их сверстники. В недавнем экспертном мнении по проблемам насилия в молодежной среде криминолог д-р Мануэль Эйзнер описал взаимодействие различных факторов риска личностного, семейного, школьного и районного плана, которые ассоциируются с высоким риском применения насилия. Молодежное насилие является частью поведенческого синдрома, который включает в себя ряд других проблемных форм поведения (например, алкоголь и наркомания, распущенность, прогулы)[3].

В отношении вышеупомянутых проблемных ситуаций прилагаются различные усилия по разработке адекватных решений на уровне кантонов и Федерации. В сотрудничестве с кантонами, например, Федерация разработала всеобъемлющую программу приоритетных действий в целях содействия интеграции. Недавними изменениями в Уголовном кодексе несовершеннолетних сделан акцент на образовательный принцип и предусмотрено, что в случае репрессивных мер особое внимание следует уделить жизни и семейному положению молодого человека как индивида, а также развитию его личности. На протяжении ряда лет Фе-

Репозиторий ВГУ

дерация оказывает поддержку в виде стартового капитала для учреждений, ухода за детьми дошкольного возраста в дополнение к помощи, оказываемой семье. Это средства предназначены для того, чтобы родители, особенно матери, работали. Также признано, что уход за детьми вне семьи и целенаправленное раннее вмешательство могут компенсировать имеющиеся недостатки – например, в языковой компетенции.

В соответствии с вышеупомянутым заявлением становится ясно, насколько важны действия правительства в различных областях образовательной политики для создания благоприятных условий по воспитанию детей и молодежи. Основные цели детской и молодежной политики в Швейцарии: обеспечение защиты, благополучия и социальной интеграции детей и молодежи через общественную деятельность; мероприятия и средства для содействия развитию детей и молодежи как ответственных и социально компетентных личностей с учетом их конкретны интересов и потребностей.

Реализация целей происходит по 3-м основным направлениям: ***защита, поддержка и участие,*** которые вытекают из принципов международного и конституционного права:

1. Как политика защиты, детская и молодежная политика должна гарантировать защиту прав детей и молодежи от рисков под влиянием негативных последствий и их воздействия на окружающую среду. Инвестиции в детскую и молодежную политику поэтому эффективны, т.к. позволят предотвратить долгосрочные расходы на меры по исправлению положения в отношении понесенных убытков.

2. Как промоутер развития и самостоятельности, детская и молодежная политика связана с поддержкой развития детей и молодежи, а также постепенным обучением независимости, самостоятельности и социальной ответственности.

3. Как политика участия и совместного управления, детская и молодежная политика связана с пониманием того, что молодые люди являются субъектами (правовыми) своих собственных прав и ресурсами со своими творческими идеями, попытками решения социальных и политических проблем. В рамках этой деятельности формы участия должны быть ориентированы на соответствующие возможности для детей и молодежи разных возрастных групп.

Будучи федеральным государством, Швейцария построена по принципу федерализма, который означает, что кантоны как члены Федерации имеют высокую степень автономии. Деятельность государства на всех уровнях дополняется волонтерской деятельностью неправительственных организаций и частными инициативами. Кантоны несут основную ответственность за разработку и осуществление детской и молодежной политики, которая на федеральном уровне разрабатывается медленно. В этой области Федерация имеет ограниченное количество функций: защита интересов детей и молодежи в соответствии с Гражданским и Уголовным кодексами, предотвращение жестокого обращения с детьми, финансирование молодежных служб. Основополагающая идея заключается в передаче ответственности структурам, которые меньше по масштабам, но ближе к заинтересованным сторонам. Но это также означает, что существуют разные подходы в понимании детской и молодежной политики на уровне 26 кантонов.

Согласно проведенному исследованию, только около половины всех кантонов рассматривают детскую и молодежную политику как охватывающую одновременно защиту и поддержку молодежи. Напротив, ряд кантонов разработал независимую и отдельную политику по защите детей и молодежи, сосредоточившись на этой области и уделяя меньше внимания их поддержке [4]. Таким обра-

Репозиторий ВГУ

зом, только в некоторых кантонах имеется всеобъемлющее молодежное законодательство или конкретные положения о молодежи в рамках общего законодательства. Так, в молодежных актах, принятых после пересмотра Федеральной конституции кантоном Вале 11 мая 2000 года, кантоном Фрибург 12 мая 2006 года, кантоном Юра 22 ноября 2006 года, детская и молодежная политика определяется в широком смысле и ориентирована на соответствующие положения Конвенции ООН о правах ребенка и Федеральной конституции. В 1997 году Швейцария ратифицировала Конвенцию ООН о правах ребенка от 28 ноября 1989 года. В 2000 году пересмотренная Федеральная Конституция ликвидировала пробелы и устранила недостатки. С точки зрения перспектив детской и молодежной политики имеют особое значение ст. 11, 41 и 67 Федеральной Конституции.

С учетом федеративного разделения обязанностей и гетерогенного характера детской и молодежной политики в кантонах, различные деятели подвергают критике нынешнюю ситуацию в Швейцарии. Организации внешкольной работы с молодежью, Федеральная комиссия детей и молодежи (Eidgenössische Kinder- und Jugendkommission) и Конференция служб детей и молодежи (Konferenz der kantonalen Beauftragten für Kinder- und Jugendförderung) неоднократно критиковали недостаток координации и сотрудничества между кантонами и Федерацией, недостаточную поддержку соответствующих служб, а также отсутствие общей стратегии и управления. Кроме того, отсутствие возможностей для контроля над содержанием молодежной работы, проводимой молодежными службами Федерации, деятельность которых основана на законе о поддержке внешкольной молодежной работы (1989 г.) с ориентацией на работу с молодежью и ассоциациями, уже не отвечает требованиям современной политики детских и молодежных служб. Швейцарское правительство признало необходимость оптимизировать детскую и молодежную политику, оказать ей содействи в рамках существующего распределения властных полномочий. Однако, оно выступает против требования федерального законодательства об обязательной спецификации услуг, предоставляемых в кантонах.

Таким образом, для системы с федеральной структурой значимы и необходимы некоторая координация и механизмы обмена, четкое определение полномочий и обязанностей на различных уровнях, обеспечение конструктивного взаимодействия на различных административных уровнях, а также привлечение неправительственных организаций. Как следствие, Федерация активизирует свои обязательства в детской и молодежной политике и оказывает поддержку кантонам в области проектирования, разработки и реализации их молодежной политики. В результате умелой разработки механизмов сотрудничества на различных уровнях федерация стремится заложить основу для эффективной детской и молодежной политики.

Список цитированных источников:

1. Haltiner, K. W.; et.al. (2008): Werte und Lebenschancen im Wandel: Eine Trendstudie zu den Lebens-, Bildungs-, Arbeits- und Politikorientierungen junger Erwachsener in der Schweiz. [Ценности и жизненные возможности в период перехода: изучение тенденции по ориентации молодых людей в Швейцарии в отношении жизни, образования, занятости и политики], Vol. 19. Wissenschaftliche Reihe der Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x [Научная серия исследований о молодежи, Швейцарии ch-x]. Verlag Rüegger. Zürich/Chur.

2. Bundesamt für Migration: Probleme der Integration von Ausländerinnen und Ausländern in der Schweiz. Bestandesaufnahme der Fakten, Ursachen, Risikogruppen, Massnahmen und des integrationspolitischen Handlungsbedarfs [Федеральная миграционная служба: проблемы интеграции иностранцев в Швейцарии. Исследование фактов, причин, групп риска, действий и необходимости действий интеграционной политики]. Берн, июль, 2006.

Репозиторий ВГУ

3. Schultheis, F.; et.al. (ed.) (2008): Kindheit und Jugend in der Schweiz: Ergebnisse des Nationalen Forschungspgrogramms Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel [Дети и молодежь в Швейцарии: результаты национальной исследовательской программы в отношении детства, молодежи и межпоколенческих отношений в период социальных перемен] Beltz Verlag. Weinheim/Basel.

4. Cf. Lüscher, K. (2008): Kinder- und Jugendpolitik im Kontext von Generationenpolitik [Детская и молодежная политика на фоне поколенческой политики]. В: Eidgenössisches Departement des Innern (EDI) [Швейцарский Департамент внутренних дел, SDI]. Schweizerische Kinder- und Jugendpolitik: Ausgestaltung, Probleme und Lösungsansätze [Швейцарская детская и молодежная политика: проекты, проблемы и решения]. – С. 9.

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В США

Батура И.Н., старший преподаватель
Силивончик П.С., студентка 4 курса,
(г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»)

В современных условиях возрастает актуальность научного осмысления, объективного анализа и творческой переработки международного опыта в области теории и практики профессионального становления социальной работы и развития образования специалистов данной квалификации.

Специфическими факторами, влиявшими на развитие модели социальной работы в США, явились особенности американского образа жизни, духовной культуры и ценностные ориентиры. Эти факторы обусловили следующие особенности данной модели:

- превалирование негосударственного сектора в организации социальных услуг;
- доминирование общественных организаций и движений в становлении американской социальной работы;
- преобладание индивидуально-ориентированной социальной помощи;
- индивидуализация социальной помощи;
- преобладание практико-ориентированного содержания подготовки специалистов в области социальной работы [1].

Нельзя не отметить тот факт, что в США социально-педагогическая деятельность является составной частью социальной работы. Однако в ее содержание входит социально-педагогическая деятельность.

В сферу деятельности социального работника входит патронаж, социальное образование, исправление и надзор за правонарушителями; диагностика, контроль и реабилитация лиц, нуждающихся в социальной, социально-педагогической помощи. Специализация работников социальной сферы зависит от объекта их будущей деятельности. Это могут быть дети, подростки, правонарушители, больные, инвалиды, семьи. Социально-педагогические проблемы населения в США решаются по следующим направлениям: защита детей от жестокого обращения, профилактика аддиктивного поведения и т.п. В соответствии с проблемами выявляются и категории клиентов:

- неполные семьи, имеющие дополнительные проблемы (побег ребенка из дома, правонарушение, насилие, трудности в обучении);
- педагогически трудные подростки;
- дети с особенностями психофизического развития;
- опекунские семьи и др. [2].

Рассмотрим отдельные направления в деятельности социального работника.

Репозиторий ВГУ

Социальная работа с семьей.

Одним из приоритетных направлений является семейное консультирование – это работа с семьей, сосредоточенная на проблемах внутрисемейных отношений. Главная цель специалиста по семейному консультированию заключается в том, чтобы помочь установить конструктивные взаимоотношения между членами семьи.

Работу с детьми и семьями можно классифицировать по-разному. Самая простая классификация состоит в выделении двух основных направлений: «работа в домашних условиях» и «работа вне дома».

«Работа в домашних условиях» включает в себя следующие виды услуг:

- финансовая помощь;
- социальная защита;
- семейная терапия;
- дневной уход;
- услуги, связанные с ведением домашнего хозяйства.

Прежде всего, услуги по социальной защите предназначены для защиты детей, с которыми плохо обращаются или о которых не заботятся. Плохое обращение с ребенком означает нанесение телесных повреждений, ожогов, изнасилование или непосильный труд. Отсутствие заботы подразумевает пренебрежительное отношение к уходу за ребенком. Службы социальной защиты оказывают услуги на дому и вне дома, т.к., если дома ребенку не могут обеспечить необходимый уровень ухода, социальный работник может рекомендовать передачу его на воспитание вне дома.

Чтобы помочь детям остаться в собственной семье, работники служб социальной защиты сначала наблюдают за тем, что происходит дома. Они консультируют детей и родителей, информируют родителей о правовых требованиях, предоставляют семье информацию о других полезных для них службах и убеждают членов семьи использовать их возможности.

Иногда, несмотря на значительную помощь семье со стороны служб социальной защиты, условия проживания в семье продолжают оставаться неподходящими для ребенка. Тогда детей помещают в приюты домашнего типа. Цель приюта – создать обстановку, максимально приближенную к семейной. Отмечаю следующие положительные моменты в работе данного типа учреждений:

1. Приюты являются определенным выходом из положения в тех случаях, когда нет возможности передать детей на воспитание в семьи.
2. Приюты домашнего типа могут удовлетворить потребности детей, молодых людей в общении со сверстниками [3].

Психолого-педагогическая служба «Гайденс».

Служба была организована в 1908 г. Френком Парсонсом.

«Гайденс» – это помощь в затруднительной для человека ситуации, оказание помощи личности в познании себя и окружающего мира, в осмысленном применении своих знаний для успешной учебы, развития личности, выбора профессии и жизненного пути.

Главной задачей службы является сбор, систематизация, оценка и анализ всей информации о ребенке.

В сферу деятельности службу вовлечены: каунслер (советник), социальный работник, психолог, учителя-консультанты, атташе по связям с органами юстиции, врач, медсестры, руководители кружков и клубов, ассистенты-секретари.

Следует подчеркнуть, что одним из специальных разделов службы «Гайденс» является работа с детьми из неполных семей, жертвами развода родителей.

Репозиторий ВГУ

Острой и болезненной проблемой являются подростки-беглецы. Служба «Гайденс» объединяет все воспитывающие силы общества – семью, школу, общину, церковь. Поражает многообразие программ и направлений в деятельности службы.

Молодежная политика.

В США нет единой молодежной политики в том смысле, что до сих пор не принят закон о молодежи на федеральном уровне не создано Министерство по делам молодежи, которое могло бы разработать и реализовать такую политику. Задачи молодежной политики можно сформулировать следующим образом: оказание содействия свободному развитию молодежи, решение специфических проблем молодого поколения, а также поиск возможностей для финансирования соответствующих программ.

Существование целого ряда учреждений и организаций свидетельствует о том, что молодежная политика уже формируется как самостоятельная область политики.

Существенное значение имеет деятельность созданного в 1978 г. Института молодежной политики. Один раз в десять лет, начиная с 1909 г., проводится конференция Белого дома по вопросам детей и подростков. Оценивается современное положение детей и перспективы на будущее.

Вопросы оказания молодежи социальных и других услуг, финансирование этой деятельности регулируется федеральными законами. Среди них пристального внимания заслуживают следующие:

- Закон о предупреждении жестокого обращения с детьми;
- Закон об оказании помощи пропавшим детям;
- Закон о сбежавших из дома и бездомных детях;
- Закон об оказании помощи по усыновлению детей;
- Закон о содействии в профессиональной подготовки [2].

Все сказанное позволяет сделать вывод, что социальная работа как специальность со времени возникновения имеет отличительным признаком работу с семьей как с целостной системой. Семейное консультирование направлено на улучшение межличностных отношений между членами семьи. В социальной работе с семьей уделяется внимание не только взаимоотношение в семье, но и вопросам взаимодействия семьи с ее социальным окружением.

Необходимо отметить, что молодежная политика находится в стадии развития и начинает складываться в самостоятельную область науки. Приоритетными направлениями в работе с молодежью являются: поиск возможностей направленных на развитие молодежи; осуществление целевого финансирования; сотрудничество между всеми общественно-политическими структурами, представляющими интересы молодежи.

Проанализированная нами информация дает возможность дальнейшего изучения особенностей социальной работы в США с последующим сравнительным анализом данной деятельности в других странах.

Список цитированных источников:

1. Целых, М.П. Социальная работа за рубежом: Соединенные Штаты Америки / М.П. Целых. – М: Академия, 2007. – 128 с.

2. Орлова, А.П. История развития отечественной и зарубежной социальной педагогики / А.П.Орлова, Н.Ю. Андрущенко. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – 79 с.

3. Мустаева, Ф.А. Социальная педагогика / Ф.А.Мустаева. – М: Академический проект, 2003. – 528 с.

Репозиторий ВГУ

К ВОПРОСУ О СВОБОДЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ОБЪЕКТА ПРЕСТУПНЫХ ПОСЯГАТЕЛЬСТВ В ПРЕСТУПЛЕНИЯХ ПРОТИВ ЛИЧНОЙ СВОБОДЫ

Берестень М.А., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Сергеенко Н.Л., старший преподаватель

В соответствии со статьей 2 Конституции Республики Беларусь человек, его права, свободы и гарантии их реализации являются высшей ценностью и целью общества и государства.

Право на личную свободу – право каждого человека, которое гарантирует Конституция Республики Беларусь независимо от возраста, состояния здоровья, вменяемости. Охрану личной свободы нельзя ставить в зависимость от реальной возможности ее реализации. Под охраной уголовного закона находится право человека на свободу как естественное правовое благо. И государство обязано принимать необходимые меры для защиты этого блага. Поэтому действия лиц, посягающих на личную свободу человека независимо от его возраста, а также способности осознавать факт такого посягательства, должны признаваться преступлениями против личной свободы.

Для квалификации преступлений против личной свободы, при их разграничении и отграничении от неприступных деяний имеет большое значение правильное определение их непосредственного объекта.

Подходы к этому вопросу авторы строят на разграничении понятий свободы личности и свободы человека, рассматривая вместе с тем объект преступлений против личной свободы как осознаваемое человеком состояние, а также естественное право на защиту государством от посягательств на его физическую неприкосновенность.

Свобода с философской точки зрения тесно связана с такими категориями, как необходимость, возможность, действительность, выбор, воля. Познавая действительность, человек строит свою деятельность на основе знаний о природе и обществе в соответствии с законами материальной действительности, с необходимостью. Свобода всегда основывается на разуме, сознании и воле. Существование необходимости в реальном мире создает условия для сознательной деятельности человека, для выбора.

Когда речь идет о выборе как о составном элементе свободы личности, то имеется в виду разумный и желанный выбор, когда человек осознает полезность выбираемого действия.

В рамках данного вопроса представляется целесообразным обратить внимание на соотношение понятий «свободы» и «воли». Необходимо отметить, что свободой обладает лишь человек, наделенный волей, которая позволяет ему реализовать свои внутренние силы и возможности. Свобода воли проявляется в желанном выборе цели, путей и способов, ведущих к ней. Ее можно определить как мыслящее, сознательное существо в состоянии направлять свою волю на решение поставленных задач. При реализации свободы у человека появляется воля на добровольное совершение каких-либо действий.

Исходя из отмеченного, можно говорить о том, что категории «выбор», «воля» являются необходимыми атрибутами свободы личности, без которых невозможна реализация естественных прав на свободу. Следовательно, свободу можно определить как поведение, действия индивидуума, совершаемое по своей

Репозиторий ВГУ

воле и желаемому выбору в соответствии с установленными обществом правилами поведения.

Следует отметить, что многие теоретики права не проводят грань между «свободой личности» и «свободой человека», как и не отождествляют понятия «личность» и «человек».

Необходимо обратить внимание на то, что человеческий индивид выступает в разных ипостасях – либо как живое существо, которому присущи свои природные признаки (человек), либо как субъект с многими социальными качествами, способный отличать себя от других, выделять себя из коллектива (личность). Личность выступает как человек, наделенный совокупностью определенных социально значимых свойств, которые проявляются во взаимодействии с другими людьми. Конкретный же человек как продукт природы – это материальная и биологическая основа личности. Человеком рождаются, личностью становятся.

Необходимость разграничения понятий «свобода личности» и «свобода человека» можно трактовать как желание определить присутствие элемента осознанности человека своего свободного состояния обладание свободой лицами, находившимися в «уязвимом положении».

Для решения этих вопросов представляется целесообразным наиболее широко подходить к понятию личной свободы человека и личной свободы личности. В связи с этим уместен подход белорусского законодателя, определившего единым объектом преступлений, предусмотренных в разделе VII (Преступления против человека) Уголовного кодекса Республики Беларусь от 9.07.1999г. №275-З не личность, а человек. Это обусловлено, в первую очередь, необходимостью уголовно-правовой охраны человека не только как личности, но и как биологического индивида.

Представляется интересным определение свободы человека, предложенная Н.А. Бабием. Он определяет свободу человека из двух составляющих:

- физической свободы;

- свободы поступать сообразно со своей волей, руководствуясь при этом разумом и совестью.

Физическая свобода как составляющая свобода человека должна охватывать естественные, возникшие с момента рождения человека, право на защиту государством от посягательств на его физическую неприкосновенность. При этом следует заметить, что физическая неприкосновенность определяется состоянием человека в условиях отсутствия противоправных насильственных действий, влекущих нарушение целостности организма.

Свобода поступать сообразно со своей волей, руководствуясь при этом разумом и совестью, и есть свобода личности.

При решении вопросов о квалификации деяний, подпадающих под признаки преступления, объектом которых является свобода, следует принимать во внимание вторую составляющую свободы человека, то есть свободу поступать сообразно со своей волей. Очевидно, что такие деяния в отношении совершеннолетних и вменяемых лиц, которые добровольно дали согласие на совершение с ними сделок, охватываемых таким составом, как, например, торговля людьми, не является указанным преступлением. Названное положение напрямую вытекает из Палермского протокола.

Таким образом, можно определить, что личная свобода как объект преступного посягательства представляет собой осознаваемое человеком состояние. В данной ситуации у него есть реальная возможность действовать в соответствии

Репозиторий ВГУ

со своей волей и желаниями, опираясь на собственные убеждения и потребности. Кроме того под личной свободой следует понимать естественное, возникшее с момента рождения человека право на защиту государством от посягательств на его физическую неприкосновенность.

Такое понимание личной свободы исключает трудности при решении вопроса в связи с обладанием личной свободой малолетними и невменяемыми. Так, свобода должна признаваться объектом преступления и при совершении его в отношении невменяемого или малолетнего. Данная точка зрения подкрепляется Палермским протоколом, который, используя термин «уязвимое положение», включает в понятие этого преступления также и злоупотребление со стороны лиц, которым подконтрольны лица, находящиеся в таком положении.

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ПОДХОДАХ К ПОНИМАНИЮ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Борисенко О.В., студентка 2 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

В течение длительного времени в постсоветском обществе не существовало благоприятных предпосылок для развития правовой культуры, это объяснялось, прежде всего, различными объективными и субъективными факторами. Отечественной правовой системе были свойственны не развитые институты конституционализма, характерные для западноевропейской правовой системы, а неуважительное отношение к личности, к ее правам и свободам, низкая роль судебной власти, господство тоталитарного режима советской власти в течение 70 лет и т. д.

Правовая культура — чрезвычайно емкое явление. Ее общественная значимость во многом превосходит границы нормативного воздействия права на социальные отношения, так как, являясь составной частью общечеловеческой культуры, правовая культура прямо и косвенно влияет на формирование сознания и деятельность личности в самых различных сферах жизни общества. Не случайно, поэтому к подавляющему большинству проблем построения правового государства и гражданского общества вопросы формирования правовой культуры имеют самое прямое отношение [1, с.125].

Формулировка понятия правовой культуры связана с определенными теоретическими и методологическими трудностями, которые вызваны многогранностью данного феномена [2, с. 151].

В настоящее время в юридической науке сложился ряд методологических подходов к исследованию правовой культуры.

Аксиологический подход имеет много сторонников. В данном подходе правовая культура понимается как развивающаяся система правовых ценностей (правосознание, правовая наука, законодательство, правопорядок, правовая деятельность), созданных и создаваемых в ходе развития общества и впитавших в себя передовые достижения юридической культуры человечества. Такой подход обеспечивает характеристику правовой культуры как меры гуманизации человека и общества [3, с. 14-16]. Это позволяет четко отграничить правовую культуру от других близких и взаимосвязанных с нею правовых категорий, обосновать ее преемственность и подчеркнуть, что к ней относятся лишь процессы и явления, которые отра-

Репозиторий ВГУ

жают сущность правового государства и гражданского общества, его основные устои и принципы [4, с. 70].

Аксиологическое направление в исследовании правовой культуры основывается на философском изучении именно ценностного аспекта культуры и дает возможность определить социальные основы правовой культуры, объективные свойства ее нормативности, духовные и нравственные аспекты. В данном случае «прослеживается связь правовой культуры и нравственности членов общества, без которой правовая культура невозможна» [5, с. 108].

Определенное значение в юридической науке имеет функциональное исследование правовой культуры. Основное содержание данного подхода состоит в уяснении роли правовой культуры под углом зрения деятельности субъектов права, критерием которой является соответствие ее высшим ценностным критериям права. В данном случае под правовой культурой следует понимать совокупность всех элементов юридической надстройки, рассматриваемых в динамике [6, с. 4]. Используя функциональное определение правовой культуры, можно говорить о связи ее содержательной стороны со степенью развитости социальных качеств субъектов права, активной преобразующей роли человеческого мышления в сфере правовой культуры.

Существует также деятельностный подход к определению правовой культуры, который акцентирует внимание на различных сторонах или характеристиках человеческой деятельности. В этом аспекте культура понимается как синоним творческой деятельности, как воплощение творческих сил общества, как специфический способ человеческой деятельности. Сторонники данного подхода подчеркивают, что правовая культура возникает, развивается и преобразуется с помощью деятельности. Причем речь идет именно о творческой деятельности.

Процесс деятельности и составляет ее содержание, а также результативную сторону. Одним из направлений деятельностного подхода является технологический. Его представители [7, с. 12-15] особо отмечают, что систематизирующим принципом выступает специфический способ организации и развития общественно-человеческой деятельности.

В рамках деятельностного подхода правовая культура определяется как деятельность «такого качества, при котором наступает ее соответствие выработанным в правовой сфере ценностям, согласованность поведения с правовыми нормами, включая в себя использование, соблюдение и исполнение предписаний правовых норм, в результате чего происходит постоянное обогащение системы правовых культурных ценностей и дальнейшее гармоническое развитие самого человека» [8, с. 115].

Особый интерес представляет семиотическая концепция культуры, которую, в частности, разрабатывали Ю.М. Лотман и Б.А. Успенский и которая является комплементарной ценностному и деятельностному подходам. Ученые акцентировали внимание на том, что культура представляет собой знаковую систему, и определяли культуру как «непосредственную память коллектива, выражающуюся в определенной системе запретов и предписаний» [9, с. 87].

Существуют и иные подходы к пониманию правовой культуры. Ее определяют, с одной стороны, как правовую среду обитания людей, совокупность текстов, когда-либо легитимированных как правовые, и механизм по их созданию, хранению и трансляции, [10, с. 450] особый социальный механизм, с помощью которого обеспечивается в соответствии с достигнутым уровнем правового сознания производство, сохранение и передача правовых ценностей, информации, традиций, способствующих правомерному и социально активному поведению людей; [11, с. 16] как

Репозиторий ВГУ

постоянно совершенствующийся процесс поступательного развития правовой действительности, а с другой, как совокупность достигнутых результатов в сфере права в целом [12, с. 37-38]; как выражение государственно-правового опыта конкретных социальных общностей и индивидов в материальных и духовных процессах, продуктах жизнедеятельности, в навыках и ценностях, которые влияют на их юридически значимое поведение [13, с. 13].

Профессор А.Б. Венгеров определяет правовую культуру как «более высокую и емкую форму правосознания» [14, с. 321].

Правовая культура общества зависит, прежде всего, от уровня развития правового сознания населения, т. е. от того, насколько глубоко освоены им такие правовые феномены, как ценность прав и свобод человека, ценность правовой процедуры при решении споров, поиска компромиссов и т. д. Это первый элемент правовой культуры [15, с. 282].

С понятием правового поведения тесно связано другое понятие того же ряда - понятие правовой культуры. Если попытаться дать развернутое определение этому понятию, становится ясно, что правовая культура - это специфический социальный институт, выполняющий функцию формирования у людей политического и правового сознания, ценностно-нормативных установок, а опосредованно и правового поведения. Содержательный анализ правовой культуры предполагает понимание ее как системы осуществленных и идеальных элементов, относящихся к сфере действия права и отражению его в сознании и поведении людей.

Итак, правовое поведение реальных субъектов представляет собой структурный элемент правовой культуры, совпадения норм и ценностей, достижения социальной эффективности права [16, с. 121].

Поэтому правовая культура не только играет в обществе роль нормативного ориентира. Она активно вторгается в социальную среду, обеспечивая необходимый уровень индивидуального правосознания и вовлекая индивидов в единую систему социальной организации.

Правовая культура на основе существующих в обществе знаний и представлений формирует легитимные и общепризнанные образцы поведения, нормы, ценности, стереотипы и правила в отношении к позитивному праву, регулирующие деятельность социальных субъектов. Взаимосвязь между правовой культурой и правовым поведением обусловлена функциональной направленностью их обоих на поддержание фундаментальных сетей отношений, взаимодействия, взаимопонимания, обеспечения социального порядка и безопасности. Любое правовое поведение и всякая правовая культура по своему характеру амбивалентны: они включают в себя и положительные, и отрицательные устойчивые черты, наблюдаемые в сознании и поведении субъектов политического и правового процесса. Такие - устойчивые черты предстают как своеобразные матрицы правовой жизни, задающие устойчивые формы сознанию и поведению отдельных граждан, групп, институтов и общества в целом.

Правовая культура детерминирует правовое поведение человека на обыденном уровне косвенно, опосредованно.

Правовая культура находит свое практическое воплощение как в правосознании, так и в правовом или противоправном поведении граждан или групповых общественных субъектов. Причем отклоняющееся от правовых норм поведение не всегда является следствием осознанного мятежа, эскапизма или новаторства в отношении к принятым в обществе правилам, а зачастую становится следствием слабой правовой информированности, социальной наивности и деловой некомпетентности.

Репозиторий ВГУ

Представляется, что многообразие различных подходов к определению правовой культуры правомерно. Однако те или иные авторы при разных подходах зачастую абсолютизируют отдельные аспекты правовой культуры.

Уровень развития правового сознания может быть зафиксирован лишь в реальной правовой деятельности, в правовом поведении, которые имеют и самостоятельные характеристики. Поэтому вторым элементом структуры правовой культуры является уровень развития правовой деятельности. Последняя состоит из теоретической — деятельность ученых-юристов, образовательной — деятельность студентов и слушателей, вузов и т. д. и практической — правотворческой и правореализующей, в том числе правоприменительной, деятельности. Понятно, что правовая культура общества во многом зависит от уровня развития и качества правотворческой деятельности по созданию законодательной основы жизни общества. Правотворчеством должны заниматься компетентные в юридическом и многих других отношениях лица с соблюдением демократических и собственно юридических процедур и принципов [17, с. 287].

Приведенные определения и трактовки правовой культуры отражают лишь грани ее проявления, социальные феномены, на которые она распространяется и из которых развивается. Кроме того, сама по себе правовая культура — это не просто сознание и деятельность определенного рода, но и испытывающая воздействие права материальная и духовная сфера жизни, вся область воздействия права на общественные отношения.

Представляется возможным определить правовую культуру как совокупность материальных и духовных достижений в правовой жизни общества. Следовательно, правовая культура отражает качественное состояние правовой жизни общества, предстает как право и его реализация в определенном качественном состоянии их развития.

Список цитированных источников:

1. Ершова, Л.А. Правовая культура должностных лиц и пути ее формирования: Дис. канд. юрид. наук. М., 1991.

2. Ивлев, Ю.В. Логика для юристов: Учебник для вузов. М., 2001.

3. Сальников, В.П. Правовая культура: теоретико-методологический аспект: Автореф. дис. докт. юрид. наук. Л., 1990.

4. Боер, В.М. Правовая информированность и формирование правовой культуры личности (вопросы теории): Дис. канд. юрид. наук. СПб., 1993.

5. Агибалова, Е.Н. Правовая культура в России на рубеже столетий (Обзор Всероссийской науч.-теорет. конференции) // Государство и право. 2001. № 10.

6. Сальников, В.П. Социалистическая законность: правовая культура и эффективность // Административно_правовые аспекты правового воспитания личного состава органов внутренних дел. Киев, 1984.

7. Аграновская, Е.В. Правовая культура и обеспечение прав личности. М., 1998.

8. Кейзеров, И.М. Политическая и правовая культура. М., 1983.

9. Лотман, Ю.М., Успенский, Б.А. О семиотическом механизме культуры // Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб., 2000.

10. Поляков, А.В. Общая теория права: Феноменолого-коммуникативный подход. Курс лекций. 2-е изд., доп. СПб., 2003.

11. Федорин, В.П. Правовая культура как фактор укрепления социалистической законности (Теоретические вопросы): Дис. канд. юрид. наук. М., 1986.

12. Кожевников, В.В. Профессиональная правовая культура как условие эффективности правоприменения в органах внутренних дел: Дис. канд. юрид. наук. М., 1992.

13. Иванников, И.А. Концепция правовой культуры // Правоведение. 1998. № 3.

14. Венгеров, А.Б. Теория государства и права: Учебник для юридических вузов. М., 2000.

15. Теория государства и права / Алексеев С.С., Архипов С.И. и др. М.: Норма, 2005.

16. Кудрявцев, В.Н., Казимирчук, В.П. Современная социология права. М.,2000.

17. Теория государства и права / Алексеев, С.С., Архипов, С.И. и др. М.: Норма, 2005.

Репозиторий ВГУ

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Бородулькина А.В., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

В процессе профессионального становления очень важным является то, что у человека должна присутствовать не только мотивация, но также должно быть развитие способов профессионального самосознания, профессионально важных качеств личности, должна повышаться профессиональная компетентность и профессиональная готовность. В этот период имеет место становление индивидуального стиля деятельности, повышения уровня знаний, умений, навыков и профессионального опыта. Человек должен рассматривать себя как деятельного субъекта, активно преобразующего мир своим профессиональным трудом. Именно уровень развития мировоззрения, степень сформированности системы взглядов на мир, общество, самого себя, глубина убеждений определяют выбор человеком места в жизни, отношение к труду и к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Таким образом, исследование профессионального становления является актуальной проблемой в наше время.

Для обозначения процесса формирования человека в трудовой деятельности используются разнообразные термины. Среди понятий, которые характеризуют целостный процесс овладения специальностью и охватывают весь профессиональный путь личности, наиболее популярными и часто употребляемыми следует признать следующие: "профессиональное становление", "профессиональное самоопределение", "профессиональная пригодность", "профессионализация", "профессиональное развитие", "идентификация личности с профессией", "самореализация в профессии".

К такому понятию как профессиональное становление наиболее близким по смыслу является понятие профессионального развития, описывающее закономерные изменения личности в ходе профессиональной деятельности, то есть количественные, качественные и структурные преобразования индивида, которые обеспечивают его функционирование и развитие как субъекта труда.

Методологические основы исследования профессионализации в отечественной психологии заложены в трудах Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, Б.Ф. Ломова. Более конкретно профессиональное становление представлено различными направлениями, в которых изучались основные стадии профессиональной социализации: оптация, профессиональная ориентация, профадаптация и самостоятельная профессиональная деятельность (Шадриков В.Д., Климов Е.А.);исследовались отдельные качества профессионала, включая профессиональные знания и умения, способности, мотивы, черты личности, профессионально важные качества (Карпов В.А., Дружинин В.Н.); анализировались закономерности познавательных функций в процессе профессиональной деятельности (Стрелков Ю.К., Фетискин Н.П.).

Основное содержание концепции Т.В.Кудрявцева отражено в данной им дефиниции "профессионального становления" как длительного, динамичного, многоуровневого процесса, включающего несколько основных стадий: формирование профессиональных намерений; профессиональное обучение; профессиональную адаптацию; частичную или полную реализацию личности в профессиональном труде.

Репозиторий ВГУ

Профессиональное становление выступает как одна из форм социализации и индивидуализации личности. Наиболее адекватно механизмы становления профессионала как формы социализации раскрываются с позиции категории «общественная задача», предложенной К.А. Абульхановой-Славской. С этой точки зрения профессиональное становление рассматривается в качестве процесса принятия и решения общественной задачи, в рамках которого формулируются требования, предъявляемые человеку как будущему профессионалу. Эти требования конкретизируются в форме нормативно одобренных способов деятельности, в форме фиксации соответствующего уровня производительности, качества и надёжности профессиональной деятельности. [2,с. 363].

Теоретической основой концепции профессионального становления личности стали исследования личности и деятельности К.С. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Б.Ф. Ломова, Н.Н. Нечаева, Г.В. Суходольского, В.Д. Шадрикова.

В зарубежной психологии концепции профессионализации в основном группируются в рамках направления «психология карьеры», которое берёт своё начало с трудов Ф.Паркинсона и Э.Шпрангера и опирается на классические исследования Ш. Бюллер, Э. Эриксона и других авторов. В рамках данного направления выделяется дифференциально-диагностический и психодинамический подходы, подход с позиций теории решений, типологический подход, а также подход, акцентирующий внимание на содержании профессионального развития.

Для теоретического анализа проблем профессионального развития личности особый интерес представляют работы зарубежных учёных А. Маслоу, Дж. Сьюпера, Дж. Голланда.

Так, например, Д.Сьюпер, рассматривал процесс профессионального становления как процесс количественного увеличения каких – либо признаков, т.к. понятие развития в данном случае подменяется понятием увеличения [1, с. 56].

На основе изучения работ данных исследователей Зеером были определены следующие концептуальные положения:

1. Профессиональное становление личности имеет историческую и социокультурную обусловленность;

2. Процесс профессионального становления личности индивидуально своеобразен, неповторим, однако в нём можно выделить качественные закономерности;

3. Учебная и профессиональная деятельность позволяют человеку реализовать себя, способствуют самореализации личности;

4. Ядром профессионального становления является нахождение личностного смысла в профессии – профессиональное самоопределение;

5. Индивидуальная траектория профессиональной жизни человек как определяется нормативными и ненормативными событиями, случайными обстоятельствами;

6. Знание психологических особенностей профессионального становления позволяет человеку осознанно проектировать свою профессиональную биографию, строить, творить свою историю [3, с. 12].

Учитывая выше изложенное, можно сделать вывод о том, профессиональное становление достаточно подробно исследовано в работах как отечественных, так и зарубежных авторов.

На основе проведённого анализа литературы и исследования успешность процесса профессионального становления зависит:

1) От активности личности;

2) От удовлетворённости выбором профессии;

Репозиторий ВГУ

3) От способности к саморазвитию;

4) От наличия профессионально важных качеств и способностей;

5) От профессиональной готовности.

Таким образом, под профессиональным становлением человека мы будем понимать процесс поэтапного развития и реализации субъекта профессионального пути (профессионализации), который осуществляется на основе целенаправленной активности личности, комплексного учета внешних и внутренних, социальных и индивидуальных факторов профессионализации.

Список цитированных источников:

1. Пряжникова, Е.Ю. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по напр. и спец. психологии / Е. Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – 2-е изд, стер. - Москва: Академия, 2006. – 496 с.

2. Идея системности в современной психологии[монография] / К.А. Абульханова [и др.];под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 496с.

3. Зеер, Э.Ф. Профориентология. Теория и практика: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – Москва: Академический Проект, 2004; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 189 с.

МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ТОРГОВЛЕ ДЕТЬМИ, ДЕТСКОЙ ПРОСТИТУЦИИ И ДЕТСКОЙ ПОРНОГРАФИИ

Бочкова А.А., студентка 6 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Янч В.В., кандидат философских наук, доцент

Целью исследования является анализ норм международного права, направленных на противодействие торговле детьми, детской проституции и детской порнографии. Актуальность проблемы обусловлена широким распространением в современном обществе торговли детьми как одной из форм рабства. Материалы, представленные в статье, основаны на изучении норм международного права, статистических данных, международного сотрудничества, направленного на противодействие данному преступлению.

Широкое распространение в современном мире получила практика нарушения прав детей, случаи жестокого обращения, пренебрежения их интересами, факты использование детского труда и сексуальной эксплуатации. Детский Фонд ООН (ЮНИСЕФ) приводит данные, в соответствие с которыми более чем один миллион двести тысяч детей по всему миру становятся жертвами торговли детьми каждый год. Основными целями преступников являются принудительный детский труд и сексуальная эксплуатация в индустрии интимных услуг. Детей используют для производства порнографической продукции, оказания услуг в сфере секс-туризма. Одной из распространенных практик является использование детей для попрошайничества. Нередко дети становятся жертвами незаконного усыновления для заработка на трансплантации органов.

Примечателен тот факт, что проблема торговли детьми характерна не только для развивающихся стран Африки, Азии, Южной Америки, но и для высокоразвитых европейских стран. Об этом свидетельствуют данные исследований, проводимых под эгидой международных организаций.

Проблема торговли детьми является достаточно актуальной и для Республики Беларусь. По данным правоохранительных органов в Беларуси с 2002

Репозиторий ВГУ

года по настоящее время порядка трех тысяч человек стали её жертвами. Из них более четырехсот – несовершеннолетние. Чаще всего эти дети и подростки подвергались сексуальной эксплуатации за границей и в пределах республики. Также были выявлены случаи трудовой эксплуатации и использования их в порнографической индустрии.

По результатам совместных исследований, проводимых в странах Западной и Восточной Европе по проблеме торговли детьми с целью сексуальной эксплуатации в 2003 году, основной страной назначения для вывоза детей из Беларуси является прежде всего Россия. В исследовании также отмечаются единичные случаи вывоза детей в Чехию, Польшу, Турцию, Израиль [1].

Несмотря на противодействие правоохранительных органов, торговля детьми получает все более широкое распространение в мире. Данное преступление в значительной степени является латентным и поэтому остается недостаточно изученным. Это связано с двумя аспектами. Во-первых, торговля людьми, в том числе и несовершеннолетними, учитывая серьезную уголовную ответственность, хорошо законспирирована, как правило, тесно связана с другими видами преступной деятельности, в том числе и с коррупцией, имеющей место в государственных учреждениях. Во-вторых, очень часто дети, ставшие жертвами трудовой и сексуальной эксплуатации, расцениваются как отверженные, а то и как правонарушители, поэтому их родители не всегда обращаются за помощью, очень часто не желая «выносить сор из избы» и предавать дело огласке. В связи с этим проблема носит во многом скрытый характер.

Основной группой риска являются дети, которые воспитываются в неблагоприятных, неполных семьях и интернатах. Такие дети испытывают психологические трудности, чувство одиночества и ущербности, лишены родительской заботы и внимания, часто подвергаются насилию и унижению.

Активизация работы по противодействию торговле детьми вызывает ответную реакцию преступных групп, которые с каждым годом используют все более изощренные способы совершения преступлений. В связи с этим правоохранительные органы вынуждены постоянно прорабатывать новые методики расследования преступлений, а общественные организации - разрабатывать актуальные проекты по комплексному совершенствованию методов профилактики и противодействия торговле детьми. Внимания требуют также механизмы реабилитации и реинтеграции несовершеннолетних жертв в общество, возвращение их к полноценной жизни.

Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека и в Международных пактах о правах человека провозгласила, что каждый человек должен обладать всеми указанными в них правами и свободами без какого бы то ни было различия по таким признакам, как раса, цвет кожи, пол, язык, религия, политические или иные убеждения, национальное или социальное происхождение, имущественное положение, место рождения и иные обстоятельства. Особое внимание международное право уделяет защите прав детей, признавая, что ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо находиться в семейном окружении, атмосфере счастья, любви, понимания и заботы.

Необходимость в особой защите ребенка предусмотрена в Женевской декларации прав ребенка 1924 года, Декларации прав ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей 20 ноября 1959 года, и признана во Всеобщей декларации прав человека, в Международном пакте о гражданских и политических правах (в частности, в статьях 23 и 24), в Международном пакте об экономических, социальных

Репозиторий ВГУ

и культурных правах (в частности, в статье 10), в Конвенции о правах ребенка, принятой и открытой для подписания, ратификации и присоединения резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года, а также в уставах и соответствующих документах специализированных учреждений и международных организаций, занимающихся вопросами благополучия детей.

В Декларации прав ребенка указано, что, «ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения» [2]. Ребенком является каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее. Все цивилизованные государства уважают и обеспечивают все права, предусмотренные международным правом за каждым ребенком, находящимся в пределах их юрисдикции, без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо иных обстоятельств. Поэтому во всем мире принимаются все необходимые меры для обеспечения защиты ребенка от всех форм дискриминации или наказания на основе статуса, деятельности, выражаемых взглядов или убеждений ребенка, родителей ребенка, законных опекунов или иных членов семьи.

Тем не менее, несмотря на усилия международного сообщества, попрежнему актуальна проблема противодействия торговле детьми, детской проституции и детской порнографии. В целях борьбы с этим видом преступлений Генеральной Ассамблеи ООН 25 мая 2000 года был принят факультативный протокол к Конвенции о правах ребенка, касающийся торговли детьми, детской проституции и детской порнографии (далее – Протокол) [3]. Принятие Протокола было обусловлено крайней обеспокоенностью значительными и растущими масштабами международной контрабандной перевозки детей для целей торговли детьми, детской проституции и детской порнографии; широко распространенной и продолжающейся практикой секс-туризма, особенно опасной для детей, поскольку она непосредственно стимулирует торговлю детьми, детскую проституцию и детскую порнографию. Существует ряд особо уязвимых групп детей, включая малолетних девочек, которые в большей степени подвергаются риску сексуальной эксплуатации. Доля малолетних девочек является несоразмерно высокой среди сексуально эксплуатируемых детей.

В соответствии со ст.2 Протокола:

а) торговля детьми означает любой акт или сделку, посредством которых ребенок передается любым лицом или любой группой лиц другому лицу или группе лиц за вознаграждение или любое иное возмещение;

б) детская проституция означает использование ребенка в деятельности сексуального характера за вознаграждение или любую иную форму возмещения;

с) детская порнография означает любое изображение какими бы то ни было средствами ребенка, совершающего реальные или смоделированные откровенно сексуальные действия, или любое изображение половых органов ребенка главным образом в сексуальных целях.

Ст.3 Протокола предусматривает, что каждое государство-участник обеспечивает, чтобы, как минимум, следующие деяния и виды деятельности были в полной мере охвачены его криминальным или уголовным правом, независимо о того, были ли эти преступления совершены на национальном или транснациональном уровне или в индивидуальном или организованном порядке:

Репозиторий ВГУ

а) в контексте торговли детьми, определяемой в статье 2;

б) предложение, передача или получение какими бы то ни было средствами ребенка с целью:

– сексуальной эксплуатации ребенка;

– передачи органов ребенка за вознаграждение;

– использования ребенка на принудительных работах;

– неправомерное склонение, в качестве посредничества, к согласию на усыновление ребенка в нарушение применимых международно-правовых актов, касающихся усыновления;

– предложение, получение, передача или предоставление ребенка для целей детской проституции, определяемой в статье 2;

– производство, распределение, распространение, импорт, экспорт, предложение, продажа или хранение в вышеупомянутых целях детской порнографии.

С учетом положений национального законодательства аналогичные положения применяются в отношении покушения на совершение любого из этих деяний, а также пособничества или соучастия в совершении любого из этих деяний. Каждое государство предусматривает надлежащие меры наказания за эти преступления, исходя из степени их тяжести.

Сегодня растет доступность детской порнографии в Интернете. Поэтому в Вене еще в 1999 году была проведена Международная конференцию по борьбе с детской порнографией в Интернете. На конференции было принято решение, призывающее к криминализации во всем мире производства, распространения, экспорта, передачи, импорта, умышленного хранения детской порнографии и ее рекламы, подчеркивалось важное значение более тесного сотрудничества и партнерства между правительствами и индустрией Интернета.

Ликвидации торговли детьми, детской проституции и детской порнографии будет содействовать выработка всеобъемлющего подхода, учитывающего все способствующие этим явлениям факторы, включая недостаточное развитие, нищету, экономические диспропорции, социальное расслоение, наличие неблагополучных семей, низкий уровень образования, миграцию между городами и сельской местностью, дискриминацию по признаку пола, безответственное сексуальное поведение взрослых, вредные виды традиционной практики, вооруженные конфликты и контрабандную перевозку детей.

Для сокращения потребительского спроса на торговлю детьми, детскую проституцию и детскую порнографию необходимо повысить уровень информированности общества, а также усилить правоприменительные меры на международном и национальном уровнях, создать базу данных лиц и организаций, занимающихся этим преступным промыслом.

Репозиторий ВГУ

Список цитированных источников:

1. Проблема торговли детьми [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://rebenok.by/articles/borba/torgovlia/~id=16636/ Дата доступа: 14.11.2011.

2. Декларация прав ребенка [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml / Дата доступа: 15.11.2011.

3. Факультативный протокол № 2 к Конвенции ООН о правах ребенка, касающийся торговли детьми, детской проституции и детской порнографии от 25 мая 2000 года // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «Юрспектр» / НЦПИ Республики Беларусь. – Минск, 2011.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Бошукова Е.В., старший преподаватель
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

В настоящее время модернизация социально-экономической, политической и правовой системы общества определяется объективными закономерностями инновационного развития государств и процессами сближения правовых систем. В связи с чем необходимо совершенствовать методических и методологических подходы к преподаванию юридических дисциплин. Поэтому потребность в интеграции новейших достижений теории и методологии, системы юридического образования и юридической практики требует профессионального обсуждения и исследования.

Концепция совершенствования высшего образования определяет основные требования к выпускнику юридического факультета: способность к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовность к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, компетентность, ответственность, конкурентоспособность на рынке труда.

Особенность юриспруденции как сферы профессиональной деятельности состоит в том, что теоретические знания и практические навыки, умения в ней тесно связаны.

Основная цель обучения состоит в усвоении теоретических знаний, выработке умений и навыков работы с нормативным материалом, анализа различных источников права и их применения при рассмотрении конкретных правовых споров.

При этом выделяют следующие приоритетные направления развития юридического образования:

- содержательная связь теоретического обучения и профессиональной деятельности будущего юриста;
- наличие базисного уровня обязательных для каждого студента знаний и умений, необходимых для его полноценной профессиональной деятельности;
- увеличение доли интеллектуального труда;
- включение студентов в разнообразные виды деятельности.

Выдвигаются новые требования - информационное образование, непосредственно связанное с интенсивной научно-исследовательской деятельностью, тесная связь вузовских исследований с практикой.

Выполнение этих требований обеспечит выпускнику юридического факультета овладение содержанием общепрофессиональных и специальных дисциплин, понимание сущности правовых явлений, социальной значимости профессии юриста, практическую подготовку к деятельности юриста.

Достижение этих целей невозможно без внедрения новых эффективных технологий обучения. В этих условиях перед преподавателями ставится задача наиболее эффективной организации учебного процесса. Существенные изменения должна претерпеть методика преподавания.

Следует отметить, некоторые проблемы, связанные с общими особенностями преподавания правовых дисциплин.

Так в учебный процесс привлекаются специалисты без педагогического опыта - выпускники факультета, либо юристы-практики, не имеющие педагогического образования и не владеющие методикой преподавания учебной дисциплины, а осуществляющие свою преподавательскую деятельность на ситуативно-практическом уровне. Педагогические способности, а уж тем более методические

Репозиторий ВГУ

умения и навыки, как правило, в расчет не берутся. Как следствие, отсутствие элементарных педагогических знаний у профессиональных юристов приводит к низкой эффективности преподавания.

Видятся проблемы и в особенностях преподавания юридических дисциплин в тесной связи с информационным образованием. Это требует от современного преподавателя мастерского владения методологией ведения учебного процесса, касающегося стремительно развивающихся новейших информационно-правовых отношений, владения современными обучающими средствами.

Не редко обучение строится по вполне традиционной схеме, в соответствии с которой студент юридического факультета пассивно воспринимает учебный материал, не имея достаточно полного представления о специфике юридической деятельности.

Однако основной целью обучения является не только обеспечение фундаментальной теоретической подготовки студента, а обучение его навыкам юридической аргументации, умению вести собственные размышления, давать оценку принятым решениям, сопоставлять, анализировать материал, составлять процессуальные документы.

Для того чтобы в ходе обучения студенты не замыкались на нескольких учебных пособиях, а научились сопоставлять различные точки зрения, мыслить самостоятельно, делать грамотные и аргументированные выводы, необходимо проводить обзор актуальных публикаций в юридических журналах, значимых трудов по праву.

Эффективное изучение правовых дисциплин возможно посредством грамотно построенных занятий, чередования теоретических семинаров и практических заданий (деловых игр, диспутов, дискуссий, обсуждений нормативных правовых актов, использование справочно-информационных программ и информационно-правовых баз).

Преимуществом данного подхода является получение знаний о роли и функциях деятельности юриста, развитие у студентов аналитических способностей, способности к независимому мышлению и принятию самостоятельных решений.

Особенно остро встает вопрос формирования у студентов умений и навыков. Проблема в том, чтобы ясно и четко определить, каким навыкам необходимо обучать студентов, когда и как обучать их профессиональной деятельности.

Обучение умениям и навыкам профессиональной деятельности студенты должны проходить в процессе всего обучения. При этом обучение навыкам должно предшествовать учебным практикам. На практике студенты лишь закрепляют те навыки, которыми должны уже овладеть. Как юридическая теория становится бесполезной, если нет умения применить ее на практике, так и юридические навыки без знаний теории также малополезны, потому что юрист должен уметь разбираться в конкретной ситуации в соответствии с определенными нормами.

Соединение теоретического обучения с практической деятельностью дополняет традиционное обучение юристов, позволяет студентам приобрести наиболее важные профессиональные навыки.

Необходимо подчеркнуть, что особое внимание должно быть уделено индивидуальной работе со студентами. Совершенно очевидно, что обучение практическим навыкам требует индивидуального обучения каждого студента, проведение занятий в форме традиционных семинаров не даст желаемого результата. Практические занятия позволят использовать эффективную интерактивную методику обучения.

Многие преподаватели данным видом учебной работы пренебрегают по причине загруженности. Между тем только при индивидуальном подходе можно

Репозиторий ВГУ

выявить склонности и интересы того или иного студента к научной деятельности, подготовить его к участию в конкурсе научных студенческих работ, к научно-практической конференции.

Основным принципом обучения должен стать принцип «сотрудничества». Самостоятельная, творческая работа студента, осуществляемая под контролем преподавателя, предполагает более активную позицию в образовательном процессе как преподавателя, так и студента.

Таким образом, интеграция современных методических подходов к преподаванию юридических дисциплин направлена на усвоение теоретических знаний, формирование у студентов практических навыков и умений, навыков толкования правовых норм, анализа и обобщения правоприменительной практики, выявления ее недостатков и способов совершенствования.

Настало время по-новому оценить методику преподавания правовых дисциплин, необходимо переместить акценты с количества подготовленных юридических кадров высшей квалификации на качество их подготовки.

ГОСУДАРСТВО И ЛИЧНОСТЬ: ВЗАИМНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

Бошукова Ю.А., студентка 2 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Петров А.П., кандидат юридических наук, доцент

«Защита прав и законных интересов ребенка обеспечивается комиссиями по делам несовершеннолетних, органами опеки и попечительства, прокуратурой и судом, а также иными организациями, уполномоченными на то законодательством Республики Беларусь, которые в своей деятельности руководствуются приоритетом защиты прав и законных интересов детей», - определяет статья 3 Закона Республики Беларусь от 19.11.1993 г. № 2570-XII «О правах ребенка» [2].

Неотъемлемый признак правового государства - взаимная ответствен–ность государства и личности.

В недемократическом государстве признается только ответственность гражданина перед государством, в правовом же государстве, напротив, делается акцент на ответственности государственных органов и должностных лиц перед гражданами за посягательство на их права и свободы.

Эта идея была сформирована ещё в эпоху Просвещения И. Кантом: каждый гражданин должен обладать той же возможностью принуждения в отношении властвующего к точному и безусловному исполнению закона, что и властвующий в его отношении к гражданину.

Содержание принципа взаимной ответственности предусматривает наличие двух аспектов: ответственность гражданина перед государством и ответственность государства перед гражданином.

В статье 2 Конституции Республики Беларусь закреплено: «Человек, его права, свободы и гарантии их реализации являются высшей ценностью и целью общества и государства. Государство ответственно перед гражданином за создание условий для свободного и достойного развития личности. Гражданин ответствен перед государством за неукоснительное исполнение обязанностей, возложенных на него Конституцией [1].

Репозиторий ВГУ

Ответственность государства перед гражданином – это своеобразный способ ограничения политической власти в отношениях между государством как носителем политической власти и гражданином как участником ее осуществления.

Устанавливая в законодательной форме свободу личности, само государство не свободно от ограничений в собственных действиях, оно должно брать на себя обязательства, обеспечивающие справедливость и равенство в своих отношениях с гражданином, общественными организациями и другими государствами.

Подчиняясь праву, государственные органы не могут нарушать его предписания и несут ответственность за нарушения или невыполнение этих обязанностей.

Обязательность закона для государственной власти обеспечивается системой гарантий, которые исключают административный произвол. К ним относятся:

1) ответственность правительства перед представительными органами;

2) дисциплинарная, гражданско-правовая или уголовная ответственность должностных лиц государства любого уровня за нарушение прав и свобод конкретных лиц, за превышение власти, злоупотребление служебным положением;

3) импичмент (процедура привлечения к ответственности высших должностных лиц).

Формами контроля со стороны общественности за выполнением обязательств, взятых на себя государственными структурами могут быть:

1) референдумы;

2) опросы;

3) отчеты Президента, Премьер-министра, министров, депутатов перед избирателями.

В свою очередь гражданин несет ответственность за свои незаконные действия перед государством в лице его органов. Личность соглашается на определенные ограничения со стороны государства и обязуется подчиняться общим требованиям государства.

Применение государственного принуждения должно носить правовой характер, не нарушать меру свободы личности, соответствовать тяжести совершенного правонарушения.

Виды юридической ответственности по отношению к личности, нарушившей правовые нормы:

- уголовная (применяется только за преступления; никто не может быть признан виновным в совершении преступления, а также подвергнут уголовному наказанию иначе, как по приговору суда и в соответствии с уголовным, уголовно-процессуальным и уголовно-исполнительным законодательством);

- административная (наступает за совершение административного проступка на основе законодательства об административных правонарушениях и выражается, в частности, в таких мерах, как штраф, административный арест, лишение специального права и т.п.);

- гражданская (наступает за нарушение договорных обязательств имущественного характера или за причинение имущественного внедоговорного вреда. Полное возмещение вреда — основной принцип гражданско-правовой ответственности);

- дисциплинарная (применяется за нарушение трудовой, учебной, служебной, воинской дисциплины; для наложения взыскания должны быть затребованы объяснения от нарушителя трудовой дисциплины; налагается администрацией предприятия, учреждения, организации; меры дисциплинарной ответственности — выговор, строгий выговор, увольнение и т.д.);

Репозиторий ВГУ

- материальная (наступает за ущерб, причиненный предприятию, учреждению, организации рабочими и служащими при исполнении ими своих трудовых обязанностей).

Таким образом, реализация принципа взаимной ответственность государства и гражданина гарантирует существование подлинно правового государства, дает возможность государству и гражданину предъявлять взаимные требования, позволяет применять меры принуждения по отношению к субъектам, нарушающим установленный порядок.

Отношения между государством и личностью должны быть партнерскими и осуществляться на основе взаимной ответственности.

Формирование правового государства чрезвычайно сложный процесс, который в юридическом аспекте непосредственно связан с утверждением в законодательстве и практике организации и деятельности всех субъектов права соответствующих принципов: приоритет прав и свобод человека и гражданина, верховенство права, разделение властей, взаимная ответственность государства и гражданина и др. Только их полное и точное соблюдение и исполнение в своей совокупности даст положительные результаты, которые будут соответствовать конституционным положениям.

Список цитированных источников:

1. Конституция Республики Беларусь от 15.03.1994 г. № 2875- XII (с изменениями и дополнениями, принятыми на Республиканских референдумах 24.11.1996 г., 17.10.2004 г.) // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электрон. ресурс] / ООО “ЮрСпектр”, Нац. центр правовой информ. – Минск, 2011.

2. О правах ребенка: Закона Республики Беларусь от 19.11.1993 г. № 2570-XII (в ред. Закона Республики Беларусь от 10.11.2008 г.) // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электрон. ресурс] / ООО “ЮрСпектр”, Нац. центр правовой информ. – Минск, 2011.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПОДРОСТКОВОГО АЛКОГОЛИЗМА

Воронова Е.П., студентка 4 курса
(г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»)
Научный руководитель – Башаркина Е.А., кандидат педагогических наук, доцент

Одной из самых острых проблем современного общества является приверженность большого числа людей к злоупотреблению спиртными напитками.

Проблема употребления алкоголя подростками очень актуальна в наши дни. Во всём мире отмечается рост употребления алкогольных напитков подростками. Как свидетельствуют различные данные, происходит неуклонное «омоложение» этих социальных девиаций. Более чем 50 % подростков впервые пробуют алкоголь в возрасте 14-16 лет, 10 % — в 17-19 лет. До 14 лет в первый раз приобщаются к алкоголю более 30 % подростков [1].

В связи с этим во многих странах мира, а также в Республике Беларусь все большее внимание уделяется проблеме распространения алкоголизма среди молодёжи, проводятся исследования с целью изучения мотивов употребления спиртных напитков молодёжью, выявления факторов, способствующих развитию злоупотребления алкоголем подростками.

Проведенные еще в советское время исследования Бабаяна Э.А, М.Х. Гонопольского М.Х, показали, что к 8-му классу успевали узнать вкус

Репозиторий ВГУ

спиртного примерно 70 % мальчиков и 30 % девочек.

Наиболее широко пьянство распространено среди педагогически запущенных подростков и несовершеннолетних правонарушителей. Такие подростки начинают пить особенно рано, пьют систематически, в результате чего у многих из них к юношескому возрасту формируется алкоголизм.

Как показывают результаты исследований (Буторина Н. Е., Личко А. Е., Рубиной Л. П.), чем больше подростковая группа склонна к правонарушениям, тем сильнее в ней процветает пьянство.

Исследованием различных аспектов данной проблемы занимались многие ученые: Галагузова М.А., Кошкина Е.А., Стрелец О.П. (педагогические и социальные аспекты подросткового алкоголизма), Личко А.Е, Москаленко В.Д. (психологические аспекты ранней алкоголизации подростков), Золотников А.Г., Левин Б.М., Пятницкая И.Н. (причины и последствия ранней алкоголизации подростков).

Основными причинами ранней алкоголизации подростков являются:

1. Педагогическая неграмотность родителей.

Существуют предрассудки и заблуждения о целебном действии алкоголя. Среди родителей бытует представление, что употребление небольших доз спиртного в раннем детстве предотвращает возможность пристрастия к алкоголю в зрелом возрасте.

2. Отрицательные примеры родителей, обстановка пьянства в семье.

Родители злоупотребляют спиртными напитками, распивают спиртное в присутствии детей. В состоянии алкогольного опьянения могут предлагать спиртное своим детям. Дети адаптируются к данной ситуации, спокойно ее воспринимают, приобщаются к алкоголю.

3. Пьющие родственники и их устойчивые алкогольные традиции.

В укоренении алкогольной традиции роковую роль играет воспитание подростков в семьях в условиях систематического употребления спиртных напитков с угощением подростков. Биологическими исследованиями доказано, что сам алкоголизм генетически не передается, передается только склонность к нему, вытекающая из особенностей характера, полученного от родителей[3].

В качестве основных причин алкоголизма у подростков Егоров А.Ю. называет следующие пять. [2]:

1) *Неблагополучие семьи*. Нравственно-эмоциональная сторона семейных отношений - важнейшее условие нравственного развития детей. Характер этих отношений выступает в качестве главного обстоятельства благополучия или неблагополучия семьи, от которого зависит успех или неуспех семейного воспитания. Выделяют несколько типов семей, в которых подросток начинает употреблять спиртные напитки чаще, чем в других семьях:

1. конфликтные семьи, когда отношения между членами семьи строятся по типу соперничества, изоляции, невротического дополнения. В таких семьях искажается восприятие близких.

2. десоциализированные семья, ведущий аморальный, а в большинстве случаев антисоциальный образ жизни, с низким материальным уровнем, санитарной запущенностью, неорганизованным бытом. Такая семья активно формирует у детей агрессивно-оборонительное отношение к внешнему миру, так как все время находится в постоянном конфликте с окружающим ее социумом. В таких семьях отсутствует контроль за подростком.

2*) Ухода от проблем и самоутверждение*. Одна из причин алкоголизма подростков - усиленные притязания на взрослость. Потребление алкоголя в подростковом и юношеском возрасте считается символом мужественности, со-

Репозиторий ВГУ

стоятельности. Внутренняя духовная ограниченность, неумение проявить себя в школьном коллективе обусловливают частое употребление подростками алкоголя ради самоутверждения в уличной группе товарищей. Сама по себе потребность в самоутверждении в подростковом возрасте обычна и понятна.

3) П*сихологические особенности личности*. Психологической предпосылкой развития алкоголизма у подростка часто становятся отклонения от нормы психического здоровья или патологии, затрудняющие социальную адаптацию личности. Независимо от причин появления дефекта (врожденная аномалия, заболевание психики и т.д.) у подростка нарушаются гармоничные отношения с социумом, формируется неадекватность самооценки.

4. Времяпрепровождение. Подростки, не посещающие внешкольные детские и юношеские учреждения, не участвующие в деятельности общественных организаций, испытывают избыток свободного времени. Объединенные в компании, незанятые полезной деятельностью, подростки, как правило, начинают употреблять спиртные напитки.

5) « Позитивная » реклама. Привлекательность для подростков спиртных напитков усугубляется популяризацией употребления алкоголя в кино, телевизионных передачах, рекламных роликах и проспектах. Социологи считают, что примеры пьющих актеров, а в основном, они играют положительные роли, наиболее действенная форма вовлечения подростков в пьянство.

Многие исследователи среди причин, способствующих формированию пьянства у подростков, выделяют недостаточность антиалкогольного воспитания в школе, ошибочное представление об истинных свойствах алкоголя, терпимость общества к пьянству подростков, высокооплачиваемость неквалифицированного труда, не стимулирующего подростков к профессиональному росту и образованию, и др.

Социально-педагогическая поддержка подростков должна быть направлена на разрушение определенных негативных установок, представлений, ценностей, мотивов, стереотипов поведения и формирование новых с целью достижения самореализации личности в обществе. Социально – педагогическая поддержка осуществляется путем формирования у подростка интереса к кружкам, спорту; формирование основ правовой культуры подростка. Также необходима работа по просвещению родителей с целью оздоровления семьи, ее быта и культуры, взаимоотношений между членами семьи.

Главным условием эффективной профилактики подросткового алкоголизма является информирование подростка (родителей, социального окружения) о проблеме и последствиях. Разработаны технологии профилактики алкоголизма среди детей и подростков. Эти технологии могут использовать в своей практической работе педагоги образовательных учреждений, психологи, социальные работники. Например, *информационные* и *образовательные* технологии являются основными в профилактике алкоголизма. Информационные технологии позволяют демонстрировать видеоматериалы, профилактические ролики, электронные материалы отражают позитивный опыт профилактики подросткового алкоголизма, для их последующего анализа, обсуждения, осуществления воспитательного воздействия на подростках, склонных к употреблению спиртных напитков. Мотивационные и терапевтические технологии представляет собой комплексное лечебное воздействие с помощью психологических средств на психику больного, на его организм с целью устранения болезненных симптомов и изменения отношения к себе, своему состоянию и окружающей среде. Психотехнологии являются основой любой программы социальной профилактики алкоголизма, и

Репозиторий ВГУ

они играют большую роль в реабилитации больных.

Все профилактические мероприятия делятся на три типа: первичная, вторичная и третичная профилактика [4].

Первичная, или социальная профилактик направлена на сохранение и развитие условий, способствующих здоровью, и на предупреждение неблагоприятного воздействия на него факторов социальной и природной среды.

Первичная профилактика подросткового алкоголизма состоит в предупреждении негативного влияния алкогольных обычаев микросоциальной среды, формирование у подростков таких нравственных и гигиенических убеждений, которые бы исключали и вытесняли саму возможность любых форм злоупотребления спиртными напитками.

Вторичная профилактика подросткового алкоголизма состоит в выявлении групп подростков, наиболее склонных к алкоголизму, и больных, максимально ранней формы алкоголизма; представлена полным и комплексным осуществлением лечебных мероприятий, оздоровлением микросоциальной среды, применением всей системы мер воспитательного воздействия в семье.

Третичная профилактика подросткового алкоголизма направлена на предупреждение прогрессирования заболевания и его осложнений, реализуется в противорецидивной, поддерживающей терапии, в мероприятиях по социальной реабилитации подростков.

Все мероприятия по профилактике подросткового алкоголизма могут быть подразделены на два ведущих направления [4]:

1) Корригирующее на правление, определяющее разрыв звеньев развития алкоголизации от алкогольных обычаев до признаков алкогольной болезни.

2) Компенсирующее направление, определяющее формирование у подростков таких нравственных качеств, которые противодействуют возникновению социальных отклонений в их сознании, деятельности и поведении.

Педагоги, организующие и осуществляющие профилактическую работу по профилактике подросткового алкоголизма должны быть личностно заинтересованы в ожидаемых результатах. Данная работа должна иметь психолого – педагогическое сопровождение и научную поддержку.

Список цитированных источников:

1. Гуревич, И.Н. Уровень и модели употребления алкоголя подростками / И.Н. Гурвич // Мир детства. - 2002. - №2. - С. 24-31.

2. Егоров, А.Ю. Рано начинающийся алкоголизм / А.Ю. Егоров . - М., 2002. - 50-54 с.

3. Иванец, Н.Н. Медико-социальные проблемы наркологии и пути их решения / Н.Н.Иванец. – М., 1999.-108 с.

4. Сирота, Н.А., Профилактика наркомании и алкоголизма у подростков // Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. – М., 2001. - 187 с.

О СОСТОЯНИИ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В БЕЛАРУСИ И РОССИИ (ОПЫТ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА)

Гаврильчик А.А., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Стаценко В.Г., кандидат исторических наук, доцент

Для постсоветстких государств и, в частности, для России и Беларуси, характерна, к сожалению, демографическая и социальная ситуация, которая неизбежно порождает различные формы девиантного поведения молодежи.

Репозиторий ВГУ

Начиная с середины 90-х годов Российская Федерация и Республика Беларусь устойчиво занимают соседние (1 и 2-е соответственно) места в рейтинге стран СНГ по общему уровню преступности [1].

Для переходного периода, переживаемого в настоящее время Республикой Беларусь и Россией, характерны как общие процессы, обусловленные едиными социально-экономическими условиями их продолжительного совместного развития, так и специфические, связанные с национальными особенностями и своеобразием избранных ими путей реформирования. Это относится и к криминогенным процессам.

Если до 2005 года включительно статистика свидетельствовала о постоянном росте объема и уровня преступности в РФ и Республике Беларусь, то в 2006 – 2010 гг. количественные показатели свидетельствуют о новой тенденции в динамике преступности: отличительной ее особенностью стало существенное снижение показателей объема и уровня преступности**.** В 2010 году в РФ было зарегистрировано 2.628.799 преступлений, что на 12,2% меньше, чем в 2009 году; в Республике Беларусь в том же году зарегистрировано 140 920 преступлений (снижение по ср.с 2009 годом - 6,9%). Снижаются, соответственно и показатели уровня преступности (в расчете на 100 тыс. населения), составившие по официальным данным 1853 и 1485 в 2010 году соответственно. Вместе с тем, следует отметить то обстоятельство, что речь идет, главным образом, о снижении *количественных* показателей преступности, причем объем преступности в обеих странах сохраняется на высоком уровне начала 2000-х годов.

Общие закономерности развития криминальной ситуации отражают и тенденции преступности несовершеннолетних. Состояние преступности в целом продолжает оставаться тяжелым.

Официальная статистика позволяет, прежде всего, констатировать снижение доли несовершеннолетних в числе лиц, совершивших преступления, при относительной стабилизации в последние годы на уровне, примерно, 6-7%, как в Республике Беларусь, так и в Российской Федерации [2].

Динамика доли несовершеннолетних в числе лиц, совершивших преступления

Год	**Количество выявленных лиц, совершивших преступления**		**Из них несовершеннолетних**		**Доля несовершеннолетних в общем числе преступников в %**	
	Россия	**Беларусь**	**Россия**	**Беларусь**	**Россия**	**Беларусь**
2005	1.297.123	87.839	149.981	7.539	11,6	8,6
2006	1.360.860	80.364	148.595	6.082	10,9	7,5
2007	1.317.600	77.778	131.965	5.664	10,0	7,3
2008	1.256.199	72.944	107.819	5.167	8,6	7,1
2009	1.219.789	73.310	85.452	4.410	7,0	6,0
2010	1.111.145	74.109	72.692	3.946	6,5	5,3

О положительной динамике преступности несовершеннолетних свидетельствуют и данные, характеризующие объем преступности несовершеннолетних в последние годы, как в Российской Федерации, так и в Республике Беларусь.

Репозиторий ВГУ

Динамика объема преступности несовершеннолетних в Российской Федерации и Республике Беларусь

Год	Всего преступлений		Преступлений несовершеннолетних		Преступления несовершеннолетних в % к общему объему	
	Россия	Беларусь	Россия	Беларусь	Россия	Беларусь
2005	3.554.738	192.506	154.734	9.096	4,4	4,7
2006	3.855.375	191.468	150.264	8.133	3,9	4,2
2007	3.582.541	180.427	139.099	6.572	3,9	3,6
2008	3.209.900	158.506	116.090	5.957	3,6	3,7
2009	2.994.820	151.293	94.720	5.404	3,2	3,6
2010	2.668.799	140.920	78.548	4.777	2,9	3,4

Таким образом, по официальным данным, за последние 5 лет количество регистрируемых преступлений с участием данной категории лиц сократилось в России и Республике Беларусь примерно в 2 раза - с 9.096 в 2005 году до 4777 в 2010 году - в Республике Беларусь и, - с 154.734 в 2005 году до 78.548 в 2010 году в Российской Федерации. Сократилась и доля преступлений несовершеннолетних в общем объеме преступности – в России с 4,4% до 2,9%, в Беларуси – с 4,7% до 3,4%.

Сокращение доли преступности несовершеннолетних последних лет во многом объясняется сокращением численности данной возрастной категории как следствия демографических процессов, особенностями учета преступлений несовершеннолетних, изменениями уголовного законодательства в отношении классификации уголовно наказуемых деяний. Свою роль играет и целенаправленная деятельность по предупреждению преступности несовершеннолетних, осуществляемая в республике.

Так же, как и в случае с преступностью в целом, сравнительный анализ подростковой преступности двух стран свидетельствует о том, что при общих тенденция снижения основных ее показателей, можно отметить в целом более высокий уровень подростковой преступности в России в сравнении с Беларусью, а также более ее «жесткий» и насильственный характер. Так, в *России*, при снижении, в целом, числа тяжких и особо тяжких преступлений несовершеннолетних, эта категория преступлений, тем не менее, в общем объеме преступлений несовершеннолетних составляет почти 30% [3]. В *Беларуси* эта цифра существенно меньше – в 2010 году доля особо тяжких и тяжких преступлений в структуре подростковой преступности составила 8,2%. Количество совершенных подростками особо тяжких преступлений, направленных против жизни и здоровья граждан, здесь также сокращается. В 2010 году подростки в Беларуси совершили 12 убийств, что на 47% меньше, чем в 2009 году [4].

Криминологический анализ преступности несовершеннолетних России и Беларуси позволяет также выявить следующие общие ее характеристики:

Репозиторий ВГУ

- преступность несовершеннолетних составляет основу для воспроизводства общей преступности. Лица, совершившие преступления в молодом возрасте, в дальнейшем, как правило, не прекращают свою преступную деятельность;

- в структуре преступности несовершеннолетних преобладают корыстные (более 60%), корыстно - насильственные и насильственные виды преступлений;

- для динамики подростковой преступности наиболее характерны сезонные «пики». В весенне-летний период, когда у молодых людей расширяются возможности для неконтролируемых контактов, количество совершаемых преступлений увеличивается. Одновременно ослабевает социальный контроль над времяпрепровождением подростков (отпускной период у родителей, каникулы в учебных заведениях).

Среди лиц, совершивших преступления в несовершеннолетнем возрасте в Республике Беларусь в 2009 г., 74% составляли учащиеся учебных заведений, из них – 68% - учащиеся общеобразовательных учебных заведений; 27% - учащиеся профессионально-технических и 5% - студенты высших и средних учебных заведений. Таким образом, наряду с тревожной тенденцией проникновения преступности в школьную среду, прослеживается криминализация так называемой «элиты» молодежи - студентов высших и средних специальных учебных заведений.

Стабильно высоким остается доля подростков, совершивших преступления в состоянии алкогольного опьянения. По Республике Беларусь динамика такова: 2006 г. - 25,9% от всех осужденных подростков, 2007 г. - 33,8%; 2008 г.- 25,6%; в 2009 – 23,4%; в 2010 г. – 23% совершили преступления в состоянии опьянения. 17,3 тыс. человек из 181,5 тыс., состоящих в республике на наркологическом учете, т. е. почти десятая часть, – это несовершеннолетние.

В Российской Федерации также каждое третье преступление несовершеннолетними совершается на почве злоупотребления спиртными напитками.

Сравнительный анализ преступности несовершеннолетних России и Беларуси позволяет полнее учитывать особенности преступности и обусловливаемые ими предупредительные меры в национальных планах экономического и социального развития, глубже проникать в механизм детерминации преступности и ее изменений.

Список цитированных источников:

1. Состояние преступности в государствах – участниках Содружества Независимых Государств в 2010 году. [Электронный ресурс]. / Сайт Исполкома СНГ. Режим доступа: // http:// www. cis. minsk. by/foto/pages/18876/1.doc - Дата доступа: 14.12.2011.

2. Представленные таблицы составлены на основании статистических материалов: «Сведения о состоянии преступности по Республике Беларусь» за 2005 - 2010 год / Информационно-аналитическое управление МВД Республики Беларусь.- Минск, 2005 – 2010; Статистика преступности в Российской Федерации за 2005-2010 годы [Электронный ресурс] // Сайт МВД Российской Федерации].-Режим доступа:// http://www.mvd.ru/stats.- Дата доступа: 20.09.2011

3. Общие сведения о преступности. [Электронный ресурс] / Сайт МВД РФ. Режим доступа: http://www.mvd.ru/presscenter/statistics/reports/show_88233/. Дата доступа 15.12.11.

4. Сведения о преступлениях, совершенных несовершеннолетними в Республике Беларусь за 2003-2010 годы. / МВД Республики Беларусь - Информационно-аналитическое управление. - Минск, 2003-2010 гг.

Репозиторий ВГУ

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ РАССЛЕДОВАНИЯ ПРЕСТУПЛЕНИЙ, СОВЕРШЕННЫХ МОЛОДЕЖНЫМИ ОРГАНИЗОВАННЫМИ ГРУППАМИ И ПРЕСТУПНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

Гаспирович И.А., студент 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Алхимина И.А., преподаватель

Одним из главных направлений политики любого суверенного государства является борьба с преступностью как негативным социальным явлением, развивающимся по своим специфическим законам. Преступление - это зло, а преступность несовершеннолетних – зло увеличенное в несколько раз.

Известно, что противоправное, в том числе и преступное, поведение несовершеннолетних имеет преимущественно групповой характер. Именно криминальным группам принадлежит особая роль в формировании поведения несовершеннолетних правонарушителей. Преступления, совершаемые группой, всегда отличаются повышенной опасностью, что обуславливает необходимость в четкой и детально выверенной тактике и методике их расследования.

Согласно ст.18 Уголовного кодекса Республики Беларусь, преступление признается совершенным организованной группой, если оно совершено двумя или более лицами, предварительно объединившимися в управляемую устойчивую группу для совместной преступной деятельности.

Среди молодежных организованных преступных групп исследователи выделяют: 1. традиционные - нестойки и малочисленны по своему составу, образуются по месту учебы, жительства или работы, как правило, их действия носят одноразовый, ситуативный характер; 2. «переходные» - совершают значительное число преступлений, а значит, действуют в течение довольно продолжительного времени (полгода и больше), что позволяет говорить о наличии отдельных элементов устойчивости этих групп; 3. устойчивые - в них входят несовершеннолетние наряду со взрослыми, эти группировки имеют стойкую антиобщественную направленность, а также элементы преступной организации: деление на сферы влияния, устойчивую структуру, систему подчинения.

Согласно ст.19 Уголовного кодекса Республики Беларусь, преступной организацией признается объединение организованных групп либо их организаторов (руководителей), иных участников для разработки или реализации мер по осуществлению преступной деятельности либо созданию условий для ее поддержания и развития. Это наиболее опасная форма организованной групповой преступной деятельности. Данные формирования устойчивы, жестко сконструированы, действия согласованы в соответствии с заранее распределенными ролями и функциями в рамках одного целостного образования и общей для всех криминальной деятельности. Способы совершения преступлений достаточно разнообразны. Для них характерно цинизм, дерзость, жестокость.

Началу расследования преступной деятельности организованных преступных групп обычно предшествует оперативная разработка, чаще всего длительная, заканчивающаяся передачей собранной информации в следственные органы либо операцией по задержанию отдельных ее членов. В других случаях расследование может начаться с обнаружения факта совершения преступления, в котором просматривается почерк какой-то еще не известной организованной преступной группы.

Репозиторий ВГУ

Оперативно-розыскная информация по данным уголовным делам добывается в очень сложных условиях. Но, тем не менее, она должна быть по возможности полной, достоверной, детальной. Необходимо своевременно зафиксировать данные о структуре группы, о взаимодействии составляющих ее звеньев, о лидерах и организаторах, о каждом члене формирования, их связях и совершенных ими преступлениях.

Обстоятельства, подлежащие установлению при расследовании:

- факт совершения преступления организованной преступной группой; характеристика организованной преступной группы;
- характер, обстоятельства преступной деятельности организованной преступной группы;
- распределение ролей в преступной деятельности между членами организованной преступной группы, виновность каждого участника в совершенных преступлениях;
- характер и размер вреда, причиненного преступной деятельностью;
- обстоятельства, исключающие преступность и наказуемость деяний, смягчающие и отягчающие наказание.

Для возбуждения уголовных дел о преступлениях, совершаемых организованными группами, характерны две следственные ситуации:

- возбуждение уголовного дела на основе данных, полученных в результате проведенных оперативно розыскных мероприятий,

- возбуждение уголовного дела по официальным данным, предусмотренным ст. 105 УПК Республики Беларусь.

Если в первой ситуации имеется представление о групповом субъекте преступления, то во втором - о совершении криминального деяния организованной группой может быть выдвинута версия на основе исходной информации, полученной в ходе проведения неотложных следственных действий.

На первоначальном этапе расследования следственные ситуации во многом зависят от следующих факторов:

- как скоро выявлены признаки организованной преступной деятельности (сразу, в начале расследования или на его конечном этапе);

- находилась ли организованная криминальная группа в оперативной разработке или о её существовании стало известно лишь в результате расследования преступления, совершенного ее членами;

- кто был задержан (основные или рядовые члены известной группы) и сколько лиц было задержано при возбуждении уголовного дела.

Во второй ситуации, а иногда и в третьей, собранный до возбуждения уголовного дела оперативно-розыскной материал позволяет начать расследование с задержания преступников с поличным. Здесь особое внимание уделяется планированию операции, быстрое и процессуальное закрепление ранее полученной оперативно-розыскной информации.

К числу первоначальных следственных действий в этой ситуации относятся: задержание лица (лиц) с поличным, личный обыск, осмотр места задержания, допрос подозреваемых, свидетелей и потерпевших, обыски по месту проживания подозреваемых и др. На первоначальном этапе расследования, по возможности, для устранения противоречий в показаниях подозреваемых, очные ставки используются ограниченно. Это обусловлено отсутствием в первые дни расследования достаточных сведений о психологических особенностях допрашиваемых.

Репозиторий ВГУ

Если же расследование начинается с выявления преступления, в котором обнаруживаются признаки организованной преступной деятельности, ранее не известной правоохранительным органам, то необходимо провести оперативно-розыскную работу с целью выявления существования данной группы и разработку ее деятельности. К числу первоначальных следственных действий в этой ситуации относятся: допрос подозреваемых, свидетелей, потерпевших, выемка и осмотр документов, обыски у подозреваемых, криминалистические экспертизы, предъявление для опознания и др. Поскольку расследование преступной деятельности организованной группы началось с одного из выявленных эпизодов, важно предпринять меры к быстрейшему выявлению всех совершенных данной группой преступлений.

Задачи первоначального этапа можно считать выполненными после получения данных, дающих основание предъявить обвинение конкретному лицу (лицам). При этом следует учитывать, что по тактическим соображениям не всегда надо сразу вменять в вину совершение преступления, предусмотренного ст. 285 УК. Прежде всего, необходимо учитывать, что по делам о преступлениях, совершенных участниками преступной организации, противодействие установлению истины может осуществляться в различных формах.

Главная задача следующего этапа работы по делу заключается в полном и всестороннем доказывании всех обстоятельств, подлежащих установлению по делу. Основное содержание процессуальных действий составляют допросы обвиняемых, вновь выявленных свидетелей, следственные эксперименты, повторные осмотры и обыски, проведение необходимых экспертиз.

Особое место среди проводимой на данном этапе работы по делу занимает доказывание виновности в организационной деятельности. Оно заключается, в числе прочего, в проверке, обладает ли обвиняемый необходимыми для этого физическими или психологическими свойствами личности. Для этого целесообразно проведение судебно-психологической экспертизы. Личность каждого из выявленных участников преступной деятельности должна изучаться столь же скрупулезно. С одной стороны, это поможет в доказывании руководящей роли организаторов, с другой - впоследствии будет способствовать принятию наиболее правильных тактических решений.

Всю работу целесообразно проводить с учетом возможных контрверсий защиты о невиновности обвиняемых. Такой подход должен иметь место вне зависимости от позиции самого обвиняемого, т.к. полное или частичное признание им вины на предварительном следствии может оказаться лишь одним из способов противодействия установлению истины по делу.

Список цитированных источников:

1. Аверьянова, Т.В. Криминалистика: Учебник для вузов / Т.В.Аверьянова, Р.С. Белкин, Ю.Г.Корухов; под ред. проф. Р. С. Белкина.- М.: НОРМА, 2008. – 944 с.

2. Алхимина, И.А. Тактика и методика расследования отдельных видов преступлений: методические рекомендации: в 2 ч. / И.А. Алхимина. – Витебск: УО ВГУ им. П.М. Машерова, 2011. – Ч.2: особенности методики расследования отдельных видов преступлений. - 50 с.

3. Дубровицкая, Л.П., Лузгин, И. М. Планирование расследования / Л.П. Дубровицкая, И.М. Лузгин. – М.: НОРМА, 2000 – 575 с.

4. Петелин, Б.Л. Организованная преступность несовершеннолетних / Б.Л. Петелин // Социологические исследования. - 1990.- № 9. - С. 92.

5. Филиппов, А.Г., Волынский, А.Ф. Криминалистика: Учебник / А.Г. Филиппов, А.Ф. Волынский. - М.: «Спарк», 2001. – 543с.

6. Яблоков, Н.П. Криминалистика: Учебник для вузов / Н.П. Яблоков -М.: Норма-Инфа, 2000. – 372 с.

Репозиторий ВГУ

БЫТОВОЙ ТЕРРОРИЗМ, КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Гремза М.С., студентка 2 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Королькова Л.В., преподаватель

Человечество, вступая в новое тысячелетие, к сожалению, унаследовало тяжелый груз серьезнейших проблем. Одна из них - терроризм в самых различных формах и проявлениях. Сегодня он стал опаснейшим глобальным вызовом обществу. Терроризм дестабилизирует безопасность стран и целых регионов, препятствует нормальному развитию международных отношений.

Терроризм - явление многоплановое: сюда входят политические, правовые, психологические, философские, исторические, технологические и иные аспекты жизни современного общества. Не случайно мировому сообществу так и не удалось выработать обще приемлемое юридическое определение терроризма, хотя сущностное наполнение этого феномена для всех понятно. [1.С.3]

В переводе с латинского слово «terror» — это страх, ужас. Основная цель террористов состоит в том, чтобы вызвать состояние ужаса не только у своих жертв, но и у всех остальных людей. Информация о террористических актах в Нью-Йорке 11 сентября 2001 года быстро распространилась и мгновенно подчинила себе сознание миллиардов людей во всем мире. У международного терроризма это получилось намного быстрее, чем компьютерная революция или внедрение ксероксов.

Современная система многостороннего сотрудничества в борьбе с терроризмом сложилась в основном за последние четыре десятилетия. В глобальном измерении она осуществляется под эгидой Организации Объединенных Наций (ООН) и ее специальных учреждений. Международное сообщество разработало основополагающие принципы сотрудничества в борьбе с терроризмом. Важнейшие из них - неуклонно следовать общепризнанным принципам и нормам международного права, добиваться всеобщего осуждения и признания противоправности терроризма во всех его проявлениях.

Д.В.Ольшанский выделяет несколько основных сфер терроризма, среди которых указано такое понятие как социальный или бытовой терроризм.

Бытовой терроризм. Сюда можно отнести любые акты запугивания и причинения вреда на бытовом уровне [2.С.19-23]. Формула террора: выдвижение требований террористами — угроза насилия — отказ властных структур выполнить требования террористов — осуществление террористами насильственной акции — приведение в состояние ужаса населения страны — неадекватные действия правоохранительных органов — новые волны страха — новые террористические акции [2.С. 29-30].

Бытовой терроризм выражается в различных формах:

- насилие над детьми в семье
- насилие над детьми в учреждениях образования (детский сад, школа, школа искусств и т.д.)
- насилие между супругами (над женой мужем; над мужем женой)
- насилие над пожилыми людьми (или же наоборот) и т.д.

Поскольку терроризм, будь это бытовой или какой-либо другой, это проявление агрессии, то для этого должны быть мотивы. Можно выделить семь типов мотивов:

Репозиторий ВГУ

1. Меркантильные мотивы. Для определенного числа людей занятие терроризмом – это способ заработать деньги.

2. Идеологические мотивы. Такой мотив возникает как результат вступления человека в некую общность, имеющую идейно-политическую направленность.

3. Мотивы преобразования и активного изменения мира. Эти мотивы связаны с переживанием несправедливости в существующем устройстве мира и желанием его преобразования на основе субъективного понимания справедливости.

4. Мотив власти над людьми. Через насилие террорист утверждает себя и свою личность. Вселяя страх в людей, он укрепляет свою власть.

5. Мотив интереса и привлекательности террора как сферы деятельности. Террористов может привлекать связанный с террором риск, разработка планов, специфика осуществления террористических актов.

6. Товарищеские мотивы эмоциональной привязанности в террористической группе. Такими мотивами могут быть: мотив мести за погибших товарищей, мотивы традиционного участия в терроре, потому что им занимался кто-то из родственников.

7. Мотив самореализации. Это парадоксальный мотив. С одной стороны, самореализация – удел сильных духом людей.

Таким образом, можно сказать, что борьба с терроризмом требует комплексного подхода, в котором должны присутствовать меры и экономического, и политического, и социального, и специального характера. Однако даже самые жестокие репрессивные меры не способны полностью покончить с терроризмом до тех пор, пока не будут устранены причины и условия , порождающие его, и поэтому человечество должно сделать решительный шаг в ликвидации социально-экономических, политических, духовных, национальных, конфессиональных и психологических причин порождающих терроризм.

Список цитированных источников:

1. Саковни, И. Профилактика агрессивных и террористических проявлений у подростков / И. Саковни – метод. Пособие – М.: Просвещение, 2002. – 155.

2. Ольшанский, Д.В. Психология терроризма / Д.В. Ольшанский. – М.: Просвещение, 2002. – 143 с.

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ АДМИНИСТРАТИВНО-ДЕЛИКТНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ОБЛАСТИ БОРЬБЫ С КОРРУПЦИЕЙ

Дерябина Е.В., студентка 2 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

В Беларуси будут приняты жесточайшие меры по искоренению коррупции, прежде всего, в правоохранительных и силовых структурах. Соответствующие поручения дал 13 ноября Президент Республики Беларусь Александр Лукашенко на совещании по вопросам эффективности принимаемых мер по борьбе с коррупцией. Тема борьбы с коррупцией приобретает особую значимость в условиях предпринимаемых в республике мер по либерализации экономики. Глава государства отметил, что в целом за минувшие годы сделано уже немало, чтобы пресечь наиболее опасные проявления коррупции: не допущено массовое расхи-

Репозиторий ВГУ

щение госсобственности, введены жесткие меры противодействия коррупции. Однако подчеркнул Президент, нет поводов для того, чтобы успокоиться и ослабить борьбу с этим злом.

Как было отмечено, выявленные в прошлом году факты получения взяток в особо крупном и крупном размерах составляют всего 2-4% от общего числа таких преступлений. Отмечается тенденция «измельчения» коррупционеров.

В связи с этим хотелось бы отметить, что на ряду с уголовной ответственностью актуальным становится введение административной ответственности за коррупционные административные правонарушения.

Полагаем, что целесообразно при совершенствовании Кодекса об административных правонарушений Республики Беларусь (далее КоАП) включить соответствующие нормы, регулирующие административную ответственность в данной области и выделить их в отдельную главу – «Глава 25 Административные правонарушения против интересов службы».

На основе изложенного, предлагаем проекты следующих статей КоАП:

25.1. Злоупотребление властью или служебными полномочиями

Умышленное вопреки интересам службы совершение должностным лицом из корыстной или иной личной заинтересованности действий с использованием своих служебных полномочий, – влечет наложение штрафа с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью.

25.2. Бездействие должностного лица

Умышленное вопреки интересам службы неисполнение должностным лицом из корыстной или иной личной заинтересованности действий, которые оно должно было и могло совершить в силу возложенных на него служебных обязанностей, – влечет наложение штрафа с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью, либо исправительными работами.

25.3. Превышение власти или служебных полномочий

Умышленное совершение должностным лицом действий, явно выходящих за пределы прав и полномочий, предоставленных ему по службе,– влечет наложение штрафа с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью, либо исправительными работами.

25.4. Служебный подлог

Внесение должностным или иным уполномоченным лицом заведомо ложных сведений и записей в официальные документы, либо подделка документов, либо составление и выдача заведомо ложных документов, при отсутствии признаков уголовного преступления, – влечет наложение штрафа с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельность, либо исправительными работами.

25.5. Служебная халатность

Неисполнение либо ненадлежащее исполнение должностным лицом своих служебных обязанностей вследствие недобросовестного или небрежного отношения к службе,– влечет наложение штрафа с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельность, либо исправительными работами.

25.6. Незаконное участие в предпринимательской деятельности

Учреждение должностным лицом, находящимся на государственной службе, организации, осуществляющей предпринимательскую деятельность, либо участие его в управлении такой организацией лично или через доверенное лицо

Репозиторий ВГУ

вопреки запрету, установленному законом,– влечет наложение штрафа с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью.

25.7. Получение взятки

Принятие должностным лицом для себя или для близких материальных ценностей либо приобретение выгод имущественного характера, в незначительном размере, предоставляемых исключительно в связи с занимаемым им должностным положением, за покровительство или попустительство по службе, благоприятное решение вопросов, входящих в его компетенцию, либо за выполнение или невыполнение в интересах дающего взятку или представляемых им лиц какого-либо действия, которое это лицо должно было или могло совершить с использованием своих служебных полномочий, – влечет наложение штрафа с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью.

25.8. Дача взятки

Дача взятки в незначительном размере – влечет наложение штрафа либо административный арест.

25.9. Посредничество во взяточничестве

Непосредственная передача взятки в незначительном размере по поручению взяткодателя или взяткополучателя (посредничество во взяточничестве) – влечет наложение штрафа либо административным арестом.

25.10. Принятие незаконного вознаграждения

Принятие работником государственного органа либо иной государственной организации, не являющимся должностным лицом, в незначительном размере, имущества или другой выгоды имущественного характера, предоставляемых ему за совершенное в пределах его служебных полномочий (трудовых обязанностей) действие (бездействие) в пользу лица, предоставляющего такое имущество или другую выгоду имущественного характера, либо за выполняемую работу, входящую в круг его служебных (трудовых) обязанностей, помимо предусмотренной законодательством Республики Беларусь оплаты труда, – влечет наложение штрафа с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельность, либо исправительными работами.

Примечание. Под незначительным размером в настоящей главе понимается размер денежных средств не превышающий десять базовых величин.

С внесением изменений и дополнений в Кодекс об административных правонарушений Республики Беларусь соответственно необходимо внести изменения и дополнения в Процессуально-исполнительный кодекс Республики Беларусь об административных правонарушениях.

Поэтому, мы считаем, что рассмотрение дел об административных коррупционных правонарушениях будет целесообразнее отнести к компетенции судей районных (городских) судов, поскольку судьи обладают наиболее полным набором профессиональных и личностных качеств для вынесения законных, обоснованных и справедливых взысканий за рассматриваемые правонарушения.

На основании изложенного, предлагаем дополнить статью 3.2 ПИКоАП Республики Беларусь после слов «статьями 23.85,» словами «главой 25», а далее по тексту статьи.

Таким образом, мы считаем, что необходимо нормативно урегулировать меры воздействия, которые могут быть применены за проступки, не содержащие общественной опасности, характерной для преступлений, а именно: меры административной ответственности.

Репозиторий ВГУ

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЛОНТЕРСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И В РЕСПУБЛИКЕ ТУРКМЕНИСТАН

Дурдыева Д.С., студентка 2 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Королькова Л.В., преподаватель

Волонтёрская деятельность – это широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчёта на денежное вознаграждение [1, с. 41].

В настоящее время термин «волонтерство» представляется как международное сообщество волонтёров (добровольцев). Волонтёры из развитых стран вносят свой вклад, свое свободное время и ресурсы для оказания посильной помощи развивающимся странам. Многие международные волонтерские организации из развитых стран мира специально направляют волонтеров в развивающиеся страны для осуществления благотворительной деятельности.

Такая волонтерская деятельность наблюдается в Республике Туркменистан. Например, ежегодно 40–50 волонтеров американской организации Корпус мира (Peace Corps) приезжают в Туркмению, чтобы работать в школах, медицинских учреждениях, принимают участие в экологических проектах. Обычно по приезду волонтеров из Америки в Туркменистане проводится церемония приведения к присяге, после церемонии волонтеры едут в свои постоянные места распределения и принимающие семьи, где они работают два года в клиниках, школах и других общественных центрах в пяти велаятах(территориальных областях) Туркменистана. Двадцать пять волонтеров, направленных на работу в области образования, совместно с местными учителями преподают английский язык и проводят семинары по методике преподавания английского языка. Тринадцать волонтеров, специализирующихся в общественном здравоохранении, сотрудничают с медицинскими учреждениями при Министерстве здравоохранения и медицинской промышленности в организации тренингов по здоровому образу жизни, репродуктивному здоровью и правильному питанию среди населения. В настоящее время 67 волонтеров служат в Туркменистане.

Можно отметить и следующую волонтерскую организацию, которая совместно с Туркменистаном осуществляет свою благородную деятельность- Красный Полумесяц. Основными направлениями этой организации являются: информированность народа о данных болезнях, профилактика болезни. Для чего волонтеры организации проводят в общеобразовательных учреждениях семинары, собрания, тренинги, на которых идет информационная работа, профилактические мероприятия с различными людьми.

Национальное общество Красного Полумесяца Туркменистана является одной из общественных организаций, многолетняя работа которой тесно связана с историей государства. Действуя с 1926 года на установленных Международным движением Красного Креста и Красного Полумесяца основополагающих принципах гуманизма, нейтральности, независимости, добровольности, Национальное общество Красного Полумесяца является надежным помощником государства при оказании гуманитарной помощи населению Туркменистана в повседневной жизни и при чрезвычайных ситуациях. В годы Великой Отечественной войны,

Репозиторий ВГУ

самой жестокой и кровопролитной войны в истории человечества, Национальное общество Красного Полумесяца Туркменистана, оказывая помощь медицинским работникам в спасении и лечении раненых, продемонстрировало высочайшие образцы милосердия и гуманизма. За проявленное мужество и гуманную деятельность в годы войны десятки членов Общества были награждены орденами и медалями. Когда 6 октября 1948 года катастрофическое землетрясение до основания разрушило город Ашхабад, на помощь пострадавшим в числе первых поспешили волонтеры Национального общества Красного Полумесяца.

Законодательное закрепление Национального общества Красного Полумесяца после обретения Туркменистаном независимости и становления полноправным членом международного сообщества, его признание организацией, действующей на территории страны в соответствии с установками Международного движения Красного Креста и Красного Полумесяца, и становление в качестве полноправного члена этого Международного движения свидетельствует о нарастании международного авторитета Общества. Национальное общество Красного Полумесяца Туркменистана, ведет свою работу с чертами присущими характеру туркменского народа: дружелюбием, добротой, милосердием. Специалисты и волонтеры организации пользуются заслуженным уважением в стране.

Национальное общество Красного Полумесяца Туркменистана как гуманитарная общественная организация ведет созвучную государственной политике работу, тесно сотрудничает с государственными органами и общественными организациями.

Рассматривая волонтерские организации Беларуси мы видим, что в основном они имеют республиканское назначение, но имеются так же и международные организации волонтеров.

Существуют предположения, что первые службы добровольного труда появились в Европе в начале 20–х годов XX века. Например, образованная в 1920 году Международная гражданская служба (SCI) является организацией добровольческого (волонтёрского) труда и международного движения за мир, справедливость и защиту окружающей среды. Основная деятельность SCI сосредоточена на организации международных волонтёрских проектов, семинаров, коротких, средних и долгосрочных волонтёрских программ, образовательных тренингов и международных обменов. Официальным представителем SCI в Республике Беларусь с 1996 года является Молодёжное общественное объединение «Новая группа» [2, с. 65].

Так же среди самых массовых организаций, обьединяющих наибольшее количество волонтеров можно назвать Общественное объединение «Белорусское общество Красного Креста» объединяет около 22 тысяч волонтеров, из которых постоянно участвуют в волонтерском движении около 6 тысяч. Ежегодно количество волонтеров здесь увеличивается на более чем 500 человек, сообщила координатор молодежных программ ОО «Белорусское общество Красного Креста» Элла Дулинец. Она подчеркнула, что 70 % волонтеров - это женщины. Такая тенденция характерна для всего волонтерского движения в стране. «Нам бы очень хотелось, - сказала она, - чтобы гендерный баланс был соблюден, и в наших мероприятиях участвовало больше мужчин-волонтеров» [3, с. 43].

В Беларуси волонтерскими проектами занимается «Белорусское общество Красного Креста», «Надежда-Экспресс», ОО «Лига добровольного труда молодежи», БРСМ, организации в вузах, ссузах, центры внешкольной работы и так далее.

Репозиторий ВГУ

Одним из основных направлений деятельности Витебской областной организации Белорусского Общества Красного Креста является оказание медико-социальной помощи одиноким, одиноко проживающим пожилым гражданам и инвалидам.

Работа ВОО БОКК основывается на следующих программах: «Укрепление Службы сестер милосердия БОКК», «Гуманитарная помощь уязвимым», «Гуманитарная помощь лечебным учреждениям Витебской области»,«Развитие волонтерского движения и участия в жизни общества»,«Молодежь против ВИЧ», «Профилактика и лечение ВИЧ/СПИДа в Республике Беларусь», «Борьба с торговлей людьми. Республика Беларусь», «Распространение знаний о международном гуманитарном праве и гуманитарных ценностях», «Первая помощь», «Подготовка к чрезвычайным ситуациям и реагирование на чрезвычайные ситуации», «Подготовка к пандемии», «Местная интеграция беженцев в Республике Беларусь».

ЛДТМ – республиканская молодежная общественная организация, которая была зарегистрирована 16 февраля 1994 года в Министерстве юстиции Республики Беларусь. ЛДТМ является членом двух международных организаций: Координационного комитета Международных организаций добровольного труда и Альянса европейских организаций добровольного труда. Кроме этого, она выступила инициатором и соучредителем Белорусского Национального Совета молодёжных и детских организаций. Партнёрские организации находятся более чем в 35 странах Западной и Восточной Европы, Азии и Америки.

Главной целью ЛДТМ ставит помощь молодым людям Беларуси в реализации их идей и инициатив, основанных на принципах добровольного труда.

Волонтёры помогают развитию добровольческого движения в Республике Беларусь, сотрудничества с международными организациями в области защиты прав молодёжи. ЛДТМ также оказывает помощь молодым людям и подросткам в процессе их социализации, реализации их права на труд, защищает их интересы как полноправных членов гражданского общества.

Организация осуществляет долгосрочные проекты и стажировки, культурно–массовые акции, методические пособия и организации, информационные и образовательные проекты, материалы. Юноши и девушки участвуют в волонтёрских лагерях, международных молодёжных обменах, лагерях отдыха и труда, студенческих отрядах, консультациях, семинарах, тренингах.

Организация движения в вузе строится на принципах самоуправления. Курирует деятельность волонтёров социальный педагог. В числе главных организаторов движения выступает комитет БРСМ. Высшим органом самоуправления является координационный совет, в состав которого входят представители всех факультетов [3, с.71].

Студенты посещают на дому ветеранов, детей–инвалидов с целью расширения сферы их человеческого общения, также оказывают хозяйственно–бытовую помощь ветеранам. Кроме этого, волонтёры организовывают поздравления, вечера–встречи для ветеранов и студенческой молодёжи; помогают семьям детей–инвалидов, детей, больных онкозаболеваниями, педагогическим коллективам школы–интерната, дошкольного детского дома в организации свободного времени детей, оказания помощи в их обучении. Совместно с этими направлениями деятельности студентов ведётся работа по организации благотворительных мероприятий в вузе: сотрудничества с различными благотворительными фондами и организациями, молодёжными объединениями и оказания помощи в подготовке и проведении мероприятий районного и городского масштаба. Деятельность по

Репозиторий ВГУ

данным направлениям осуществляет клуб волонтёров «Рука помощи». Те студенты, кто активно работает, представляются к поощрению за счёт стипендиального фонда университета, а также за счёт средств студенческого профкома и общественных организаций и фондов [2, с. 23].

Под эгидой студенческой лаборатории «Альянс» реализуется волонтёрский проект «Я такой же, как и ты», который включает работу непосредственно с детьми с ОПФР. Студенты–волонтёры проводят коррекционно–развивающие занятия с детьми, организуют для них утренники, игры и экскурсии.

Студенты Витебского государственного университета им. П.М. Машерова также участвуют в волонтёрской деятельности. Студенты–волонтёры работают с детьми–инвалидами, учащимися вспомогательных школ и детских домов, подростками девиантного поведения, оказывают помощь ветеранам войны и труда университета, пожилым людям. Студенческий Совет университета совместно с комитетом ОО БРСМ ежегодно в декабре проводит благотворительную акцию «Поделись теплом души своей» по сбору книг, игрушек, подарков для воспитанников детских домов Витебска и Витебской области. Практически на каждом из факультетов университета действуют объединения волонтёров.

Активную работу по оказанию помощи в социальной ситуации детям и молодежи с особенностями в развитии проводит добровольная молодёжная общественная организация студентов и преподавателей «Витебский молодёжный клуб адаптивной физической культуры и спорта» (ОО ВМК АФиС). Организация действует на базе факультете физической культуры и спорта. ОО ВМК АФиС имеет статус юридического лица, круглую печать со своим наименованием, штамп, бланки, эмблему и другую атрибутику зарегистрированною в установленном законодательством порядке, расчётный, валютный и другие счета в учреждениях банков Республики Беларусь. Основная цель клуба – вовлечение в систематические занятия физкультуры и спортом детей с особенностями в развитии, предоставление им возможности развивать свои двигательные способности и демонстрировать личные достижения [3, с.63].

Традиционным в университете стало проведение соревнований по программе тренировки моторной активности детей с психофизическими нарушениями в развитии «Спешиал Олимпикс» в подготовке и проведении соревнований принимают активное участие студенты–волонтёры факультета физической культуры и спорта и факультета социальной педагогики и психологии.

Следует также отметить, что на факультете социальной педагогики и психологии с 2002 года функционирует волонтёрский клуб «СВЕТ» – «Сердца Волонтёров Едины Теплом». Это добровольная студенческая организация, построенная на основе интересов студенческой молодёжи.

Членом студенческого клуба может стать любой студент, независимо от религиозных убеждений, наличия свободного времени.

В заключении можно сказать о том, что в каждой из стран волонтером может стать любой человек, который имеет добрые намерения. И кто-то становится волонтером и помогает людям в своей стране, а кто-то едит за рубеж и помогает другим странам, направляя их. Включаясь в волонтёрскую деятельность, человек стремится на безвозмездных основах повлиять на трансформацию современного ему общества, сделать его лучше. Молодёжь – традиционно наиболее социально активная демографическая группа, которая может стать (и в частных случаях является сейчас) основой крупномасштабного волонтёрского движения.

Репозиторий ВГУ

Список цитированных источников:

1. Шекова, Е.М. добровольческие трудовые отношения: основные определения. Человек и труд. – 2003. - № 4.

2. Калачёва, И.И. Организация волонтёрской деятельности в студенческой среде / И.И. Калачёва // Праблемы выхавання. – 2003. – №3. – С. 38–48.

3. Левдер, И. Добровольческое движение как одна из форм социального обслуживания / И. Левдер // Социальная работа. – 2006. – №2. – С. 35.

4. Манукьян, Э. Это доброе слово – волонтёр / Э. Манукьян // Вопросы социального обеспечения. – 2010. – №3. – С. 12.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ НАЦИИ

Евтушенко Е.А., студентка 3 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Овсяник Н.В., кандидат психологических наук, доцент

Музыка, прежде всего современная, является неотъемлемой частью жизни подростков и молодежи. Именно они - основные потребители музыкальной продукции.

Как показывают психологические исследования, выхолощенные в моральном и эстетическом отношении, многие направления масскультуры отрицательно влияют на социализацию подростков, что требует активного вмешательства науки для социально-психологического изучения всех последствий влияния этой культуры на формирование психики современного подростка (В.Т.Афиногенов, Е.П.Крупник, Д.К.Кипарская и др.).

Серьезные деформации, сложившиеся в последние два десятилетия в сфере формирования идеалов, нравственно-ценностная дезориентация значительной части населения, особенно молодежи, диктует необходимость поиска путей конструктивных изменений, как на уровне личности, так и различных молодежных групп (Б.С.Волков, А.В.Мудрик, В.С.Мухина, А.В.Семенов, В.Э.Чудновский, Т.И.Шульга, Н.М.Шкурко, Д.И.Фельдштейн и др.). Подростковый возраст, в силу своих психофизиологических особенностей, характеризуется потребностью в интенсивных физических и психических нагрузках, поэтому-то современная ритмичная музыка в большей мере способствует реализации этой потребности. Кроме того, подростковый возраст характеризуется необходимостью в интенсивном общении (В.С.Мухина, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин). Следовательно, изучение особенностей сложившейся субкультуры подростков, молодежных музыкальных ценностных ориентации, изучение влияния современной музыки, имиджа музыкальных кумиров на подрастающее поколение — является актуальной проблемой психологии и смежных наук: педагогической психологии, имиджелогии, психологической эстетики и др.

С этих позиций, на наш взгляд, важным является анализ личности кумиров, объяснение их поступков с точки зрения психологической науки.

Для этого мы предприняли попытку проанализировать судьбу М. Джексона с позиций гештальтпсихологии, опираясь на книгу Ф. Перлза «Внутри и вне помойного ведра».

В первую очередь хотелось бы отметить, что книга Ф.Перлза является лишь отчасти теорией гештальтпсихологии. В первую очередь это своего рода дневник. В этом дневнике автор делится с читателями: подробностями своей жиз-

Репозиторий ВГУ

ни, трудностями, с которыми ему приходилось сталкиваться как в психологической практике, так и в личной жизни, путями и методами, посредством которых были преодолены «барьеры» на пути к счастливому осознаванию жизни. Где ты хозяин своей жизни, а не раб её.

Так вот, анализируя судьбу Майкла Джексона исходя из теоретических положений известного «мусорщика» (Перлза), необходимо в первую очередь обратить внимание на некоторую схожесть судеб анализируемого и поставщика теоретического материала. В данном случае я имею в виду неблагоприятную семейную атмосферу, которая сопровождала детство обоих. У каждого из них был жестокий, авторитарный родитель, частенько использующий физические наказания в качестве воспитывающего метода. У Перлза – мать, а у Джексона – отец. Нередки были и семейные конфликты (между родителями), оканчивающиеся драками и жестокими избиениями. Свидетелями этих склок были маленькие дети. В обоих случаях нередки были ситуации плохо скрываемого лицемерия одного из родителей.

У Майкла Джексона отец втайне от матери, организовывал выступления детей в самых злачных местах. Он запрещал детям, иметь какие бы то ни было контакты с поклонницами, при этом постоянно появлялся перед детьми в компании 1-ой или 2-ух фанаток группы, иногда в компании проституток. Поразительно в этой ситуации то, что мать Майкла, долгое время не знала, где и как происходят концерты с участием детей. Когда же она узнала, то ничего не изменилось. Как полагал Майкл в детстве – из чувства любви и уважения, как понял, повзрослев – из чувства страха. Ещё мать Майкла принадлежала к Свидетелям Иеговы и для неё были важны принципы брака, с той позиции, с какой они освещаются в этой вере. Дети, выступая в злачных местах, выслушивали мать, которая призывала к чистоте помыслов и поступков. Особенно сильно это влияло на Майкла.

Мать у знаменитости была строгой, но справедливой. Она была чутким человеком и огорчалась неудачам Майкла, порой сильнее, чем он сам. Она всегда очень резко реагировала на информацию несоответствующую действительности, т. е. на жёлтую прессу. Наиболее близкие отношения у Майкла сложились с младшей сестрой Ла Тойей. Возможно, этому способствовало совместное посещение собраний Свидетелей Иеговы. Впоследствии, Ла Тойя оказалась тем человеком, который не побоялся рассказать миру правду о жизни своей семьи, о пути Майкла на вершину славы. Пусть не всю… Что-то имеет право остаться за кадром.

«Желание пускать пыль в глаза, в основном, есть сверхкомпенсация. Не только компенсировать мою неуверенность, но сверхкомпенсировать, загипнотизировать вас в вере, что я есть нечто, действительно, исключительное. И не сомневайтесь в этом!» - пишет Ф. Перлз в книге «Внутри и вне помойного ведра». То же можно применить и в отношении нашей звезды. Постоянно унижаемый своим отцом, *который, как уже в детстве заметил Майкл, был, прежде всего, занят подсчитыванием прибыли, денежных средств, заработанных на собственных детях, измерением успеха, количеством девушек, согласных при первой же встрече с кумирами отдаться им полностью и безвозмездно*, он стремился стать выше, красивее, талантливее, изобретательней. Благодаря Майклу, мир познал возможность и удовольствие видеть песню. Может быть, он не первый кто придумал клип, но он первый, кто сделал короткое видео захватывающим, насыщенным и драматически сложным. Его клип «Триллер» - есть триллер, но такой триллер, где всё самое важное, меньше беготни и разговоров, больше динамики и эмоций. Сестра Джексона, Ла Тойя, в биографии своего брата пишет, что монстр с

Репозиторий ВГУ

покрытым шрамами лбом и желтыми глазами — Джозеф, глава семьи Джексонов. Человек, которого Майкл в детстве со страхом и дрожью в голосе вынужден был называть папой. Приведу небольшой отрывок из биографии, написанной Ла Тойей, дословно *«в различных клипах Майкла (а также и других моих братьев) отношения рушатся из-за предательства, интриг и преследований. А Майкл Джексон всегда избегает боли, потому, что он непобедим, невидим, недосягаем или непробиваем. Но, это, же фантазии каждого ребенка, с которым жестоко обращались в детстве. О многом говорит и то, что Майкл в своих песнях и видеоклипах, как правило, выступает спасителем»*. В этом же разговоре Майкл признался, что его песни, клипы, всё его творчество в большинстве своём есть отражение детских переживаний, как попытка самоутвердиться в жизни, сделать себя более значимым в собственных глазах и глазах окружающих, прежде всего в глазах отца.

Как биологические индивидуумы, мы являемся животными, как социальные существа - мы играем роли и игры. Для современного человека эта проблема выливается в различие и часто - в несовместимость между самоактуализацией и актуализацией образа себя. Человек пытается быть тем, чем он не является, имеет идеалы, которые не могут быть достигнуты, стремиться к совершенству, чтобы спастись от критики, открывает дорогу к бесконечной умственной пытке. Пропасть между некоей возможностью и ее актуализацией, с одной стороны, и извращением этой аутентичности, с другой, становится очевидной. К чему мною приводится этот отрывок из Перлза? Просто я хочу отметить, что на сцене, в своей творческой жизни Майкл играл одного человека – спасителя, храброго, бесстрашного спасителя. В то же самое время в жизни он был другим. Как утверждает Ла Тойя, Майкл предпочитал (и чувствовал себя увереннее) знать о человеке, с которым вынужден вести беседу, как можно больше. Иногда, по её же словам, складывалось впечатление, что певец жутко боится оказаться хоть сколь-нибудь обманутым (здоровый человек доверяет своим ощущениям больше, чем своим предрассудкам – Ф. Перлз). В то же время, он позволял себе, как следует из той же биографии, нечестности в отношении других, даже в отношении родственников (речь шла о наследстве, и описывалось, как Майкл, не будучи на похоронах, совместно с сестрой обшарил весь дом умершего дедушки и похитил некоторые вещи, которые должны были напоминать ему об умершем. Ла Тойя ничего не взяла тайком. Потом сожалела об этом, так как в процессе дележа наследства ей ничего толком не перепало).

Крайние полосы исполнения роли - это признание и притворство. В первом случае вы пользуетесь ролью как способом проявить свою сущность. Вас поддерживает ваш опыт, неподдельность ощущений, чувствительность. Вы - тип. В притворстве вы теряете такое самововлечение. Вы подделываете эмоции, которых нет, вы теряете уверенность в ваших способностях. Короче, вы - фальшивы. В случае Майкла Джексона, касаемо его творчества уместно говорить о признании. Он пользуется ролью, дабы проявить свою сущность. А сущность эта заключается в ненависти к отцу, который держал в страхе всю семью, в желании противостоять агрессии отца, быть сильнее, в желании изменить мир детства к лучшему, не допустить, как только это возможно с помощью творчества, ситуаций, подобно той, в которой прошло его детство.

Любой, чья интуиция остается нетронутой, непосредственно ощущает различие между подлинным страданием, вызванным горем, и исполнением, которое не вызывает у зрителя ничего, кроме любопытства. Исходя из живости эмоций страха, ужаса, отвращения, возникающих при просмотре клипов, созданных

Репозиторий ВГУ

певцом, можно судить о подлинном их проявлении у создателя клипов, т. е. у Майкла Джексона. Возможно, конечно, что артист подавляет полное проявление этих эмоций, но они, несомненно, рвутся наружу. В противном случае, если бы эти эмоции, были, лишь наиграны, интерес к клипам и песням данного человека не был бы столь продолжительным. То, что не наполнено эмоциями, не является личностно-значимым, не может вызывать интерес на протяжении, сколь бы то ни было, длительного времени.

Границы контакта, признание различий - да. Стены, осуждение различия - нет. Граница контакта, например граница эго, является слишком запутанным предметом, пока не будет принята в своей простоте. Граница эта подобна прокрустову ложу. Это положение Перлза можно соотнести с постоянным стремлением Майкла Джексона быть самым великим артистом своего времени. Постоянные пластические операции – как один из многочисленных пунктов, необходимых в достижении совершенства.

Существует дифференциация между аутентичностью самоактуализации и искажением образа "я". Между тем, чем мы являемся как унаследованная возможность, и желанием стать тем, чем мы предполагаем быть. Между существующим и создаваемым достижением. Между произвольностью и надуманностью. Чем больше утрачивается аутентичность "я", тем больше мы заполняем эту дыру фантазиями. Чем меньше контакт и поддержка, получаемые эго от "я", тем больше фальшивости и сходства с папье-маше в характере эго. В нашем случае при частичной утрате аутентичности «я» изменения касались не только характера, но и внешности личности, теряющей эту самую аутентичность. Множество пластических операций, произведённых вследствие утери частей аутентичности, сделали Майкла Джексона похожим более на восковую фигуру, нежели на человека. Что касается характера: то можно отметить неуклонное стремление быть, во что бы то ни стало, всё время первым, исполнителем лучшим среди лучших.

В любой данный момент никто не может отличаться от того, кем он является в этот момент, включая желание быть отличным – Ф. Перлз. Но далеко не все помнят эту простую истину. Желая стать кем-то другим, человек может изменить внешность, изменить собственное поведение, окружение, место жительства, но он не может изменить прошлого. И если в этом прошлом, особенно это касается детства, было множество травмирующих факторов: бурные выяснения отношений между родителями, вплоть до рукоприкладства; физическое насилие, как метод воспитания; отсутствие уважительного отношения к личности ребёнка и другое, то просто так, по желанию человека, это никуда не исчезнет. Над этим необходимо работать. И чем раньше человек решиться проработать свои детские проблемы, тем полноценнее будет его взрослая жизнь. Вначале работу над собой и своими проблемами лучше проводить под руководством опытного психолога, постепенно переходя к самостоятельной работе над выявленными проблемами.

Список цитированных источников:

1. Биография М.Джексона. Режим доступа: http://www.english-easy.info/biographies/biographies_Michael_Joseph_Jackson.php#axzz1l26QJIYv. – Дата доступа: 10.12.2011.

2. Перлз, Ф. Внутри и вне помойного ведра/ Фредерик С. Перлз, Пауль Гудмен, Ральф Хефферлин // Практикум по гештальттерапии/: пер. с англ. - СПб., издательство "Петербург-XXI век", 1995.-448 с.

Репозиторий ВГУ

МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ПРАВ ЖЕНЩИН НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Ивашкевич Е.Ф., кандидат педагогических наук, доцент
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

В настоящее время положение женщин резко ухудшилось практически во всех сферах общественной жизни. Заметно проявилась незащищенность женщин в сфере общественного производства – наряду с «феминизацией безработицы» происходит «феминизация бедности». Это усугубляется ростом насилия в обществе, в том числе на работе, на улице, в семье, жертвами чего в первую очередь становятся женщины. Параллельно с этими процессами происходит вытеснение женщин из состава представительных органов всех уровней и из руководящего состава исполнительной власти, то есть из тех сфер, где формируется и осуществляется политика государства.

Сегодня женщины всего мира выступают со своими идеями, планами, программами, стремясь изменить свое положение. Благодаря их активным действиям приняты многочисленные международные документы, внесены изменения в национальное законодательство многих государств, созданы структуры, призванные решать проблемы женщин. Несмотря на это, сегодня во многих странах национальное законодательство по правам женщин по-прежнему разработано слабо, а в некоторых государствах вообще отсутствует. В связи с этим женщины имеют право, ссылаясь на конвенции, декларации и другие международные документы ООН, МОТ обращаться в судебные инстанции всех уровней для защиты своих прав.

Как известно, права женщин как неотъемлемые права человека определены и гарантированы в пяти основных правовых документах ООН: во Всеобщей декларации прав человека (1948 г.), в Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах (1966 г.), в Международном пакте о гражданских и политических правах (1966 г.) и в двух Факультативных протоколах к последнему.

ООН также приняты документы, которые защищают права сугубо женского пола. Так, в 1952 г. была принята Конвенция о политических правах женщин, по которой признавалось их право голосовать на всех выборах на равных с мужчинами условиях без какой-либо дискриминации (ст. 1). Женщины могут быть избираемы на равных с мужчинами условиях без какой-либо дискриминации во все установленные национальным законом учреждения, требующие публичных выборов (ст. 2); женщинам принадлежит на равных условиях с мужчинами без какой-либо дискриминации право занимать должности на общественно-государственной службе (ст. 3).

Согласно Конвенции о гражданстве замужней женщины ни заключение, ни расторжение брака между кем-либо из его граждан и иностранцем, ни перемена гражданства мужем во время существования брачного союза не будут отражаться автоматически на гражданстве жены (ст. 1); ни добровольное приобретение кем-либо из граждан каждого договаривающегося Государства гражданства какого-либо другого государства, ни отказ кого- либо из его граждан от своего гражданства не будет препятствовать сохранению своего гражданства женой этого гражданина (ст. 2). Иностранка, состоящая замужем за кем-либо из граждан договаривающегося государства, может приобрести, по своей просьбе, гражданство своего мужа в специальном упрощенном порядке натурализации. Дарование

Репозиторий ВГУ

такого гражданства может быть объектом ограничений, устанавливаемых в интересах госбезопасности или публичного порядка.

В ноябре 1967г. была принята Декларация о ликвидации дискриминации в отношении женщин. В этой Декларации по ст. 6 должны быть приняты все надлежащие меры для обеспечения равных с мужчинами прав женщин в области гражданского права, а именно, право приобретения, распоряжения и наследования собственности, одинаковые права в отношении законодательства о передвижении лиц, запрещение браков детей и обручения девушек до наступления их половой зрелости, по ст. 9 предполагается создание равных условий доступа к обучению в учебных заведениях всех типов, по ст. 10 обеспечиваются права на оплачиваемый отпуск, на пенсионное обеспечение и на материальное обеспечение в случае безработицы, болезни, по старости и в других случаях потери трудоспособности. Вместе с тем, меры, принятые для защиты женщин на определенных видах работы с учетом физиологических особенностей, не должны считаться дискриминационными.

Одним из самых важных международных документов о правах женщин является Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин 1979 г. Государства-участники Конвенции убеждены, что установление нового международного экономического порядка, основанного на равенстве и справедливости, будет значительно способствовать обеспечению равенства между мужчинами и женщинами, полному развитию страны, благосостоянию всего мира; учитывают значение вклада женщин в благосостояние семьи и в развитие общества, до сих пор не получившего полного признания, социальное значение материнства и роли обоих родителей в семье и в воспитании детей, и сознают, что роль женщины в продолжении рода не должна быть причиной дискриминации, поскольку воспитание детей требует совместной ответственности мужчин и женщин и всего общества в целом. Признаётся, что для достижения полного равенства между мужчинами и женщинами необходимо изменить традиционную роль как мужчин, так и женщин в обществе и семье. Государства-участники осуждают дискриминацию в отношении женщин во всех ее формах, соглашаются безотлагательно всеми соответствующими способами проводить политику ликвидации дискриминации в отношении женщин и с этой целью обязуются: включить принцип равноправия мужчин и женщин в свои национальные конституции или другое соответствующее законодательство, если это еще не было сделано, и обеспечить с помощью закона и других соответствующих средств практическое осуществление этого принципа; принимать соответствующие законодательные и другие меры, включая санкции там, где это необходимо, запрещающие всякую дискриминацию в отношении женщин; установить юридическую защиту прав женщин на равной основе с мужчинами и обеспечить с помощью компетентных национальных судов и других госучреждений эффективную защиту женщин против любого акта дискриминации; отменить все положения своего уголовного законодательства, которые представляют собой дискриминацию в отношении женщин (ст. 2). Государства-участники принимают все соответствующие меры с целью изменить социальные культурные модели поведения мужчин и женщин с целью достижения искоренения предрассудков и упразднения обычаев и всей прочей практики, которые основаны на идее неполноценности или превосходства одного из полов или стереотипности роли мужчин и женщин, обеспечить, чтобы семейное воспитание включало в себя правильное понимание материнства как социальной функции и признание общей ответственности мужчин и женщин за воспитание и развитие своих детей при условии, что во всех случаях интересы

Репозиторий ВГУ

детей являются преобладающими (ст. 5). Для пресечения всех видов торговли женщинами и эксплуатации проституцией женщин, государства-участники принимают все соответствующие меры, включая законодательные (ст. 6).

Государства-участники принимают меры для ликвидации дискриминации в отношении женщин в области образования, одинаковых условий для ориентации в выборе профессии или специальности, доступа к одинаковым программам обучения, одинаковым экзаменам, преподавательскому составу одинаковой квалификации, для устранения любой стереотипной концепции роли мужчин и женщин путем поощрения совместного обучения и других видов обучения, создают одинаковые возможности получения стипендий и других пособий на образование; стремятся к сокращению числа девушек, не окончивших школы, и разработке программ для девушек и женщин, преждевременно покинувших школу; предусматривают одинаковые возможности активно участвовать в занятиях спортом и физической подготовкой, доступ к специальной информации образовательного характера в целях содействия обеспечению здоровья и благосостояния семей, включая информацию о планировании размера семьи (ст. 10). Настоящей Конвенцией предусматриваются меры для ликвидации дискриминации в отношении женщин в области занятости с тем, чтобы обеспечить право на одинаковые возможности при найме на работу, на свободный выбор профессии или рода работы, на продвижение в должности и гарантию занятости, а также на пользование всеми льготами и условиями работы, на получение профессиональной подготовки и переподготовки, на равное вознаграждение в отношении труда равной ценности, на соцобеспечение, оплачиваемый отпуск, охрану здоровья и безопасные условия труда.

Для предупреждения дискриминации в отношении женщин по причине замужества или материнства и гарантирования им эффективного права на труд государства-участники принимают меры по запрету, под угрозой применения санкций, увольнения с работы на основании беременности или отпуска по беременности и родам или дискриминацию ввиду семейного положения при увольнении; вводят оплачиваемые ежегодные отпуска и отпуска с сопоставимыми социальными пособиями по беременности и родам без утраты прежнего места работы, старшинства или социальных пособий; поощряют предоставление необходимых дополнительных социальных услуг для того, чтобы позволить родителям совмещать выполнение семейных обязанностей с трудовой деятельностью и участием в общественной жизни, в частности, посредством создания и расширения сети учреждений по уходу за детьми; обеспечивают женщинам особую защиту в период беременности на тех видах работ, вредность которых для их здоровья доказана (ст. 11). Что касается планирования размера семьи, то государства-учредители принимают все соответствующие меры для ликвидации дискриминации в отношении женщин в области здравоохранения с тем, чтобы обеспечить на основе равенства доступ женщин к медобслуживанию (ст. 12).

Женщинам предоставляется одинаковая с мужчинами гражданская правоспособность и обеспечиваются равные права при заключении договоров и управлении имуществом, а также равное отношение к ним на всех этапах разбирательства в судах, одинаковые права в отношении законодательства, касающегося передвижения лиц и свободы выбора места проживания и местожительства. Настоящей Конвенцией предусматривается предоставление одинаковых прав на вступление в брак, финансовых прав на свободный выбор супруга и на вступление в брак только со своего свободного и полного согласия; одинаковых прав и обязанностей в период брака, право свободно и ответственно решать вопрос о

Репозиторий ВГУ

числе детей и промежутках между их рождениями; быть опекунами, попечителями, доверителями и усыновителями детей; право выбора фамилии и др. Обручение и брак ребенка не имеют юридической силы, и принимаются все необходимые меры, включая законодательные, с целью определения минимального брачного возраста и обязательной регистрации браков в актах гражданского состояния (ст. 16).

Всемирная конференция по правам человека в Вене в 1993 г. приняла Венскую Декларацию и Программу Действий, где одним из современных приоритетов были определены равные положения и права человека женщины, а ликвидация дискриминации по признаку пола была признана первоочередной задачей международного сообщества (ст. 1). Там же было отмечено, что насилие по признаку пола и все формы сексуального домогательства и эксплуатации, включая те из них, которые происходят из культурных предрассудков и незаконной международной торговли женщинами, несовместимы с достоинством и ценностью человеческой личности и должны быть искоренены (ст. 4).

На Венской конференции по правам человека вопросы о правовом положении женщин впервые были вынесены на обсуждение в качестве самостоятельных пунктов повестки дня и получили отражение в итоговых документах Конференции. Отныне устранены любые сомнения по вопросу о том, что «права женщин и девочек являются неотъемлемой составной и неделимой частью всеобщих прав человека». Принципиальное значение имеет и поставленная в этих документах задача представлять в конкретные органы ООН информацию о положении женщин не только юридически, но и фактически.

Итогом работы IV Всемирной Конференции по положению женщин, которая прошла в Пекине в 1995 г., стало принятие Пекинской декларации. Она подтвердила решительность правительств, стран-членов ООН, в действиях по предупреждению женской бедности, устранению любых форм насилия в отношении женщин и девочек, ликвидации гендерной ассиметрии в политической и общественной жизни. IV Всемирная Конференция явилась конференцией по принятию обязательств и осуществления действий, которые изложены в Пекинской Платформе. В ней отмечено, что дискриминация в отношении женщин является одним из препятствий на пути достижения целей развития и мира, а также нарушением прав человека и основных свобод женщин (ст. 224).

Документы ООН в отношении женщин, подобно большинству других международно-правовых документов о правах человека, не принадлежат к числу самоисполняемых. Это значит, что их применение предполагает наличие или издание соответствующего конкретизирующего акта национального законодательства. Однако, общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры страны являются составной частью ее правовой системы. Однако для этого необходимо знание правовых документов - международных и национальных; необходима подготовка так называемых гендерно-чувствительных юристов и наличие в Беларуси женского правозащитного движения.

Репозиторий ВГУ

Список цитированных источников:

1. Права человека: международно-правовые документы и практика их применения: В 4-х т. – Т. 2 / Сост. Е.В. Кузнецова. – Минск: Амалфея, 2009. – 823 с.

КОНСТИТУЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГОСУДАРСТВА КАК СВЕТСКОГО В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Ивашкевич Е.Ф., кандидат педагогических наук, доцент
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Конституционная характеристика государства как светского предполагает, что религиозная политика государства основана на принципах религиозного плюрализма и равноправия всех религий и церквей, а также граждан независимо от отношения к религии

Государство не финансирует религиозную деятельность, хотя содействует развитию благотворительной, культурно-просветительной, социально-значимой деятельности религиозных организаций. Деятельность государственных органов не сопровождается религиозными обрядами, в том числе принятием присяг религиозного характера президентами республик, депутатами, членами правительства и т.д.; религиозные объединения не выполняют каких-либо функций государственных органов; школа отделена от церкви. В светском государстве на конституционном уровне устанавливаются:

– равноправие религиозных общин (например, согласно ст.6 Конституции Нидерландов 1983 года «Каждый имеет право свободно исповедовать свою религию или религиозные убеждения индивидуально либо в сообществе с другими верующими при условии соблюдения ограничений, установленных законом, и ответственности за их нарушение»);

– право религиозных общин на самостоятельное ведение своих дел (согласно абз.3 ст.24 Конституции Словакии 1992 года «церкви и религиозные общины самостоятельно управляют своими делами, в частности учреждают свои органы, определяют своих духовных лиц, обеспечивают обучение религии и основывают монастыри и иные церковные учреждения, независимые от государственных органов»);

– отделение церкви от государства, разделение сфер их деятельности (так, ч.7 ст.43 Конституции Литвы устанавливает, что «в Литве нет государственной религии». А согласно ст.7 Конституции Словении 1991 года «государство и религиозные общины отделены друг от друга»);

– правовая основа взаимодействия государства и церкви (согласно ч.4 ст.25 Конституции Польши 1997 года «отношения между Республикой Польша и Католическим костелом определяются международным договором, заключенным с Апостольским престолом, законами»);

– основы правового статуса религиозных общин и церкви (исходя из ч.6 ст.10 Конституции Албании 1998 года «религиозные объединения имеют статус юридического лица. Они независимы в управлении своими капиталами согласно своим принципам, правилам и канонам, без учета третьих интересов»);

– имущественные права церкви, особенности их реализации и пределы (например, ч.2 ст.138 Конституции Германии 1919 года (действие данной статьи сохраняется и в настоящее время), устанавливает, что «собственность и другие права религиозных обществ и религиозных союзов на их учреждения, вклады и прочее имущество, предназначенное для целей богослужения, учебных и благотворительных, гарантируется»).

Такая модель действует, например, во Франции, Италии, Венгрии, Чехии, странах СНГ и многих других государствах.

Репозиторий ВГУ

Вместе с тем, на практике религия и церковь иногда прочно интегрированы в политическую культуру общества, а государство фактически поощряет религиозность населения. Например, в США заседания палат Конгресса, Верховного Суда, законодательных и высших органов штатов начинаются молитвой. В военных академиях, федеральных госпиталях и тюрьмах проводятся обязательные богослужения и действуют капелланы; присяга Президента США сопровождается возложением руки на Библию и словами «Да поможет мне Бог»; национальным девизом по специальному Акту Конгресса 1956 года являются слова «Мы верим в Бога»; церковная собственность не облагается налогом; в некоторых штатах священникам делегировано право регистрировать браки. Во Франции на территории Эльзаса и Лотарингии традиционно действуют конкордаты, заключённые со Святым престолом в Ватикане. В заморском департаменте Гвиана не признаётся отделение церкви от государства.

Своеобразно закрепляются взаимоотношения государства и церкви в Болгарии. Здесь модель предпочтительной религии. Конституция Болгарии 1991 года провозглашает: «Вероисповедание свободно. Религиозные учреждения отделены от государства» (пункты 1,2 ст.13). Однако, в той же статье устанавливается: «Традиционная религия в Республике Болгария – восточно-православное вероисповедание», т.е., с одной стороны, провозглашается свобода совести и вероисповедания, их равноправие (ст.37), а с другой – предпочтение определенной религии (ст.13). На эту непоследовательность давно обращалось внимание в правовой литературе. Стоит отметить некоторые особенности закрепления взаимоотношений государства и церкви в Греции. Открывается Конституция преамбулой, носящей религиозный молитвенный характер. «Всякая известная религия свободна. Прозелитизм запрещается», – гласят п.1-2 ст.13 Конституция Греции. Однако, в пункте 3 ст.13 Конституции говорится уже о «господствующей религии» – восточно-православной Церкви Христовой. Далее читаем: «Служители всех известных религий находятся под таким же надзором государства и несут перед ним такие же обязательства, что и служители господствующей религии». Таким образом, типология модели взаимоотношения церкви и государства в Греции несколько затруднена.

Конституция Италии среди конституционно-правовых основ общественного устройства закрепляет важнейшую роль различных церквей, основой статуса которых определяются статьями 3, 7, 8 раздела «Основные принципы», а также статьями 19 и 20. Прежде всего, конституция выделяет статус католической церкви, так как более 90% населения страны являются католиками. Согласно ст.7 Государство и Католическая церковь независимы и суверенны в принадлежащей каждому из них сфере. Подробно их отношения регулируются Латеранскими пактами 1929 года с изменениями и дополнениями, которые, однако, закрепляют ряд преимуществ за католической церковью для укрепления «духовного единства нации» (экстерриториальность загородных папских резиденций, охрана общественного порядка, обеспечение средств связи, водоснабжения Ватикана, освобождение священнослужителей от обязанностей военной службы, признание гражданской эффективности канонического брака и другие). Всё это оформлено несмотря на декларирование в ст.8 существования свободных и равных перед законом некатолических конфессий.

Новые законы о свободе совести приняты в Российской Федерации, Литве, Латвии, Чехии, Словакии, где закреплены приоритеты исторически традиционных вероисповеданий, определены испытательные сроки для впервые зарегистрированных религиозных направлений, установлены определенные законодательные ограничения для их деятельности. Так, в Федеральном законе Российской

Репозиторий ВГУ

Федерации в ст.3 предусматривается возможность ограничения свободы совести и свободы вероисповедания в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов человека и гражданина, обеспечения обороны страны и безопасности государства, приоритетным остается «запрещение умышленного оскорбления чувств граждан в связи с отношением к религии, пропагандой религиозного превосходства, уничтожением или повреждением имущества, размещением текстов, изображений, оскорбляющих религиозные чувства граждан, вблизи объектов религиозного почитания».

Таким образом, государство пресекает деструктивную деятельность религиозных объединений, обеспечивая, прежде всего, защиту от посягательств с их стороны на права и свободы личности, защищая интересы общества в целом.

Список цитированных источников:

1. Конституции государств Центральной и Восточной Европы / Отв. ред. Н.В. Варламова. – М.: Центр конституционных исследований МОНФ, 1997.
2. Конституции государств Европейского Союза / Под общ. ред. и со вступительной статьей директора Института законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации / Л.А. Окуньков. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА•М, 1999. – 816 с.
3. Конституции стран СНГ и Балтии: Учебное пособие / Сост. Г.Н. Андреева. – М.: Юристъ, 1999. – 640 с.
4. Конституции зарубежных стран. Сборник. – М.: ООО Изд-во «Юрлитинформ», 2000. – 366 с.

ПРОБЛЕМЫ ИНСТИТУТА СЕМЬИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Ивашкевич Ю.М., студентка 3 курса
(г. Минск, Белорусский государственный университет)
Научный руководитель – Русакович А.В., кандидат исторических наук, доцент

Институт семьи в Беларуси в настоящее время вызывает определенное беспокойство. Это вызвано, прежде всего, низкими репродуктивными установками у молодых людей, которые считают относительно ранее наличие детей в семье важнейшим фактором бедности, ограничения профессионального роста, активной социальной жизни, отказа от многих потенциальных возможностей. Большинство вступивших в брак не имеют своего жилья. В связи с этим, только у 70% молодых семейных пар ожидаемое число детей соответствует желаемому, а в 2007 г. средний возраст матери при рождении ребенка составил 26,6 лет (при рождении первого ребенка – 24,2, последующих детей – 29,6 лет). Высока доля рождения детей вне зарегистрированного брака – в настоящее время это каждый четвертый-пятый ребенок. Причем, 41,1% - у матерей моложе 20 лет (от всех родившихся у матерей этого возраста), 28,5% - у женщин 35-39 лет, 35,15 – у матерей 40-44 лет.

Низкий уровень рождаемости связан также с массовым распространением однодетной семьи и, следовательно, высокой долей первенцев среди родившихся детей. В 2007 г. в Беларуси их доля составила 57,7%, тогда как в США первенцы составляют 40% всех родившихся, в Швеции – 45%, в России – около 60%.

Однако есть в этом процессе и положительная тенденция для нашей страны. В 2007 г. на 11,3% увеличилось количество детей, рожденных вторыми, на 15,4% - третьими. Практически такая же доля их наблюдается в России, Украине,

Репозиторий ВГУ

Польше, Румынии, Франции. В таких странах, как ФРГ, Греция, Чехия, Швейцария, Ирландия этот показатель выше.

Суммарный коэффициент рождаемости по Беларуси наиболее высокий в Брестской и Гродненской областях, где он выше 1,4 ребенка на одну женщину. Самые низкие показатели – в городе Минске (1,11) и Витебской области (1,21). Региональная дифференциация обусловлена прежде всего уровнем экономического развития регионов, развитостью социальной инфраструктуры, культурно-религиозными особенностями и традициями.

Значительной проблемой является высокий уровень разводов, что приводит к воспитанию детей в неполных семьях, в которых возникает целый ряд экономических, морально-психологических и социальных проблем, неблагоприятно влияющих на здоровье членов семьи. Возрастает в последнее время и смертность мужчин в возрасте от 20 до 49 лет. В 2007 г. она превысила смертность женщин в 3,7-4 раза.

Не всегда существует возможность достойного материального обеспечения детей. Так, по данным Детского Фонда ООН (Юнисеф) среди домохозяйств из двух человек (в том числе одного родителя и ребенка) 57,9% имеют в своем составе экономически активных членов, среди состоящих из 3-х человек – 94%. В 2007 г. за чертой малообеспеченности находилось 207,4 тыс. домохозяйств, в настоящее время этот показатель возрос. Таким образом, для одиноких родителей одной из самых актуальных задач является наличие работы и сохранение работоспособности.

Уровень заболеваемости зависит от многих разнообразных факторов: распространенного образа жизни, общей и санитарно-гигиенической культуры, демографической ситуации, экологического состояния окружающей среды, условий работы и проживания, эффективности учреждений здравоохранения, достижений медицинской науки. К сожалению, в начале XXI века наблюдается рост первичной заболеваемости, среди которой наиболее удельный вес занимают болезни органов дыхания (51,3%), особенно возросли психические расстройства, новообразования, болезни системы кровообращения, костно-мышечной системы, инфекционные и паразитарные травмы и отравления и др.

Социально острой проблемой для Беларуси продолжает оставаться пьянство, алкоголизм и наркомания. За 2000-2006 гг. заболеваемость алкоголизмом и алкогольными психозами выросла у мужчин на 75,6%, а у женщин – увеличилась на 41,4%, токсикоманией – с 215 больных на 100 тыс. населения в 2000 году до 572 больных в 2006 году.

Таким образом, основными факторами, отрицательно влияющими на здоровье населения, являются психоэмоциональные перегрузки, нестабильность экономической ситуации, возрастающая алкоголизация населения, экологическое неблагополучие, рост цен на продовольствие и лекарственные препараты и др.

Следует отметить, что остается проблема обеспеченности детскими дошкольными учреждениями, особенно в сельской местности, значительно уменьшилось число внешкольных учреждений, обеспечивающих воспитание и обучение детей.

Подводя итоги выше сказанному, хотелось бы отметить, что к объективным и субъективным причинам неблагополучия семьи, прежде всего, относятся нестабильный экономический уровень жизни населения; наличие правовых пробелов в законодательстве в области брака и семьи; низкая обеспеченность молодых семей жильем; недостаточная престижность в стране института брака; негативные тенденции в социуме, выражающиеся в росте алкоголизма, наркомании,

Репозиторий ВГУ

правонарушений; индивидуализация жизни как социально-психологическая тенденция; нерациональное распределение между супругами домашних обязанностей и участия в воспитании детей, низкий уровень личностных установок и знаний о брачно-семейных отношениях, отсутствие общей семейной цели и цели в воспитании детей; наличие вредных привычек, состояние физического и психологического здоровья родителей и детей.

МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

Искарадова В.С., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

Проблема мотивов выбора профессии всё больше и больше привлекает к себе наше внимание. Что понимать под мотивами деятельности человека: свойство ли это или состояние личности, внутреннее или внешнее побуждение к действию, или же мотив представляет собой единство перечисленных факторов? [1, с. 121] Чаще всего в психологической литературе встречается следующее определение мотива. Мотив – это совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих деятельность личности и определяющих её направленность [1, с. 204].

Вопрос мотивов выбора профессии по праву занимает центральное место в решении проблемы профессиональной ориентации.

Для выявления мотивов выбора профессии нами была составлена анкета и проведено исследование на базе Витебского государственного университета им. П.М. Машерова, и на базе Витебского государственного медицинского университета. В качестве респондентов выступили студенты – психологи 1 – го, 3-го и 5-го курсов и студенты-медики 1-го, 3-го и 6-го курсов.

Результаты нашего исследования по выявлению мотивов выбора профессии оказались следующими.

Для студентов-психологов доминирующими мотивами выбора профессии явились: желание помочь людям справиться с психологическими тяготами жизни, сделать их счастливее; стремление овладеть престижной профессией; интерес к проблемам психологии; надежда обрести оптимальные условия для саморазвития, личностного роста; романтика профессии; стремление разрешить личные психологические проблемы, помочь себе. Следует отметить следующую особенность, что у студентов 1-го курса ведущими мотивами выбора профессии явились: интерес к проблемам психологии 18%; надежда обрести оптимальные условия для саморазвития, личностного роста 11%. Для 3-го курса - интерес к проблемам психологии 24%; надежда обрести оптимальные условия для саморазвития, личностного роста 19%; стремление овладеть престижной профессией 14%; стремление разрешить личные психологические проблемы, помочь себе 14%. Для студентов 5-го курса - стремление овладеть престижной профессией 31%; желание помочь людям справиться с психологическими тяготами жизни, сделать их счастливее 13%.

Незначительное количество опрошенных, указали, что выбор профессии оказался случайным или связан с романтикой профессии; стремлением разрешить личные психологические проблемы, помочь себе.

В ходе проведённого нами исследования, такая же картина по мотивам выбора профессии обнаружилась и у студентов-медиков.

Репозиторий ВГУ

Ведущими мотивами выбора профессии у них явились: стремление овладеть престижной профессией; интерес к проблемам медицины; желание помочь людям справиться с их болезнями; надежда обрести оптимальные условия для саморазвития, личностного роста.

У студентов первого курса, доминирующими оказались мотивы**:** желание помочь людям справиться с болезнями 39%; интерес к проблемам медицины 34%. Ведущие мотивы у студентов 3-го курса: желание помочь людям справиться с болезнями 46%; интерес к проблемам медицины 45%; стремление овладеть престижной профессией 29%. Для студентов 6-го курса: желание помочь людям справиться с болезнями 42%; интерес к проблемам медицины 40%, стремление овладеть престижной профессией 25%.

Для нашего исследования важным было выявить удовлетворённость содержанием обучения студентов – психологов и студентов – медиков.

Удовлетворены содержанием обучения на факультете 95% студентов-психологов 1-го курса, не удовлетворены - 5%. Не удовлетворены 58% студентов-психологов 3-го курса, удовлетворены 42%. Не удовлетворены содержанием обучения на факультете 72% студентов-психологов 5-го курса, удовлетворены лишь 28%.

Удовлетворены содержанием обучения на факультете 83% студентов-медиков 1-го курса, не удовлетворены - 17%.

Удовлетворено 82% студентов-медиков 3-го курса, не удовлетворены 18%.

Не удовлетворены содержанием обучения на факультете 52% студентов-медиков 6-го курса, удовлетворены 48%. Как мы видим, независимо от специальности, более удовлетворены содержанием обучения студенты 1 и 3 курсов, не удовлетворены студенты выпускных курсов.

Результаты нашего исследования обнаружили связь между мотивами выбора профессии и степенью удовлетворенности содержанием обучения в ВУЗе.

Мотивами выбора профессии студентами-психологами, удовлетворёнными содержанием обучения в ВУЗе являются: интерес к проблемам психологии (студенты 1-го и 3-го курса); надежда обрести оптимальные условия для саморазвития, личностного роста (студенты 3-го курса); стремление овладеть престижной профессией (студенты 5-го курса).

Мотивами выбора профессии студентами не удовлетворёнными содержанием обучения в ВУЗе являются: стремление разрешить личные психологические проблемы, помочь себе (студенты 3-го и 5-го курса); так сложились обстоятельства (студенты 1-го курса).

Мотивами выбора профессии студентами-медиками удовлетворёнными содержанием обучения в ВУЗе являются: интерес к проблемам медицины (студенты 1-го, 3-го и 6-го курса); надежда обрести оптимальные условия для саморазвития, личностного роста (студенты 3-го и 6-го курс).

Мотивами выбора профессии студентами, неудовлетворёнными содержанием обучения в ВУЗе являются: стремление справиться со своими заболеваниями, помочь себе (студенты 3-го и 6-го курса); так сложились обстоятельства (студенты 1-го курса).

Мы считаем, что у студентов, удовлетворённых содержанием обучения, сформировано более чёткое представление о собственном профессиональном Я, оно полнее и адекватнее. И скорее всего ожидания таких студентов к концу их обучения будут оправданы, в отличие от студентов не удовлетворённых содержанием обучения на факультете.

Репозиторий ВГУ

Можно предположить о том, что студенты, не удовлетворённые содержанием обучения, не ориентированы на психологическую и медицинскую деятельность, и при возможности изменили бы выбор на другую профессию. Однако необходимо отметить тот факт, что студенты – психологи 5-го курса и студенты – медики 6-го курса не удовлетворены содержанием обучения, и поскольку это представление за время обучения не изменилось, то это должно быть поводом для размышления о содержании и качестве учебного процесса.

Мотивы выбора профессии оказывают своё влияние не только на профессиональное самоопределение, но и на её устойчивость. Критериями устойчивости, как указывает в своём исследовании Н.В Кузьмина [2, с. 92] является поступление в данное учебное заведение в случае повторного выбора профессии.

Повторно осуществили бы выбор профессии 79% студентов-психологов 1-го курса, 58% - студентов 3-го курса, 33% - студентов 5-го курса. Не повторили бы свой выбор 21% студентов-психологов 1-го курса, 42% студентов 3-го курса и 67% - 5-го курса.

Таким образом, мы видим, что выбор профессии наиболее устойчив у студентов 1-го и 3-го курсов.

Схожая тенденция наблюдается и у студентов-медиков:

Повторно осуществили бы выбор профессии 90% студентов 1-го курса, 86% - студентов 3-го курса, 38% - студентов 6 –го курса. Не повторили бы выбор профессии 10%- студентов 1-го курса; 14% - студентов 3-го курса; 62% - студентов 6-го курса.

Можно отметить, что выбор профессии устойчив у большинства наших испытуемых. Наиболее устойчив он у студентов 1-го и 3-го курсов.

Это свидетельствует о том, что выбор профессии был осознан.

Но необходимо отметить, что у студентов – психологов 5-го курса и у студентов – медиков 6-го наблюдается обратная тенденция. Возможно, это связано с тем, что студенты старших курсов реальнее осознают свою роль как специалиста и предъявляют повышенные требования к своим знаниям, умениям и навыкам. Также можно предположить о том, что на протяжении обучения студенты разочаровались в своём выборе профессии.

Как отмечает Э. Ф.Зеер на основе мотивов выбора профессии у студентов формируются и мотивы будущей профессиональной деятельности. [3, с. 248]

Об особенностях мотивации последующей трудовой деятельности можно судить на основе анализа того, какие критерии являются наиболее значимыми для будущей профессии.

Студенты-психологи не зависимо от курса считают, что их профессия очень важна для общества (32%); интересна сама по себе (32%); высоко оплачивается (27%); делает человека самостоятельным и независимым (12%); создаёт условия для творчества (5%); большой отпуск (5%); способствует достижению видного положения в обществе (5%).

В свою очередь, студенты-медики также указали на то, что выбранная ими профессия очень важна для общества (52%); интересна сама по себе (19%); делает человека самостоятельным и независимым (17%); высоко оплачивается (10%); способствует достижению видного положения в обществе (2%).

Мы видим, что на медицинском и психологическом факультетах предпочтение отдается мотиву, который основывается на полезности выбранной профессии для общества. Студенты осознают необходимость приносить пользу людям, связанную с общественной установкой на значимость профессиональной деятель-

Репозиторий ВГУ

ности. Важным для них является удовлетворение потребности в самореализации и получение определенных материальных благ.

Как утверждает И. В. Вачков, на выбор профессии влияют различные факторы. У студентов-психологов, независимо от курса обучения основными факторами выбора профессии являются: фактор «собственное решение (60,3%), что свидетельствует о правильности выбора профессии, фактор «газеты, радио, телевидение» (7%). На фактор «пожелание родителей» указали (6,3%) опрошенных; «личный пример человека, работающего в этой области» (9%). Стоит отметить, что около (9%) испытуемым «было совершенно безразлично, куда идти».

У студентов-медиков, можно отметить похожую картину основных факторов выбора профессии. Итак, независимо от курса обучения основным, наиболее важным фактором выбора профессии является фактор «собственное решение» (44,6%), что свидетельствует о правильности выбора профессии. Немаловажным при выборе профессии оказался фактор «газеты, радио, телевидение» (5,6%). На фактор «пожелание родителей» указали (6,6%) опрошенных; «личный пример человека, работающего в этой области» (18,3%). Стоит отметить, что около (10%) испытуемым «было совершенно безразлично, куда идти.

По полученным нами данным, 75% испытуемых положительно относятся к профессии психолога, 25%- отрицательно.

У студентов – медиков независимо от курса обучения, положительное отношение к профессии врача наблюдается у 69%, отрицательное – у 31%.

Это говорит о том, что испытуемые на протяжении своего обучения не разочаровались в выбранной профессии, поскольку в основном у всех студентов выбор профессии – это собственное решение, у них отмечается интерес к психологии и медицине. И в будущем они намерены посвятить себя профессии.

В ходе исследования, мы увидели, что положительное отношение к избранной профессии оказывает влияние на уверенность студентов в получении к концу обучения необходимых знаний, умений и навыков для успешной деятельности.

Необходимо отметить тот факт, что 47% студентов-психологов считают, что к концу обучения смогут получить необходимые знания, умения и навыки для успешной профессиональной деятельности. Однако 53% отметили, что к концу обучения необходимые знания, умения и навыки для успешной профессиональной деятельности они получить не смогут. Возможно, это связано с тем, что 90 % студентов, независимо от курса обучения хотели бы иметь более практикоориентированную подготовку.

В свою очередь, 82% студентов – медиков также считают, что к концу обучения смогут получить необходимые знания, умения и навыки для успешной профессиональной деятельности. Около 28% студентов считают, что к концу обучения не смогут получить необходимые знания, умения и навыки для успешной профессиональной деятельности. Это также может быть связано с тем, что многие студенты хотели бы иметь больше клинических предметов, больше практической деятельности.

Результаты проведённого исследования показывают важность своевременного выявления компонентов профессиональной деятельности студентов: мотивов выбора профессии, отношения к профессии, удовлетворённость своим профессиональным выбором и уровнем получаемых знаний.

Таким образом, мотивы выбора профессии влияют на отношение к профессии, на удовлетворенность образованием и профессиональным выбором.

Репозиторий ВГУ

Список цитированных источников:
1. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. - Т.2– М.:Педагогика,2003 -859с.
2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя / Н.В. Кузьмина. - М., 1990. - 356 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер.- Екатеринбург, 2003. - 244 с.

К ВОПРОСУ О ЗАЩИТЕ ПРАВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ УЧАСТНИКОВ УГОЛОВНОГО ПРОЦЕССА

Калина О.Л., студентка 3 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

Важность и необходимость особой юридической защиты несовершеннолетних (лиц в возрасте до 18 лет) связана с тем, что ребенок в связи с его умственной и физической незрелостью нуждается в помощи и поддержке взрослых. Кроме того, дети постоянно проверяют как свои возможности, так и возможности окружающего их мира, и кто как ни подготовленный взрослый в нужный час сможет подсказать, что можно, а что нельзя делать, какие права и обязанности появляются с взрослением, какая наступает ответственность за нарушение установленных в обществе правил.

Адвокатура как институт гражданского общества должна занять достойное место в защите прав и законных интересов несовершеннолетних правонарушителей и лиц, подвергшихся преступному посягательству, на всех этапах судопроизводства. Адвокат-участник процесса как защитник либо как представитель по делам несовершеннолетних обязан особенно тщательно подготовиться к делу. При этом иметь знания не только процессуального и материального права, но и уметь разбираться в вопросах детской психологии, патопсихологии. Следует искоренить практику, когда по делам несовершеннолетних в период предварительного расследования и судебного разбирательства происходит замена адвоката, иногда и неоднократно. Во-первых, нельзя говорить в таких случаях об эффективности защиты или представительской функции. Во-вторых, несовершеннолетний, в интересах которого эти адвокаты участвуют в деле, не сможет быть откровенным с разными адвокатами и вряд ли со всеми адвокатами у него может быть установлен необходимый психологический контакт. Несовершеннолетний в таких неблагоприятных психологических условиях не будет чувствовать себя защищенным.

Под защитой прав ребенка понимается: восстановление его нарушенных прав, создание условий, компенсирующих утрату прав, устранение препятствий на пути осуществления права и др. Это означает, что в равной степени должны защищаться как права подозреваемого, обвиняемого несовершеннолетнего, так и права потерпевшего и свидетеля.

В настоящее время Уголовно–процессуальный кодекс Республики Беларусь (далее – УПК) содержит в себе главу, содержащую нормы, регулирующие особенности производства по отдельным категориям уголовных дел, которая как раз и акцентирует внимание на защите прав несовершеннолетних подозреваемых и обвиняемых.

Законодателем учтены возрастные особенности и правовое положение лиц, не достигших совершеннолетия, их дееспособность, материальная ответ-

Репозиторий ВГУ

ственность и обязанности родителей, опекунов при защите интересов и прав детей.

Защита прав несовершеннолетних в уголовном процессе имеет свои особенности в правовом смысле, поскольку несовершеннолетние наделены более широкими правами в сравнении с другими субъектами при производстве следственных действий по уголовному делу - допроса, экспертизы, очных ставок, избрании меры пресечения.

Глава 45 УПК посвящена производству по уголовным делам о преступлениях, совершенных лицами в возрасте до восемнадцати лет. При этом статьи данной главы не заменяют, а дополняют общие правила судопроизводства, устанавливая дополнительные процессуальные гарантии, обеспечивающие достижение истины, охрану прав и законных интересов несовершеннолетних подозреваемых и обвиняемых, а также повышение воспитательного и предупредительного воздействия каждого процесса. Необходимость такого выделения обусловливается главным образом особенностями соматического, психического и нравственного развития несовершеннолетних, а также их социальной незрелостью.

Повышенная юридическая охрана несовершеннолетних в законодательстве Республики Беларусь не зависит от их правового положения или тяжести содеянного. Охранительный режим выражается в закреплении в законе привилегий для всей возрастной группы несовершеннолетних. Это проявляется прежде всего в том, что для несовершеннолетнего предусмотрен режим двойного представительства интересов – защитником и законным представителем.

В соответствии со ст. 45 УПК, если подозреваемый или обвиняемый являются несовершеннолетними, то участие защитника обязательно с момента вынесения постановления о возбуждении уголовного дела в отношении лица, а также с момента фактического задержания, применения меры пресечения в виде заключения под стражу, признании лица подозреваемым или предъявления обвинения. При этом если защитник не приглашен самим подозреваемым, обвиняемым, их законными представителями, то органы уголовного преследования и суд обязаны обеспечить участие защитника в производстве по уголовному делу за счет средств государства. Отказ несовершеннолетнего от защитника не может быть принят органом, ведущим уголовный процесс (ч. 3 ст. 47 УПК).

Обязательное участие защитника по делам несовершеннолетних вызвано тем, что обвиняемый (подозреваемый) в силу своего возраста не в состоянии самостоятельно осуществлять защиту своих интересов. Оно направлено на создание действительного процессуального равноправия между сторонами защиты и обвинения, обеспечение состязательности.

Необеспечение несовершеннолетнего защитником с момента вынесения постановления о возбуждении против него уголовного дела, задержания, заключения под стражу, признания подозреваемым является нарушением уголовно-процессуального законодательства, и показания, данные несовершеннолетним без участия защитника, являются недопустимыми доказательствами, поскольку получены с грубым нарушением закона, и не могут быть положены в основу приговора (ч.ч. 4, 5 ст. 105 УПК).

Несоблюдение закона в данной части судом и рассмотрение уголовного дела в отношении несовершеннолетнего обвиняемого без участия защитника являются безусловным основанием к отмене постановленного по такому делу приговора, так как это существенное нарушение уголовно-процессуального закона (ст. 388 УПК).

Репозиторий ВГУ

Участие защитника по делу о преступлении несовершеннолетнего обязательно независимо от того, достиг ли последний совершеннолетия к моменту расследования и судебного разбирательства.

В соответствии с Постановлением Пленума Верховного Суда Республики Беларусь установлено, что с момента допуска к участию в деле защитника по делам о преступлениях несовершеннолетних его участие является обязательным при производстве следственных действий, проводимых с участием несовершеннолетнего подозреваемого или обвиняемого.

Независимо от количества преступлений, жертвами которых стали дети, несовершеннолетние нуждаются в особом отношении к ним в ходе производства по уголовному делу. Вопрос о наделении их особым правовым статусом в уголовном процессе является весьма актуальным: дети - это такие члены общества, которым государство в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка гарантирует особую охрану и защиту.

Участие же несовершеннолетнего в качестве потерпевшего в уголовном судопроизводстве является как раз тем особым обстоятельством, которое должно предусматривать особые меры по защите прав ребенка.

22 июля 2005 г. ООН приняла Руководящие принципы, касающиеся правосудия в вопросах, связанных с участием детей - жертв и свидетелей преступлений, и рекомендовала государствам - членам ООН опираться на положения этих Руководящих принципов при разработке национального законодательства, процедур, политики и практики в отношении детей, ставших жертвами преступлений или свидетелями в рамках уголовного судопроизводства.

Руководящие принципы, касающиеся правосудия в вопросах, связанных с участием детей-жертв и свидетелей преступлений приняты 22 июля 2005 г. Резолюцией 2005/20 на 36-м пленарном заседании Экономического и Социального Совета ООН.

Международная практика свидетельствует об исключительно гуманном и оберегающем отношении к пострадавшим от преступлений несовершеннолетним. Так, в соответствии с разделом X Руководящих принципов ООН, касающихся правосудия в вопросах, связанных с участием детей-жертв и свидетелей преступлений «Дети-жертвы и свидетели преступлений должны в первоочередном порядке пользоваться защитой своей личной жизни. Любая информация, касающаяся участия ребенка в процессе отправления правосудия, подлежит защите. Такая защита может обеспечиваться путем сохранения конфиденциальности и неразглашения информации, которая может вести к установлению личности ребенка, являющегося жертвой или свидетелем в процессе отправления правосудия».

В этой связи определение уголовно-процессуального статуса ребенка, ставшего жертвой преступления, и обеспечение гарантии соблюдения его прав и законных интересов в ходе производства по уголовному делу являются одним из важных направлений по реализации принципов, закрепленных в указанной Конвенции. Однако, к сожалению, в белорусском уголовном процессе вопрос об особом положении подростков, пострадавших от преступлений, регламентирован не должным образом.

Следует признать, что несовершеннолетние жертвы преступных посягательств практически не получают необходимой помощи и защиты, в том числе и в виде психологической реабилитации после преступного воздействия. Ведь если несовершеннолетнему преступнику гарантировано право на защиту на всех этапах уголовного судопроизводства, то потерпевший, как правило, остается наедине со своими проблемами – последствиями преступного посягательства.

Репозиторий ВГУ

Так, в частности, УПК Республики Беларусь содержит лишь две нормы (ст. ст. 221, 332), специально регулирующие участие несовершеннолетних потерпевших в уголовном судопроизводстве. Но даже они, как представляется, значительно в меньшей степени обеспечивают особый статус указанного участника уголовного процесса, чем нормы, которые регламентируют права и законные интересы несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых.

Определенный "перевес" интереса в пользу несовершеннолетних обвиняемых (подозреваемых) наблюдается не только у законодателя, но и в уголовно-процессуальной и криминалистической науке. Вопросам производства по уголовным делам в отношении несовершеннолетних уделяется, по сравнению с вопросами защиты прав и интересов несовершеннолетних потерпевших, намного больше внимания.

Между тем в большинстве цивилизованных и демократически развитых стран уже давно произошло переосмысление приоритетов уголовной юстиции; законодателем все больше внимания уделяется проблемам обеспечения прав и законных интересов законопослушных граждан, которые пострадали в результате преступлений (особенно, если это касается детей).

В силу изложенных обстоятельств, представляется целесообразным расширить уголовно-процессуальные права несовершеннолетних потерпевших и повысить гарантию их осуществления в ходе производства по уголовному делу. Для этого необходимо в уголовно-процессуальном законе регламентировать следующие положения:

1) Предусмотреть обязательное участие в уголовном судопроизводстве представителя несовершеннолетнего потерпевшего с момента составления следователем (дознавателем) постановления о признания подростка потерпевшим по уголовному делу.

2) Представителя несовершеннолетнего потерпевшего по уголовному делу наделить процессуальными правами в объеме, равном компетенции защитника обвиняемого, подозреваемого.

В качестве представителя несовершеннолетнего потерпевшего на досудебных стадиях уголовного судопроизводства допускать только лиц, обладающих статусом адвоката; а на судебных стадиях - по определению или постановлению суда допускать наряду с адвокатом и иное лицо, о допуске которого будет ходатайствовать несовершеннолетний потерпевший или его законный представитель.

Таким образом, каждый несовершеннолетний, нуждающийся в квалифицированной юридической помощи, должен иметь равный доступ к ней независимо от того, где он находится и каково его материальное положение. Особое внимание следует уделять защите несовершеннолетних не только в уголовном судопроизводстве, но и защите интересов детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, оставшихся без попечения родителей.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОДИНОКОГО МАТЕРИНСТВА

Кахнович А.В., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Качан Г.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кризис экономических и политических отношений, ослабление государственных и общественных механизмов поддержки семьи требует изменения социальной политики в области защиты материнства и детства. Особо

Репозиторий ВГУ

актуальной сегодня становится социально- педагогическая и психологическая помощь и поддержка одиноких матерей. По данным переписи населения 2009 г. в Республики Беларусь насчитывалось 1,3 млн. семей воспитывающих детей, при этом каждая 4-я семья является неполной. Примечателен тот факт, что неполных материнских семей с детьми школьного возраста в 13 раз больше чем отцовских. Все это актуализирует проблему одинокого материнства.

Материнство - биологическое и социальное отношение матери к ребенку (детям). Биологическое отношение определяется происхождением ребенка от матери (кровным родством). Оно связано с выполнением женщиной репродуктивной функции и является основой для юридического установления материнства[1. с. 61].

Следует отметить, что в научной литературе отсутствует единый подход к трактовке данного понятия. Так, Филиппова Г.Г. рассматривает материнство как психосоциальный феномен, как обеспечение условий для развития ребёнка, как часть личностной сферы женщины.

Представители феминистского подхода (Е.А.Каплан, Э.Оаклей) объявляют материнство существенной, хотя и необязательной, частью жизни женщины. Брутман В.И. определяет материнство как одну из социальных женских ролей, на содержание которой детерминирующее влияние оказывают общественные нормы и ценности.

Целью нашего исследования стало выявление проблем, с которыми сталкиваются одинокие матери при воспитании детей. В данном контексте требует уточнения понятие одинокое материнство.

В узком, юридическом смысле термин «одинокая мать» относится к тем женщинам, которые не состоят в законном браке и имеют «внебрачных» детей. Статус одинокой матери определяет отсутствие у ребенка отца, по данным основаниям одинокая мать получает государственное пособие.

В более широком смысле речь идет о категории матерей, воспитывающих детей в семьях без отца, в том числе разведенных и вдовых. Как правило, семьи одиноких матерей различного брачного статуса называются «неполными» или «материнскими» семьями.

В нашем исследовании под одиноким материнством мы будем понимать матерей одиночек, которые имеют детей, при отсутствии у ребенка отца, получающие государственное пособие.

Сам феномен одинокого материнства неоднороден. Одинокими матерями могут быть женщины никогда не выходившие замуж, разведенные, проживающие отдельно или у своих родителей, имеющие различный образовательный уровень.

На протяжении своей жизни семьи одиноких матерей неизбежно сталкиваются с самыми разнообразными социальными проблемами, оказываются в ситуациях, порождающих напряжение и кризисы. Любое "нормальное", "естественное" событие в жизни требует от одинокой матери принятия соответствующих решений, мобилизации необходимых ресурсов.

В такой семье мать вынуждена выполнять множество несвойственных ей чисто мужских функций и ролей, в результате чего дети получают одностороннее воспитание. У одиноких матерей нередко формируется сугубо отрицательный комплекс чувств к мужчинам, к брачной и семейной жизни, а, следовательно, и у детей могут сложиться деформированные и искаженные представления о супружестве и семье.

Многие одинокие матери не в состоянии самостоятельно справиться с проблемами и кризисами, не способны изменить себя ради сохранения

Репозиторий ВГУ

целостности семьи. Состояние затруднений жизнедеятельности является типичной для таких семей. Отсюда, проблема одиноких матерей с детьми - прежде всего, проблема одиночества, которая самым прямым образом связана с депрессивным состоянием.

Значительная часть семей одиноких матерей имеет душевые доходы ниже прожиточного минимума. Совокупный бюджет таких семей складывается из индивидуальных трудовых доходов самих женщин-матерей, пособий, пенсий, компенсационных выплат и льгот, определенных государством.

С целью изучения проблем одиноких материй и эффективности механизмов государственной поддержки неполных семей нами было проведено исследование на базе ГУО «СШ №44 г. Витебска». Всего в школе состоит на учете 187 неполных семей, из них 184 являются семьями с матерями, из которых 94 – семьи матерей- одиночек.

В исследовании приняло участие 25 одиноких матерей в возрасте от 26, до 36 лет, с одним или двумя детьми, занятые в различных сферах деятельности. Для проведения исследования мы использовали анкетирование. Результаты анкетного опроса показали, что 88%от общего числа респондентов сталкиваются с финансовыми проблемами, не хваткой средств для удовлетворения всех потребностей семьи. 24% опрошенных получают финансовую помощь от своих родителей, причем 8% из них указали на то, что не смогли бы прожить без этой поддержки.

Особенно остро среди всех проблем одинокого материнства стоит проблема функционирования семьи, как института воспитания и социализации. Специфический образ жизни семьи с одним родителем ощутимо отражается на воспитательном процессе, который обычно деформирован. Матери вынуждены доказывать окружающим, себе, бывшему мужу, что могут справиться с воспитанием ребенка. Дети же из таких семей хотят быть "как все", то есть испытывают острую потребность в определенном социальном статусе. В материнских неполных семьях мальчики не видят примера мужского поведения в семье, что способствует формированию в процессе их социализации неадекватного представления о ролевых функциях мужчины, мужа, отца. Как следствие этого, у него с большим трудом формируются правильные представления о распределении семейных ролей, и в будущей семейной жизни он может не всегда адекватно повести себя в той или иной ситуации. Отсутствие второго родителя негативно влияет и на социализацию воспитывающихся в материнских неполных семьях девочек, искажает их представления о ролевых функциях женщины, жены, матери. Сами же одинокие мамы не всегда успешно могут решать проблемы, возникающие в процессе воспитания и социализации детей. Это подтверждают и данные нашего исследования. Так, 84% респондентов хотели бы получить больше знаний о воспитании детей, о разрешении семейных конфликтов.

Перед одинокими матерями остро стоит проблема трудоустройства, решение которой затруднено из-за того, что женщине нужна хорошо оплачиваемая работа, расположенная близко от дома, с возможностью иметь свободный график, без командировок и ночных смен, с предоставлением пакета социальных гарантий. Одинокий родитель берет на себя чрезмерную трудовую нагрузку, чтобы обеспечить нормальную жизнь своей семье [2]. Вместе с тем есть большое число матерей- одиночек, которые не желают трудоустраиваться, существуют только за счет государственных пособий, выплачиваемых на детей.

Таким образом, феномен одинокого материнства неоднороден. Существует ряд специфических проблем, характерных для всех представителей категории одиноких матерей. Наиболее острыми проблемами одиноких матерей являются финансовые, проблемы занятости и проблемы связанные с воспитанием детей.

Репозиторий ВГУ

Список цитированных источников:
1. Холостова, Е.И. Глоссарий социальной работы / Автор-составитель Е.И. Холостова. - 2-е изд. - Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2007. - 220 с.
2. Дементьева И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье/ И.Ф. Дементьева // СОЦИС - 2001, № 3 .

АНТИЦИПАЦИОННЫЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.

Костюк Н.Ч., аспирант 3 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Белановская О.В., кандидат психологических наук, доцент

В последнее время в отечественной и зарубежной науке особое внимание исследователей привлекает антиципация человека как способность действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых будущих событий. Она имеет универсальное значение для всех форм человеческой деятельности, являясь основой целеполагания, целеобразования, планирования. В антиципации проявляются когнитивная, регулятивная и коммуникативная функции психического [3].

В науке подробно исследованы следующие аспекты проблемы антиципации: нейрофизиологические, психофизиологические основы (И.П. Павлов, П.К. Анохин) роль антиципации в обеспечении познавательных психических процессов (А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, И.М. Фейгенберг и др..), особенности вероятностного прогнозирования в норме и патологии (И.М. Фейгенберг, В.Д. Менделевич, др.), развитие антиципации в онтогенезе (Е.А. Сергиенко, Л.А. Регуш), коммуникативная антиципация педагогов (И.Г. Батраченко).

Тем не менее, проблема развития прогностических способностей на разных этапах онтогенеза, в различных условиях деятельности, социальных институтах, коммуникативный аспект антиципации остаются недостаточно изученными. Проблема антиципации в общении не получила пока должного научного освещения.

Антиципация есть тот психический механизм, посредстве которого происходит детерминация будущего процесса общения. Общение можно рассматривать как процесс постановки и решения коммуникативной задачи, когда необходимо исходную коммуникативную ситуацию преобразовать в потребную будущую при посредстве механизма антиципации. Антиципация в общении выполняет и регулятивную функцию: важные моменты общения составляют синхронизация действий его участников, а также их взаимные стимулирование, регулирование, коррекция и дополнение [2]. Антиципация является основой согласования индивидуальных действий человека с действиями своих партнеров, на основе чего и возможно взаимопонимание [3]. В литературе подчеркивается гипотетический характер человеческого общения [2,4].

Различные авторы (Е.А. Сергиенко, Л.А. Регуш) подчеркивают, что антиципационные способности начинают формироваться уже с рождения под влиянием природных задатков, воспитания. Однако можно с уверенностью утверждать, что высшие уровни прогностических способностей развиваются только к ранней юности [4]. Юношеский возраст также считается определяющим и для развития коммуникативной компетентности [4]. В этом возрасте обращенность в будущее, ориентация на формирование временной перспективы, жизненных пла-

Репозиторий ВГУ

нов являются главными психологическими составляющими, когда также велика потребность в общении, в формировании значимых межличностных отношений, в понимании другого и себя другим и самораскрытии. Становление личности в юношеском возрасте тесно взаимосвязано с развитием социальной и коммуникативной компетентности [4]. Поэтому взаимопонимание, межличностное восприятие и его согласованность у участников общения столь значимы для успешной адаптации студента в расширяющемся пространстве осваиваемой им социальной реальности.

Все это предъявляет особые требования к формированию как коммуникативной, так и к прогностической компетентности студентов.

Таким образом, актуальность изучения антиципационных способностей в связи с проблемой формирования коммуникативной компетентности студентов как профессионально-важной характеристики диктует необходимость разработки данной проблемы.

В нашем исследовании принимали участия студенты педагогического факультета 1курса – 37 человек, 3 курса – 30 человек, 5 курсов – 22 человека. Диагностика коммуникативной компетентности осуществлялась при помощи: КОСКОМО 2, теста Мехельсона, диагностика эмпатии Юсупова. Диагностика антиципации проводилась при помощи ТАС В.Д. Менделевича. В данной статье мы хотели бы отразить результаты исследования именно антиципационных способностей студентов педагогических специальностей.

Таблица 1. Антиципационные способности студентов.

Курс	ОАС	ОАН	ЛСА	ЛСН	ПА	ПАН	ВХА	ВХ
I	78 %	22 %	22 %	78 %	5%	95%	8%	92%
III	63%	37%	30 %	70 %	3 %	97 %	3 %	97%
IV-V	54%	46%	54 %	46%	5 %	95%	5 %	95%

В данной таблице ОАС – общая антиципационная состоятельность для студентов 1 курса составляет 78 %, для 3 курсатов – 63 %, для студентов 5 курса – 46 % , ОАН – общая антиципаионная несостоятельность для студентов 1 курса – 22 %, для студентов 3 курса – 37 %, для студентов 5 курса – 54 % , ЛСА – личностно-ситуационную антиципационную состоятельность демонстрирует 78 % студентов 1курса, студенты 3 курса – 70 % , а студенты 5-го курса - 54 %, ЛСН – личностно-ситуационная антиципационная несостоятельность проявляется у 22 % студентов на 1 курсе, у 30 % студентов на 3-м курсе и у 46 % на 5-м курсе; ПА – пространственная антиципационная состоятельность среди студентов 1 курса составляет 5%, для студентов 3 курса – 3 %, у студентов 5-го курса встречается у 5 %; ПАН – пространственная антиципационная несостоятельность свойственна 95 % студентам 1 курса, 97 % студентов 3 курса и для студентов 5 курсов – 95 %, ВХН – временно-хронологическая антиципационная состоятельность свойственна лишь 8 % студентов на 1 курсе, 3% – на 3-м курсе и 5 % - на 5-м курсе; ВХН – временно-хронологическая антиципационная несостоятельность при этом встречается у 92 % студентов 1-го курса, 97 % - з-го курса и среди 5-го курса – 95 %.

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить устойчивую тенденцию к снижению общих антиципационных способностей и личностно-

Репозиторий ВГУ

ситуативной антиципации от 1-го курса к 5-му курсу. Личностно-ситуативная антиципация связана с умением прогнозировать ситуации связанные с общением. Если на 1-м курсе антиципационные способности ниже нормы демонстрировало 22 % студентов, то среди выпускных курсов их уже 46 %. А также можно отметить устойчивые низкие показатели среди студентов всех курсов пространственно-временной антиципации и временно-хронологической антиципации. Временно-хронологические прогностические способности связаны с умением планировать свое время и видеть себя во временной перспективе. Пространственная антиципация обусловлена способностью человека совершать точные действия в пространстве – «моторной ловкости». Низкие показатели по пространственной антиципации могут быть обусловлены тем, что моторная ловкость для педагогов дошкольного образования и начального образования не является профессионально-важным качеством и в ходе обучения развитию таких характеристик не уделяется внимания. Однако, устойчивая тенденция к низким показателям по временно-хроологической антиципации и снижение показателей по ситуативно-личностной антиципации, может говорить о том, что студенты не видят себя в перспективе в том, числе и в профессиональной деятельности. Ситуативно-личностная антиципация является важной способностью для будущего педагога и устойчивая тенденция к снижению данной способности от младших курсов к старшим курсам может говорить о том, что развитию данной способности в ходе обучения уделяется мало внимания. А очень низкие показатели среди студентов по временно-хронологическим способностям говорят о невозможности студентов видеть себя в перспективе, видеть себя в профессии. Что делает актуальным разработку данной проблемы в контексте профессионального становления будущих педагогов.

Список цитированных источников:

1. Бодалев, А.А. Личность и общение: Избранные труды / А.А. Бодалев – М.: Педагогика, 1983. - 272 с.
2. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека. / Под ред. И.М. Фейгенберга, Г.Е. Журавлева. – М.,1977– С. 3-4.
3. Ломов, Б.Ф., Сурков, Е.Н. Антиципация в структуре деятельности / . Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков – М., 1980 – 279 с.
4. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего: учеб. пособие / Л.А. Регуш. СПб., Речь, 2003. – 352 с.

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Криволап В.А., студент 2 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

Целью данной статьи является разъяснение подросткам их прав и обязанностей в сфере предпринимательства, если они таковой собираются заняться.

В соответствии со ст. 26 Гражданского Кодекса Республики Беларусь несовершеннолетний, достигший шестнадцати лет, может быть объявлен полностью дееспособным, если он работает по трудовому договору (контракту) или с согласия родителей, усыновителей или попечителя занимается предпринимательской деятельностью. Объявление несовершеннолетнего полностью дееспособным

Репозиторий ВГУ

производится по решению органов опеки и попечительства с согласия обоих родителей, усыновителей или попечителя, а при отсутствии такого согласия – по решению суда.

Исходя из данной нормы, можно сказать, что несовершеннолетнее лицо, объявленное полностью дееспособным (далее: дееспособный) может заниматься различными формами предпринимательской деятельности, то есть самостоятельно, по личной инициативе заниматься деятельностью, направленной на получение прибыли. Данную деятельность дееспособный может осуществлять от своего имени, под свою имущественную ответственность либо под имущественную ответственность юридического лица, на свой риск.

Лицу, достигшему шестнадцатилетнего возраста, чтобы стать предпринимателем необходимо не только приобрести полную дееспособность, но и пройти государственную регистрацию в качестве индивидуального предпринимателя.

Государственная регистрация индивидуальных предпринимателей является необходимым условием правомерности занятия гражданином предпринимательской деятельностью без образования юридического лица.

С 1 февраля 2009 г. государственная регистрация индивидуальных предпринимателей осуществляется в соответствии с Положением «О государственной регистрации субъектов хозяйствования», утвержденным Декретом Президента Республики Беларусь от 16.01.2009 № 1 «О государственной регистрации и ликвидации (прекращении деятельности) субъектов хозяйствования» (далее - Декрет № 1).

В соответствии с подпунктом 2.1 пункта 2 Декрета № 1: государственная регистрация индивидуальных предпринимателей, осуществляется на основании заявительного принципа в день подачи документов, необходимых для ее проведения.

Государственная регистрация индивидуального предпринимателя производится по месту жительства. Согласно п. 6 Положения «О государственной регистрации субъектов хозяйствования», утвержденного Декретом № 1: за государственную регистрацию индивидуальных предпринимателей, выдачу свидетельства о государственной регистрации индивидуальных предпринимателей, выдачу дубликата свидетельства о государственной регистрации взимается государственная пошлина в установленном законодательными актами размере.

Взимание иных платежей при осуществлении государственной регистрации не допускается.

Государственная регистрация осуществляется следующими регистрирующими органами:

- администрациями свободных экономических зон - индивидуальных предпринимателей в свободных экономических зонах;

- облисполкомами, брестским, витебским, гомельским, гродненским, минским, могилевским горисполкомами. Облисполкомы вправе делегировать часть своих полномочий по государственной регистрации субъектов хозяйствования другим местным исполнительным и распорядительным органам, а названные горисполкомы - соответствующим администрациям районов в городах.

Для государственной регистрации индивидуального предпринимателя в силу требований пункта 14 Положения «О государственной регистрации субъектов хозяйствования», в регистрирующий орган представляются:

- заявление о государственной регистрации;

- фотография гражданина, обратившегося за государственной регистрацией;

- оригинал либо копия платежного документа, подтверждающего уплату государственной пошлины.

Репозиторий ВГУ

Заявление о государственной регистрации составляется по форме, установленной Министерством юстиции Республики Беларусь. В заявлении подтверждается, что:

- гражданин, обратившийся за государственной регистрацией в качестве индивидуального предпринимателя, не имеет непогашенной или неснятой судимости за преступления против собственности и порядка осуществления экономической деятельности;

- не имеется неисполненного судебного решения об обращении взыскания на имущество в отношении гражданина, регистрирующегося в качестве индивидуального предпринимателя;

- на момент государственной регистрации гражданин, обратившийся за государственной регистрацией в качестве индивидуального предпринимателя, не является собственником имущества (учредителем, участником, руководителем) юридического лица, находящегося в состоянии экономической несостоятельности (банкротства);

- для гражданина, регистрирующегося в качестве индивидуального предпринимателя, законодательством не установлены иные запреты и ограничения на обращение за государственной регистрацией;

- сведения, содержащиеся в представленных для государственной регистрации документах, в том числе в заявлении о государственной регистрации, достоверны.

При государственной регистрации индивидуального предпринимателя заявление о государственной регистрации подписывается гражданином, регистрирующимся в качестве индивидуального предпринимателя.

Регистрирующие органы принимают документы, представленные для государственной регистрации, рассматривают их состав и содержание заявления о государственной регистрации, при необходимости разъясняют лицам, представляющим такие документы, правила их представления и оформления, предусмотренные законодательством.

В день подачи документов, представленных для государственной регистрации, уполномоченный сотрудник регистрирующего органа вносит в единый государственный регистр юридических лиц и индивидуальных предпринимателей запись о государственной регистрации субъекта хозяйствования; представляет в Министерство юстиции Республики Беларусь необходимые сведения о субъектах хозяйствования для включения их в единый государственный регистр юридических лиц и индивидуальных предпринимателей.

Индивидуальный предприниматель считается зарегистрированным со дня подачи документов, представленных для государственной регистрации, и внесения записи о его государственной регистрации в единый государственный регистр юридических лиц и индивидуальных предпринимателей.

Дата государственной регистрации указывается в свидетельстве о государственной регистрации индивидуального предпринимателя датой, определенной выше.

Свидетельство о государственной регистрации установленного Советом Министров Республики Беларусь образца выдается не позднее рабочего дня, следующего за днем подачи документов для государственной регистрации.

Прошедший регистрацию предприниматель также имеет различного рода обязанности. К обязанностям предпринимателя относятся:

Репозиторий ВГУ

1) осуществление мер по обеспечению экологической безопасности, охраны труда, техники безопасности, производственной гигиены и санитарии, руководствуясь действующими положениями и нормами;

2) обязанность производить расчеты со всеми работниками, привлеченными для работы согласно заключенным договорам, независимо от своего финансового состояния;

3) соблюдение прав и законных интересов потребителей;

4) получение в установленном порядке специального разрешения (лицензии) на деятельность в сферах, которые подлежат лицензированию в соответствии с законодательством Республики Беларусь;

5) выполнение решений государственных органов и иных субъектов права, уполномоченных Президентом Республики Беларусь, осуществляющих регулирование и контроль за ценообразованием, принятые ими в пределах полномочий, установленных законодательством;

6) соблюдение установленного порядка ценообразования, а также порядка исчисления затрат, относимых на себестоимость, учёт в полном объеме включаемые в цену (тариф) налоги и другие обязательные платежи, предусмотренные законодательством, недопущение нарушений установленных соответствующими государственными органами и иными субъектами права, уполномоченными Президентом Республики Беларусь, регулируемых цен (тарифов) и действующего порядка их регулирования;

7) представление соответствующим государственным органам и иным субъектам права, уполномоченным Президентом Республики Беларусь, осуществляющим регулирование ценообразования, полной и достоверной информации, необходимой для установления регулируемых цен (тарифов) и контроля за соблюдением установленного порядка ценообразования;

8) выполнение всех обязательств, вытекающих из действующего законодательства и заключенных им договоров (контрактов);

9) и некоторые другие обязанности.

Кроме обязанностей предприниматель имеет также некоторые права, отличающиеся от других трудящихся лиц, а именно имеет право:

1) заниматься любой хозяйственной деятельностью, не запрещенной законодательством Республики Беларусь;

2) создавать любые предприятия, организация которых не противоречит законодательству Республики Беларусь;

3) привлекать на договорных началах для ведения предпринимательской деятельности имущество, денежные средства и отдельные имущественные права других граждан, предприятий и организаций, в том числе иностранных юридических и физических лиц;

4) участвовать своим имуществом и имуществом, полученным на законном основании, в деятельности других хозяйствующих субъектов;

5) самостоятельно формировать программу хозяйственной деятельности, выбирать поставщиков и потребителей своей продукции, устанавливать цены и тарифы на продукцию (работы, услуги) в соответствии с законодательством Республики Беларусь и заключенными договорами;

5) самостоятельно нанимать и увольнять работников в соответствии с действующим законодательством и трудовым договором (контрактом);

6) устанавливать формы, системы и размеры оплаты труда и другие виды доходов лиц, работающих по найму;

7) осуществлять иную деятельность, не запрещенную законом.

Репозиторий ВГУ

Таким образом, выше изложены порядок регистрации, а также основные права и обязанности предпринимателей, которые должен знать каждый человек, собирающийся стать предпринимателем. Эти права и обязанности также относятся и к лицам, не достигшим совершеннолетия, но уже собирающимся заняться предпринимательской деятельностью.

Для более углубленного разъяснения прав, обязанностей, а также ответственности, которую несут предприниматели, разъяснения законов, изучения органов, осуществляющих регулирование в сфере предпринимательства, следует ввести в общеобразовательных учреждениях такой курс, который бы охватывал все эти вопросы.

Можно сказать, что следует предпринять еще очень много мер для развития сферы предпринимательства, в том числе и начать обучать детей еще со школьного возраста основам предпринимательской деятельности.

ПРИОБРЕТЕНИЕ ГРАЖДАНСТВА ДЕТЬМИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Крючкова Д.В., Забелло Н.В., студенты 1 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Ивашкевич Е.Ф., кандидат педагогических наук, доцент

«Детей нет – есть люди, но с иным масштабом понятий, иным запасом опыта, иными влечениями, иной игрой чувств».
Януш Корчак

Дети в любом государстве находятся в особом привилегированном положении. Наше государство не является исключением: в самых различных областях его деятельности проявляется забота о подрастающем поколении. Среди этих направлений охрана прав и законных интересов несовершеннолетних должна быть главенствующей.

Правовая защита охватывает все сферы жизнедеятельности несовершеннолетнего: воспитание, образование, медицинское обслуживание, трудовую занятость, социальное обеспечение, досуг и другие.

Ребёнок в силу определённых возрастных особенностей не в состоянии самостоятельно защитить свои права так же, как взрослый. Это является основной причиной создания и действия в Республике Беларусь специальных правовых средств по защите ребенка. Под правовой защитой детей следует понимать систему нормативных правовых актов, устанавливающих правовой статус ребёнка как участника общественных правоотношений (права, обязанности, гарантии соблюдения прав и обязанностей) и закрепляющих основы организации деятельности системы органов по работе с несовершеннолетними и защите их прав и законных интересов.

Для того, чтобы государство наиболее эффективно смогло защитить и обеспечить законные интересы и права ребенка, необходимо предоставление ему гражданства.

Приобретение гражданства по рождению имеет латинский термин «filiatia». Вопрос о приобретении гражданства по рождению государство решает на основании двух главных принципов, а именно:

Репозиторий ВГУ

1) по «праву крови» (jus sanguinis), когда в расчет принимается гражданское состояние родителей лица. «Право крови» действует не только при рождении ребенка, но и распространяется на те случаи, когда родители несовершеннолетнего лица меняют гражданство. По «праву крови» ребенок следует гражданству родителей, приобретает его вместе с ними, но уже не по рождению, а в результате натурализации;

2) по «праву почвы» (jus soli), или в силу обстоятельств, вязанных с территорией, к которой лицо имеет определенное отношение. Прежде всего учитывается место рождения человека. Возможно, что территориальным фактором окажется место обнаружения младенца, родители которого не установлены, и другие подобные обстоятельства.

Сила действия каждого из принципов неодинакова. Государства, как правило, используют смешанный принцип, но часто отдают приоритет какому-либо из них. В большинстве стран главным считается принцип «права крови», а «право почвы» признается в расчет как дополнительный, когда родственные связи не позволяют бесспорно определить гражданство лица. В Республике Беларусь предпочтение отдается приобретению гражданства по «праву почвы».

Согласно статьи 13 Закона Республики Беларусь « О гражданстве» от 1 августа 2002 № 136-З года ребенок приобретает гражданство Республики Беларусь по рождению, если на день рождения ребенка:

– родители (единственный родитель) ребенка, постоянно проживающие на территории Республики Беларусь, являются лицами без гражданства, при условии, что ребенок родился на территории Республики Беларусь;

– хотя бы один из родителей ребенка состоит в гражданстве Республики Беларусь независимо от места рождения ребенка;

– родители (единственный родитель) ребенка, постоянно проживающие на территории Республики Беларусь, являются иностранными гражданами, при условии, что ребенок родился на территории Республики Беларусь, а государства, гражданами которых являются его родители, не предоставляют ему своего гражданства.

– Находящийся на территории Республики Беларусь ребенок, родители которого неизвестны, становится гражданином Республики Беларусь [1].

В случае изменения гражданства родителями или усыновителями в соответствии со статьей 23 закона Республики Беларусь « О гражданстве» соответственно изменяется гражданство ребенка, если он не достиг возраста 14 лет.

Изменение гражданства детей в возрасте от 14 до 18 лет в случае изменения гражданства их родителей, а также усыновленных детей допускается только с согласия детей, выраженного в письменной форме и нотариально заверенного.

По желанию родителей (единственного родителя) в случае прекращения ими гражданства Республики Беларусь за ребенком в возрасте до 16 лет может сохраняться гражданство Республики Беларусь [1].

Сохранение гражданства Республики Беларусь ребенком, над которым установлены опека или попечительство происходит в том случае, если родители или один из родителей ребенка, который проживает на территории Республики Беларусь и над которым установлены опека или попечительство граждан Республики Беларусь, выходят из гражданства Республики Беларусь или утрачивают его и при этом не участвуют в воспитании ребенка, ребенок сохраняет гражданство Республики Беларусь.

Репозиторий БГУ

Согласно положению статьи 25 Закона « О гражданстве» Республики Беларусь, «если гражданство Республики Беларусь приобретает один из родителей, а другой остается иностранным гражданином или лицом без гражданства, ребенок может приобрести гражданство Республики Беларусь по совместному заявлению родителей или родителя, который приобретает гражданство Республики Беларусь, если место нахождения другого родителя неизвестно. Если гражданство Республики Беларусь приобретает один из родителей, а другой остается лицом без гражданства, ребенок, который проживает на территории Республики Беларусь, становится гражданином Республики Беларусь, если иначе он стал бы лицом без гражданства».

В случае выхода одного из родителей из гражданства Республики Беларусь или его утраты необходимо использовать положение статьи 26 закона «О гражданстве» Республики Беларусь, которое гласит: «Если один из родителей выходит из гражданства Республики Беларусь или утрачивает его, а другой остается гражданином Республики Беларусь, ребенок сохраняет гражданство Республики Беларусь. По совместному заявлению родителей такому ребенку может быть разрешен выход из гражданства Республики Беларусь».

При усыновлении и приобретении гражданства ребёнком необходимо ссылаться на статью 27 Закона « О гражданстве» Республики Беларусь: «Ребенок, который является иностранным гражданином или лицом без гражданства, при усыновлении гражданином Республики Беларусь или супругами, являющимися гражданами Республики Беларусь, либо супругами, один из которых является гражданином Республики Беларусь, а другой - лицом без гражданства, становится гражданином Республики Беларусь со дня усыновления».

Ребенок, который является иностранным гражданином или лицом без гражданства, при усыновлении супругами, один из которых является гражданином Республики Беларусь, а другой - иностранным гражданином, может приобрести гражданство Республики Беларусь по совместному заявлению усыновителей.

За ребенком, являющимся гражданином Республики Беларусь, сохраняется гражданство Республики Беларусь при его усыновлении:

– супругами, являющимися иностранными гражданами, или иностранным гражданином;

– супругами, являющимися лицами без гражданства, или лицом без гражданства;

– супругами, один из которых является гражданином Республики Беларусь, а другой - иностранным гражданином или лицом без гражданства.

– у ребенка, усыновленного супругами, являющимися иностранными гражданами, или иностранным гражданином, гражданство Республики Беларусь может быть прекращено после достижения им 16-летнего возраста в порядке выхода из гражданства на основании заявления усыновителей (усыновителя).

Стремление государства сократить количество детей, не обладающих гражданством, является важнейшим условием обеспечения их законных прав и интересов.

Количество мигрантов, которые прибыли в Беларусь почти 10 тыс. человек, четверть от этого числа составляют дети, а это около 2,5 тыс детей [2].

Список цитированных источников:

1. О гражданстве Республики Беларусь [Электронный ресурс]: Закон Республики Беларусь от 1 августа 2002 года № 136-З // Эталон-Беларусь/ Национальный Центр правовой информации Республики Беларусь. – Минск, 2011.

Репозиторий ВГУ

2. Информационно-справочный портал Беларуси [Электронный ресурс] / Демографическая ситуация в Беларуси за январь-июль 2011 года. – Режим доступа: http://www.interfax.by/mosaic/1097568. – Дата доступа: 21.12.2011.

МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Лях Л.Ю., студентка 2 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Качан Г.А., кандидат педагогических наук, доцент

Впервые, понятия социально опасное положение (далее СОП) несовершеннолетнего было введено в законе Республики Беларусь от 31 мая 2003 г. №200-З «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». К критериям СОП относят проживание несовершеннолетнего в семье, где родители не надлежащим образом исполняют свои обязанности по воспитанию, обучению и содержанию ребенка, злоупотребляют родительскими правами, отрицательно влияют на поведение ребенка, жестоко обращаются с ним, а также, совершение ребенком правонарушения и иных общественных действий [2]. Показателями СОП являются поведение родителей по отношению к своему ребенку и поведение ребенка в общественных местах.

Очевидным является факт, что взаимоотношения в родительской семье, отношение к ребёнку со стороны родителей, в одном случае способствуют, а в другом препятствуют оптимальному развитию личности ребёнка, могут приводить к ущербному развитию его потребностей и мотивов, низкому самоуважению, недоверию к окружающим. Семейное неблагополучие, которое проявляется в социально опасном положении ребёнка, способствует формированию негативной «Я- концепции» ребёнка, деформации развития его личности. В связи с этим, актуальным и важным вопросом является оказание психолого-педагогической помощи ребёнку, находящемуся в социально опасном положении, что в первую очередь связано с организацией работы с неблагополучной семьёй по социально -педагогическому сопровождению процесса её реабилитации. Комплексная помощь семье предполагает различные направления и виды социальной, психолого-педагогической, коррекционной работы с родителями, детьми и ближайшим социальным окружением семьи.

Социально- педагогическая работа с семьями, находящимися в СОП подразумевает комплекс мероприятий, направленных на защиту прав и интересов несовершеннолетних.

Цель нашего исследования - выявить роль социально-педагогического сопровождения в повышении эффективности социально – педагогической работы с семьей, находящейся в СОП.

Для достижения поставленный цели мы использовали следующие методы: теоретический анализ литературы, изучение опыта деятельности социального педагога.

Сопровождение - это комплексный метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Психолого-педагогическое сопровождение выступает сегодня как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [1, с.9].

Таким образом, можно сказать, что социально-педагогическое сопровождение – это, во-первых, один из видов социального патронажа как целостной и

Репозиторий ВГУ

комплексной системы социальной поддержки и педагогической, психологической помощи, осуществляемой в рамках деятельности социально-психологических и педагогических служб; во-вторых, интегративная технология, сердцевиной которой является создание условий для восстановления потенциала развития и саморазвития семьи и личности и в результате – эффективного выполнения отдельным человеком или семьей своих основных функций; в-третьих, процесс особого рода бытийных отношений между сопровождающим и теми, кто нуждается в помощи.

В организации социально-педагогического сопровождения семьи, находящейся в СОП социальный педагог опирается на следующие принципы: целостности (понимание семьи как единой общности) коммуникативности, целеполагания, изучения и оценки семьи, работы в команде и принцип создания воспитывающей среды.

Модель социально-педагогического сопровождения семей, находящихся в социально опасном положении можно представить как последовательность ряда шагов.

Первый шаг заключается в выявлении детей, находящихся в социально опасном положении, т.е в установлении факторов, угрожающих ребенку. Каждое ведомство, в том числе учреждения образования, реализуют свои возможности в этом направлении. Важную роль в выявлении детей, находящихся в СОП играют межведомственные рейды («Семья», «Подросток». «Нет насилию»), системно учреждениями образования. Как правило, такие рейды проводятся два раза в месяц. Специалисты органа опеки и попечительства совместно с инспектором по делам несовершеннолетних (ИДН), заместителем комиссии по делам несовершеннолетних (КДН), представителем детской поликлиники и социальным педагогами учреждений образования посещают неблагополучные семьи и семьи группы риска. С родителями проводятся профилактические беседы, консультации, разъясняется ответственность за воспитание и содержание детей. По результатам проверки составляется акт обследования жилищно-бытовых условий проживания семьи, даются рекомендации работникам школы по дальнейшему сопровождению и оказанию помощи детям и их родителям.

Второй шаг – это признание детей, находящимися в социально опасном положении. Оно осуществляется по решению педагогического совета (совета профилактики) учреждения образования, а в отношении детей, не посещающих учреждения образования - комиссией по делам несовершеннолетних. О решении обязательно уведомляются несовершеннолетний, его родители (законные представители).

Третий шаг – централизованный поименный учет детей, признанных находящимися в социально опасном положении, который ведут отделы образования или по их приказу – региональные социально-педагогические центры. По инициативе Министерства образования РБ на базе Витебского района апробирована компьютерная программа учета детей и семей, находящихся в СОП. Важно, что программа дает возможность постоянно обновлять информацию и доступ к ней специалистов всех служб района, включенных в работу с семьей и ребенком.

Четвертый шаг - реализация индивидуальных программ комплексной реабилитации детей, находящихся в социально опасном положении, и мер по улучшению ситуации в их семье. Такая программа разрабатывается и реализуется первично учреждением образования, где обучается (воспитывается) ребенок. Помимо классного руководителя, социального педагога, психолога учреждения образования к совместной работе с ребенком, его семьей привлекаются и специалисты других ведомств.

Субъектами взаимодействия являются: комиссия по делам несовершеннолетних; органы опеки и попечительства; управления (отделы образования); учреждения образования; управления по труду, занятости и социальной защите;

Репозиторий ВГУ

учреждения социального обслуживания населения; учреждения здравоохранения; органы внутренних дел; организации жилищно-коммунального хозяйства; отделы записи актов гражданского состояния.

Каждый из субъектов взаимодействия выполняет определенную роль и несет определенную ответственность. Изучение опыта организации межведомственного взаимодействия по работе с неблагополучными семьями в октябрьском районе г. Витебска, Лиозненском, Ушачском районах Витебской области позволяет констатировать, что приоритетными задачами межведомственного взаимодействия являются: выявление семей с различными показателями семейного неблагополучия; определение причин неблагополучия; оказание медицинской, психолого –педагогической, правовой, материальной помощи детям и семье, находящимся в СОП; содействие в трудоустройстве обязанных лиц по судебным постановлениям; предупреждение неблагополучия в семьях.

Эффективность деятельности межведомственной системы защиты детей, находящихся в СОП зависит от вовлечённости в неё всех ведомств; наличия региональных планов и программ, направленных на решение проблемы; квалификации специалистов; системного подхода и оперативности решения проблемы. При этом, чем эффективнее будет работа с семьей на ранних стадиях ее неблагополучия, когда дети признаются находящимися в социально опасном положении, тем меньше угроза изъятия ребенка из семьи.

Координатором межведомственного взаимодействия субъектов системы профилактики на территории административных районов Витебской области является, как правило, Комиссия по делам несовершеннолетних. По инициативе КДН проводятся ежемесячные мониторинги работы органов и учреждений системы предупреждения социального сиротства, семейного неблагополучия. Комиссией обобщаются информационно-аналитические и статистические сведения, характеризующие деятельность всех субъектов профилактики неблагополучия в семье. Выявляются проблемные вопросы, требующие межведомственного подхода, разрабатываются механизмы решения.

Особую миссию социально-психологической и педагогической службы учреждения образования в социально-педагогическом сопровождении детей, находящихся в социально опасном положении. Именно специалисты СППС осуществляют диагностирование, ведут консультативную работу с семьями и детьми, разрабатывают и реализуют индивидуальные программы реабилитации детей, находящихся в СОП.

Следует отметить, что организация социально-педагогической работы с семьей, находящейся в СОП определятся доминирующими факторами в характеристике семьи, такими как: недостаточная психолого-педагогическая грамотность родителей и семьи; жестокое обращение с ребенком; алкоголизм родителей; семья в состоянии развода или после развода; неполная семья; отчужденность родителей из-за занятости; опекунские семьи (престарелые, употребляющие спиртные напитки; педагогически несостоятельные; родители, лишенные родительских прав; случаи выявления детей, занимающихся бродяжничеством, попрошайничеством или нахождение брошенных детей.

Большое внимание необходимо уделять повышению педагогической культуры родителей, так как практика показывает, что большинство родителей являются педагогически и психологически беспомощными как в налаживании своих семейных отношений, личной жизни, так и в воспитании детей. Целенаправленное воспитание родителей поможет им преодолеть неуверенность в своих силах и возможностях в качестве воспитателя; нормализовать свою личную

Репозиторий ВГУ

жизнь; улучшить воспитание детей посредством гуманизации их жизнедеятельности; снижать и упреждать отрицательные явления в семье.

Начиная работу с семьёй, социально педагогу необходимо изучить её по таким параметрам как: состав семьи, структура (полная, неполная, с одним ребенком, многодетная, родители разведены и т. д.); жилищно-бытовые условия проживания, материальная обеспеченность; воспитательный потенциал семьи; характер взаимоотношений в семье между взрослыми членами семьи (гармоничные, компромиссные, неустойчивые, мнимые, конфликтные, аморальные и др.), а также между другими членами семьи и ребёнком (слепое обожание, заботливость, равноправие, отчужденность, равнодушие, мелочная опека, полная самостоятельность, независимость, бесконтрольность); позиция ребенка в семье (педагогически оправданная; «кумир семьи»; объект постоянных ссор взрослых, предоставлен самому себе, никто им не интересуется; запуган авторитарным отношением, не уверен в себе, избегает общения с родителями).

При организации работы с неблагополучной семьей и детьми, оказавшимися в социально опасном положении большая роль, на наш взгляд, отводится классному руководителю, который один из первых выявляет данную категорию семей при первичном обследовании жилищно-бытовых условий проживания семей учащихся. Взаимодействуя с неблагополучными семьями, классный руководитель должен быть предельно внимательным и осторожным, для того чтобы, используя весь арсенал педагогических средств, с одной стороны не навредить ребенку, оказавшемуся в социально опасном положении, с другой стороны попытаться сделать все возможное для реабилитации такой семьи.

Таким образом, можно предположить, что процесс социально-педагогического сопровождения семей, находящихся в социально опасном положении будет эффективным при: четком выделении критериев и показателей социально опасного положения несовершеннолетних; совершенствовании законодательной базы, направленной на защиту прав и законных интересов несовершеннолетних; тесном взаимодействии государственных учреждений и организаций, участвующих в защите детей; осознанном желании родителей нормализовать ситуацию в семье и не допустить помещение ребенка в социальный приют или другое учреждение.

Список цитированных источников:

1. Байбородова, А.В., Смирнова К.Ю. «Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска в условиях специального учреждения»// Ярославский педагогический вестник. 2004. – № 3 (40). – С. 23.

2. Инструкция о порядке выявления и учета несовершеннолетних, нуждающихся в государственной защите / Зборнік нарматыўных дакументаў. – 2004. – № 22.

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОГРАММЫ МЕНЕДЖЕРОВ

Маевский И.Г., студент 4 курса
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)
Научный руководитель – Овсяник Н.В., кандидат психологических наук, доцент

Социальное познание отражает способность включаться в компетентные социальные отношения и понимать социальную информацию. Это возможно благодаря особым механизмам психической деятельности, которые позволяют людям

Репозиторий ВГУ

понимать и интерпретировать свое собственное и других людей психическое состояние и в результате предсказывать и объяснять их поведение [5, с. 63-67.].

В отечественной психологии (представителями которой являются психологи СНГ) понятие «социальный интеллект» было рассмотрено рядом исследователей. М.И. Бобнева определяла его в системе социального развития личности [1]. Механизмом формирования личности выступает процесс социализации. Как отмечает автор, существует как минимум два толкования этого понятия. В широком смысле слова термин «социализация» используется для обозначения процесса, «в ходе которого человеческое существо с определенными биологическими задатками приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности в обществе». Второе, более специальное определение термина используется в социологии и социальной психологии. Социализация как процесс, обеспечивающий включение человека в ту или иную социальную группу или общность. Формирование человека как представителя данной группы, т.е. носителя ее ценностей норм установок, ориентаций и т.п., предполагает выработку у него необходимых для этого свойств и способностей.

Принимая во внимание наличие указанных значений, М.И. Бобнева отмечает, что только социализация не обеспечивает целостного формирование человека. И, далее, определяет важнейшей закономерностью процесса социального развития личности наличие в нем двух противоположных тенденций – типизация и индивидуализация. Бобнева М.И. считает, что социальный интеллект следует расценивать как особую способность человека, формирующуюся в процессе его деятельности в социальной сфере, в сфере общения и социальных взаимодействий [1]. И принципиально важно, подчеркивает автор, что уровень «общего» интеллектуального развития не связан однозначно с уровнем социального интеллекта. Высокий интеллектуальный уровень является лишь необходимым, но не достаточным условием собственно социального развития личности. Он может благоприятствовать социальному развитию, но не замещать и не обуславливать его. Более того, высокий интеллект может полностью обесцениваться социальной слепотой человека, социальной неадекватностью его поведения, его установок и т.д.

Ушаковым Д.В. предложена структурно-динамическая теория социального интеллекта. В рамках этой теории пересмотру подвергаются традиционные факторные теории структуры интеллекта, предполагающие общий фактор и набор специальных способностей [3]. Основная идея структурно-динамической теории заключается в том, что структура интеллекта человека является результатом сил, действующих на формирование интеллекта на протяжении всего жизненного пути человека. Данная теория позволяет подойти к объяснению таких феноменов, как изменение корреляций между показателями психологических тестов на протяжении жизненного пути и, возможно, самое неожиданное – психогенетических данных.

Другой отечественный исследователь, Ю.Н. Емельянов, изучал социальный интеллект в рамках практической психологической деятельности – повышение коммуникативной компетентности индивида с помощью активного социально-психологического обучения. Определяя социальный интеллект, он пишет: «Сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать его социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [2, с. 24-28.]. Автор предлагает термин «коммуникативная компетенция», схожий с понятием социальный интеллект. Коммуникативная компетенция формируется благодаря интериоризации со-

Репозиторий ВГУ

циальных контекстов. Это процесс бесконечный и постоянный. Он имеет вектор от интер- к интра-, от актуальных межличностных событий к результатам осознания этих событий которые закрепляются в когнитивных структурах психики в виде умений, и навыков. Эмпатия является основой сенситивности – особой чувствительности к психическим состояниям других, их стремлениям, ценностям и целям, которая в свою очередь формирует социальный интеллект. Ученый подчеркивает, что с годами эмпатическая способность тускнеет, вытесняется символическими средствами представленности. Т.о. социальный интеллект выступает относительно независимым праксеологическим образованием.

Емельянов Ю.Н. так же, как и другие исследователи, связывает социальный интеллект и ситуативную адаптацию. Социальный интеллект предполагает свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения, – всеми видами семиотических систем. Автор дополняет коммуникативную компетенцию элементами, относящимися к осознанию деятельностной среды (социальной и физической), окружающей человека, и способность воздействовать на нее для достижения своих целей, а в условиях совместной работы делать свои действия понятными для других. Этот «акциональный» аспект коммуникативной компетенции требует осознания: а) собственных потребностей и ценностных ориентаций, техники личной работы; б) своих перцептивных умений, т.е. способность воспринимать окружающее без субъективных искажений и «систематизированных слепых пятен» (стойких предубеждений в отношении тех или иных проблем); в) готовности воспринимать новое во внешней среде; г) своих возможностей в понимании норм и ценностей других социальных групп и культур (реальный интернационализм); д) своих чувств и психических состояний в связи с воздействием факторов внешней среды (экологическая психокультура); е) способов персонализации окружающей среды (материальное воплощение «чувства хозяина»); ж) уровня своей экономической культуры (отношение к среде обитания – жилищу, земле как источнику продуктов питания, родному краю, архитектуре и т.п.) [2, с. 24-28].

Говоря о пути повышения коммуникативной компетенции, Ю.Н. Емельянов замечает, что коммуникативные умения и интеллект межличностных отношений при их несомненной важности, тем не менее, являются вторичными (как в филогенетической, так и онтогенетической перспективе) по отношению к фактору совместной деятельности людей. Поэтому, ключевые способы повышения коммуникативной компетенции нужно искать не в шлифовке поведенческих умений и не в рискованных попытках личностной реконструкции, а на путях активного осознания индивидом естественных межличностных ситуаций и самого себя как участника этих деятельностных ситуаций, на путях развития социально-психологического воображения, позволяющего видеть мир с точки зрения других людей.

А.Л. Южанинова также выделяет социальный интеллект как третью характеристику интеллектуальной структуры, в дополнение к практическому и логическому интеллекту [5, с. 63-67.]. Она рассматривает социальный интеллект как особую социальную способность в трех измерениях: социально-перцептивных способностей, социального воображения и социальной техники общения. Социально-перцептивные способности – это такое целостно-личностное образование, которое обеспечивает возможность адекватного отражения индивидуальных, личностных свойств реципиента, особенностей протекания его психических процессов и проявления эмоциональной сферы, а также точность в понимании характера отношений реципиента с окружающими. С другой стороны, учитывая связь рефлексивных процессов с социально-перцептивными, следует дополнить психоло-

Репозиторий ВГУ

гическое содержание данного феномена способностью самопознания (осознание своих индивидуально-личностных свойств, мотивов поведения и характера восприятия себя другими).

Социальная техника общения – это «действенный» компонент, проявляется в способности принять роль другого, владеть ситуацией и направлять взаимодействие в нужном для личности русле, в богатстве техники и средств общения. Высшим критерием проявления социально-интеллектуального потенциала личности является способность воздействовать на психические состояния и проявления других людей, а также оказывать влияния на формирование психических свойств окружающих.

Исследования А.Л. Южаниновой, а также ряда других ученых, выявили, что социальный интеллект слабо связан с оценками общего интеллекта, со шкалой интеллектуальной продуктивности теста MMPI, с данными по фактору «В» теста Кеттелла. Все эти данные позволяет говорить о правомерности выделения социального интеллекта в качестве самостоятельного компонента общей системы познавательных способностей личности. Слабая теснота связей с «социальной преемственностью» и «социальной уверенностью» показывает, что чем выше социальный интеллект, тем общение с человеком желательнее для окружающих, тем увереннее он себя чувствует. Таким образом, социальный интеллект – интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Социальный интеллект объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов.

Одной из составляющих структуру профессиограммы менеджеров является социальный интеллект. Во многих сборниках профессиограмм авторы указывают на то, что социальный интеллект является немаловажным условием успешности взаимодействия руководителя с подчиненными.

«Профессиограмма - подробное описание психофизиологических, психологических, эргономических, производственных, технических требований к данной специальности, профессии, которое позволяет оценить соответствие работника этим требованиям. В профессиограмме указываются функции профессии, затруднения в ее освоении, связанные с определенными психофизиологическими качествами человека и с организацией производства [4, с. 230-231.].

Из вышеперечисленных теорий касающихся социального интеллекта, мы можем утверждать, что социальный интеллект – одно из главных интегральных образований психики человека, в особенности, работающего в сфере управления персоналом. Данные качества руководителя напрямую зависят от степени сформированности социального интеллекта (рис.1).



Рисунок 1 Социальный интеллект в структуре профессиограммы менеджера.

Репозиторий ВГУ

Обобщая выше сказанное, необходимо отметить значимость «социального интеллекта» — как способности понимать и правильно интерпретировать чувства других людей, ставить себя на место другого, знать. Это умение вести себя согласно ситуации, создавать при помощи общения атмосферу, наиболее благоприятствующую успеху дела. Данное качество является необходимым условием успешного руководителя, т.к. без него руководителю весьма затруднительно создать соответствующий климат в коллективе, способствующий экономическому успеху организации.

Список использованных источников:

1. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения/ М.И. Бобнева // М.: Наука, 1978. – 311 с.
2. Емельянов, Ю.И. Активное социально-психологическое обучение / Ю.И. Емельянов - Л. 1985.
3. Ушаков, Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта /Д.В. Ушаков// Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. С., Ушаков Д.В. Мышление и интеллект / Д.В. Ушаков // Психология XXI века / Под ред. В.Н. Дружинина. М.: Пер Сэ, 2003.
4. Фиглин, Л.А. «Профессиограмма» / Л.А.Фиглин // Социология труда. Теоретико-прикладной словарь./отв. ред. В.А.Ядов, Спб.: «Наука». – 2006 г.
5. Южанинова, А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта / А.Л. Южанинова // Проблемы оценивания в психологии. Саратов. - 1984.

ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Малашенко Т.О., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Бумаженко Н.И., кандидат педагогических наук, доцент

Имидж – это образ, создаваемый субъектом с целью вызвать нужное ему впечатление, мнение, отношение у других. Вероятно, в таком ракурсе понимается имидж в рамках практической науки создания и восприятия некоего желаемого образа – имиджелогии, где акцентируется внимание преимущественно на технологиях создания имиджа [1, с. 3].

Большая часть специалистов по имиджу включает в это понятие не только внешность человека, определяемую его анатомическими особенностями и стилем одежды, но практически все характеристики, доступные восприятию. Так, Полли Берд пишет, что имидж – это «полная картинка вас, которую вы представляете другим. Она включает то, как вы выглядите, говорите, одеваетесь, действуете; ваши умения, вашу осанку, позу и язык тела; ваши аксессуары, ваше окружение и компанию, которую вы поддерживаете». Лишь отдельные специалисты, как правило, те, которые в своей практической деятельности специализируются именно на улучшении внешности клиента, употребляют термин «имидж» в узком значении, подразумевая под ним только собственно внешность (лицо, прическу, стиль одежды и т.д.) [2, с. 14].

Понятие имиджа близко к понятию персонификации, но включает не только естественные свойства личности, но и специально созданные. Кроме того, оно говорит как о внешнем облике, так и внутреннем мире человека, о его психологическом типе.

Обретение профессионального имиджа – не самоцель для делового человека, лидера. Однако обладание им составляет весьма существенную его личностную и

Репозиторий ВГУ

профессиональную характеристику. Важнейшей составляющей частью является нравственность, помогающая осознать необходимость жить по моральным заповедям, выверенным человеческим опытом. Безнравственный человек всегда в плену у собственных страстей и страстишек и идеал его – вседозволенность [2, с. 79].

Нашему обществу необходим нравственно надежный специалист, способный на самосовершенствование и прежде всего – духовное. Его внимание должно занимать все богатство человеческой культуры, т. е. он обязан иметь широкие гуманитарные знания.

Исследование проблемы имиджа социального работника приобретает в последнее время все большую практическую и теоретическую значимость в свете тех преобразований, которые происходят во всех отраслях жизни нашего общества. В сознании населения сегодня сложилось противоречие между идеальным и реальным имиджем специалиста социальной работы, которое оказывает негативное воздействие на реальных и потенциальных клиентов социальной работы, препятствуя их обращению за помощью к профессионалам в учреждения системы социальной защиты населения. Уровень оценок различных индикаторов, характеризующих эти виды имиджа, неодинаковы: население выше оценивает те его компоненты, которые связаны с личными качествами специалистов и проявляют явную неинформированность при оценке полномочий и компетенций специалистов.

Социальная работа – относительно новая для Беларуси отрасль научного знания и одновременно профессиональная деятельность. В современных условиях особое значение для эффективной деятельности социального работника имеет профессиональная компетентность специалиста, включающая в себя социально-педагогические, социально-психологические и другие характеристики личности.

С целью рассмотрения влияния имиджа на профессиональную деятельность специалистов социальной сферы нами было проведено исследование. В исследовании приняли участие 50 респондентов в возрасте от 20 до 50 года, опрошенные респонденты являлись специалистами по социальной работе. Проводили мы его среди специалистов, работающих в территориальном центре социального обслуживания населения (ТЦСОН) г. Витебска.

Немаловажным моментом является то, что респонденты не достаточно полно осведомлены в вопросе о составляющих имиджа, так 40,04% считают, что в имидже главная составляющая внешность, 19,25% – язык, речь и только 7,7% к составляющим имиджа относят невербальное общение, 8,47% – межличностные отношения, 10,78% – самооценку. 51,62% опрошенных специалистов отметили, что имидж формируется на протяжении всей жизни и это, безусловно, правильно. 33,82% опрошенных думают, что имидж приобретается по собственной инициативе, 5,34% – с рождения и с приходом на работу, 1,78% – с поступлением в учреждение образования, 1,78% – затруднились ответить.

Интересен тот факт, что опрошенные специалисты утверждают, что имидж в их работе не главное – 7,84%, а 19,6% отметили, что благодаря ему окружающие считают их квалифицированными работниками, 58,8% он помогает в работе с клиентами и коллегами. Никто не считает, что имидж влияет отрицательно и мешает в работе с клиентами. Это говорит о том, что, несмотря на ответы многих специалистов, настоящий профессионал нуждается в положительном имидже.

Большинство специалистов, отвечая на вопрос о том, на что в первую очередь обращает внимание клиент, когда приходит на приём к специалисту, от-

Репозиторий ВГУ

метили, что на профессиональную компетентность – 35,97% и на манеры поведения 34,88%, а это ведь и есть составляющие имиджа. 13,08% отметили, что клиент в первую очередь обращает внимание на одежду, 10,9% на интерьер кабинета и 4,36% на личные качества.

Устойчивый имидж социального работника вследствие новизны этой профессии в нашей стране еще не успел сформироваться. Вместе с тем трудно переоценить значение этого фактора в профессиональном общении, где резко возрастает роль самопрезентации. Позитивный имидж как особый личностный инструментарий облегчает установление контактов с другими людьми, делая процесс взаимодействия с ними более эффективным. Обладая мощным психотерапевтическим эффектом, имидж наделяет своих обладателей профессиональной уверенностью и коммуникабельностью, позволяя наилучшим образом проявиться деловым качествам человека. В связи с этим актуальной становится проблема его целенаправленного формирования в этих условиях подготовки будущих специалистов [3, с. 46].

Стиль поведения социального работника, обусловленный совокупностью его личностных качеств, его ценностными ориентациями и интересами, оказывает решающее воздействие на систему отношений, которую он формирует. Значит, роль его личностных качеств очень велика в профессиональной деятельности и выборе профессии. Социальная работа как профессия требует основательной подготовки и постоянного совершенствования специалистов в этой области, формирования их имиджа. Понятие «имиджа» включает не только естественные свойства личности, но и специально наработанные, созданные, оно связано как с внешним обликом, так и с внутренним содержанием человека, его психологическим типом. Понятие имиджа многослойно и создается из разных слагаемых. Первым слагаемым можно выделить нравственную надежность социального работника. Второе – профессионализм и компетентность. Любой специалист, работающий с людьми, должен быть талантливой личностью. Имидж социального работника рассматривается как продукт особой деятельности по созданию или преобразованию имиджа, как результат приложения целенаправленных профессиональных усилий.

Профессиональный имидж социального работника входит в состав качеств, повышающих эффективность его деятельности. Проблема исследования – поиск, выявление и обоснование содержания и путей формирования профессионального имиджа будущего социального работника как фактора эффективной профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сказать, что специалист по социальной работе должен совершенствовать в себе все составляющие характеристики имиджа для того, чтобы его работа была эффективной. Умение подать себя играет важную роль в продвижении по карьерной ступеньке. Поэтому, чтобы добиться чего-то как в работе, так и вообще в жизни нужно постоянно совершенствовать и видоизменять свой имидж.

Репозиторий ВГУ

Список цитированных источников:

1. Браун, Л. Имидж – путь к успеху/ Л. Браун. – СПб: Питер Пресс, 1996. – 288 с.
2. Вечер, Л.С. Ваш имидж / Л.С. Вечер. – Мн.: Полымя, 2002. – 288 с.
3. Кошлякова, М.О. Подходы к обучению формирования вербального имиджа // Среднее профессиональное образование. – 2007. – №1, – С.43-44.
4. Холостова, Е.И. Профессионализм в социальной работе: учебное пособие для вузов / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К, 2007. – 236с.

ПРАВОВАЯ ОХРАНА МАТЕРИНСТВА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Матвеева К.О., студентка 1 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Ивашкевич Е.Ф., кандидат педагогических наук, доцент

В Республике Беларусь решение вопросов безопасного материнства, забота о женщине, повышение рождаемости гарантированы законодательно. Правовая охрана осуществляется Конституцией Республики Беларусь. В соответствии со статьей 32 Конституции республики Беларусь:

«*Брак, семья, материнство, отцовство и детство находятся под защитой государства.*

Женщина и мужчина по достижении брачного возраста имеют право на добровольной основе вступить в брак и создать семью. Супруги равноправны в семейных отношениях.

Женщинам обеспечивается предоставление равных с мужчинами возможностей в получении образования и профессиональной подготовке, в труде и продвижении по службе (работе), в общественно-политической, культурной и других сферах деятельности, а также создание условий для охраны их труда и здоровья» [1]

В нашей стране осуществляются комплексные меры по укреплению статуса женщины, защите материнства и поддержки семьи, которые являются материальной и моральной поддержкой общества.

Согласно Указу Президента Республики Беларусь № 357 от 11 августа 2011 года «Об утверждении национальной программы демографической безопасности Республики Беларусь на 2011-2015 года» выделяют основные задачи, направленные на:

1. повышение статуса женщин в обществе, защите материнства и поддержки семьи;
2. улучшение репродуктивного здоровья населения, охрана материнства и детства;
3. укрепление духовно-нравственных основ семьи, возрождение и пропаганда семейных ценностей и традиций;
4. создание условий для сокращения социального сиротства, развитие семейных норм устройства на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [2]

Важнейшим гарантом безопасного материнства и заботы о женщине в Республике Беларусь является Кодекс Республики Беларусь о браке и семье от 11 июля 2006 года:

«Государство проявляет заботу о семье путем создания условий для экономичной самостоятельности и роста благосостояния семьи, льготной налоговой политики, выплаты государственных пособий семьям, воспитывающим детей.

В сфере социальной политики государство считает приоритетной задачей защиту брака, семьи, охрану материнства, отцовства и детства».

В соответствии со статьями 64 и 65 Кодекса Республики Беларусь о браке и семье, основаниями возникновения прав и обязанностей семьи являются:

1. брак, зарегистрированный в государственных органах, регистрирующих акты гражданского состояния;
2. близкое родство, удостоверенное в установленном законом порядке;
3. усыновление;

Репозиторий ВГУ

4. установление материнства;
5. установление отцовства.

«Семья обязана содействовать реализации прав и законных интересов членов семьи, на нее возлагается ответственность за воспитание и содержание детей, их защиту. За семьей признаются преимущественное право и обязанность определять формы, средства и методы воспитания детей. Обязанности семьи по отношению к детям определяются правами детей, установленными настоящим Кодексом и другими актами законодательства Республики Беларусь» [3]

Достойный доход, гарантированная занятость и безопасные условия труда для женщин до и после рождения ребенка гарантируются Трудовым Кодексом Республики Беларусь от 12 ноября 2007 года:

«Женщинам предоставляется отпуск по беременности и родам продолжительностью 70 календарных дней до родов и 56 (в случаях осложненных родов или рождении двух или более детей – 70) календарных дней после родов с выплатой за этот период пособия по государственному социальному страхованию. Отпуск по беременности и родам исчисляется суммарно и предоставляется женщине полностью независимо от числа дней, фактически использованных до родов.

Отпуск по уходу за ребенком по достижении им возраста трех лет включается в общий стаж, а также в стаж работы по специальности, профессии, должности, кроме дающего право на пенсию за работу с особыми условиями труда за выслугу лет. (Ст. 184 и 185);

Запрещается привлечение к работе в ночное время беременных женщин. Женщины, имеющие детей в возрасте до трех лет, а также от трех до четырнадцати лет, могут привлекаться к работе в ночное время, направляться в служебную командировку только с их письменного согласия. (Ст. 263);

Беременным женщинам в соответствии с медицинским заключением снижаются нормы обслуживания либо они переводятся на другую работу, более легкую и исключающую воздействие вредных и (или) опасных производственных факторов, с сохранением среднего заработка по прежней работе. (Ст. 264);

Матери (отцу, опекуну, попечителю), воспитывающей (воспитывающему) ребенка-инвалида в возрасте до восемнадцати лет, по ее (его) заявлению ежемесячно предоставляется один дополнительный свободный от работы день с оплатой в размере среднего дневного заработка за счет средств государственного социального страхования. (Ст. 265);

Женщинам, усыновившим (удочерившим) ребенка в возрасте до трех месяцев, предоставляется отпуск продолжительностью 70 календарных дней со дня усыновления (удочерения) с выплатой за этот период пособия по государственному социальному страхованию. (Ст. 265);

Запрещается отказывать женщинам в заключении трудового договор и снижать им заработную плату по мотивам, связанным с беременностью или наличием детей в возрасте до трех лет, а одиноким матерям – с наличием ребенка до четырнадцати лет (ребенка-инвалида – до восемнадцати лет). (Ст. 268)».

В соответствии со статьей 271 Трудового Кодекса Республики Беларусь:

«Отпуск по уходу за ребенком по достижении им возраста трех лет с выплатой ежемесячного государственного пособия предоставляется по усмотрению семьи работающим отцу, другим родственникам ребенка или опекуну, фактически осуществляющим уход за ребенком, в порядке и на условиях, предусмотренных статьей 185 данного Кодекса для женщин-матерей» [4]

Работая с Конституцией, текстом указа Президента, Кодексом о браке и семье, Трудовым Кодексом Республики Беларусь мы сделали вывод о том, что в

Репозиторий ВГУ

нашей стране делается все возможное для того, чтобы повысить уровень рождаемости, улучшить уровень жизни детей и их родителей; решить проблему суррогатного материнства, продажи детей и женщин в рабство.

Республика Беларусь – молодое государство, которое заботится о своем будущем, создавая необходимые жизненные условия для населения страны.

Список цитированных источников:
1. Конституция Республики Беларусь. Мн., 2011. С. 9.
2. Указ Президента Республики Беларусь № 357 от 11.08.2011.
3. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье. Мн., 2006. С.19, 44.
4. Трудовой Кодекс Республики Беларусь. Мн., 2007. С.104, 139-142.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Мишина Е.Д., аспирант
(г. Минск, УО «Академия управления при Президенте РБ»)
Научный руководитель – Агейко О.В., кандидат психологических наук, доцент

Последнее десятилетие образовательное пространство претерпевает существенные изменения. Меняются подходы, методы, средства, требования к процессу обучения. Эти же изменения непосредственно оказывают влияние и на учащихся, приобретающих профессию.

Феномен студенчества заключается в его особом положении – на границе между детством и взрослостью. Поэтому студенчество имеет как черты детскости, так и взрослости. Указанные критерии вызывают неподдельный интерес у исследователей, занимающихся проблемами развития и формирования профессиональных навыков, умений, компетенций на фоне общих, диффузных, неоформленных черт личности, только начинающих свое направленное развитие.

Особый интерес вызывает развитие профессиональной компетенции в приобретении врачебной профессии. Каждому из нас приходилось обращаться к врачу за помощью, и каждый из нас в большей или меньшей степени пытался оценить действия врача. Кто-то выходил из кабинета врача радостным и окрыленным, кому-то пришлось пережить неприятные моменты. Но, если попытаться разобраться в наших переживаниях, то мы сможем обнаружить, что оценка действий врача часто связана с той реакцией, которую обнаруживает врач по отношению к нам, как личностям. Внимательная, ободряющая беседа врача по поводу нашей проблемы или заболевания оставляет положительный эмоциональный след. Сухое констатирование факта болезни – рождает негативную реакцию. К, сожалению, ряд исследований [1, 2, 3], указывает на отсутствие у врачей ориентации на пациента. Врач в большинстве случаев работает с болезнью, диагнозом, но не с человеком, личностью, что негативно сказывается на формировании терапевтического альянса в диаде «врач-пациент», что в свою очередь влияет на успех терапии. Анализ анкетирования показал, что больше количество жалоб на работу лечебных учреждений относится к поведению врачей при их общении с больными и их родственниками, что указывает на некоторые особенности развития коммуникативной компетенции врача.

Поэтому исследуя внешние и внутрисубъектные условия развития компетенции врачей, был поставлен ряд вопросов, требующих ответов – в чем кроется причина такого отношения, чем руководствуется врач, демонстрируя то или иное

Репозиторий ВГУ

поведение, какие ценности регулируют в этот момент его деятельность, как, и когда формируются ценности, влияющие на деятельность и поведение врача?

Для того, что бы ответить на поставленные вопросы, было проведено исследование ценностных ориентаций студентов медиков. В основу исследования положено следующее определение ценностных ориентаций. Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам.

Известно, что формирование системы и иерархии ценностей у человека обусловлено влиянием социального окружения, т.е. первоначально – семьей, далее – общественной группой, в которую включена семья, затем социальными институтами, к которым принадлежит группа и т.д. также известно, что ценностные ориентации могут меняться в течение жизни, определяя образ, стиль и концепцию жизни [2]. Во многом, эти изменения зависят от включенности человека в то или иное сообщество, т.е. изменив окружение, неизбежно будут меняться и ценностные ориентации. На данный момент в нашем исследовании нас интересует небольшой отрезок времени (по сравнению со всей жизнью), который, безусловно, влияет на формирование, а также изменение ценностных ориентаций – студенчество, а именно структура и иерархия ценностных ориентаций студентов-медиков.

Студенческий возраст является периодом интенсивного формирования системы ценностных ориентаций, оказывающих влияние на становление характера и личности в целом. Это связано с появлением на данном возрастном этапе необходимых для развития ценностных ориентаций предпосылок: овладение дивергентным мышлением, накоплением достаточного морального опыта, приобретение определенного социального положения. Появление убеждений в этом возрасте свидетельствует о значительном качественном переломе в характере становления системы моральных ценностей. Именно ценностные ориентации, сформированные в этот возрастной период, определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью и тем самым способствуют детерминации поведения. [1].

В исследовании принимали участие 2 группы испытуемых - студенты медицинского вуза 1-го и 6-го курсов, соответственно состоящие из 53 человек в возрасте 17-18 лет. Вторая группа – из 52 человек в возрасте 23-24 года. Сбор эмпирических данных проходил на территории медицинского университета, в обычной и привычной для студентов атмосфере. Все испытуемые находились в нормальном психофизическом состоянии и не страдали какими-либо физическими и психическими отклонениями. Предметом исследования является содержание, иерархия ценностных ориентаций студентов-медиков. Цель данного исследования - анализ ценностных ориентаций студентов-медиков посредством срезов разных возрастных групп. Исследователи поставили перед собой следующие задачи:

- определить уровень значимости терминальных ценностей у студентов медиков 1-го и 6- курсов;

- определить уровень значимости инструментальных ценностей у студентов-медиков 1-го и 6-го курсов;

- проанализировать и сравнить уровни значимости терминальных и инструментальных ценностей у студентов-медиков 1-го и 6-го курсов.

Для практического решения поставленных задач использовались следующие методики: методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича [3], методы статистической обработки данных.

Репозиторий ВГУ

Анализ результатов ранжирования ценностей обнаружил практические одинаковые последовательности в обеих группах испытуемых. Установлено, что среди *терминальных* ценностей с большим отрывом ($p<0.001$) лидирует психическое и физическое здоровье. Второе место ($p<0.001$) делят между собой любовь и счастливая семейная жизнь. Средней значимостью ($p<0.01$) характеризуются такие ценности как наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе, активная деятельная жизнь, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, продуктивная жизнь, свобода, развитие, познание, жизненная мудрость и общественное признание. Аутсайдерами среди терминальных ценностей являются: красота природы и искусства, развлечения, счастье других и творчество. Данные ценности имеют наименьшую значимость ($p<0.001$) у студентов обоих курсов.

Полученный результат может свидетельствовать о том, что для студентов-медиков творчество и социальные амбиции не имеют основополагающего приоритета, что в свою очередь не способствует процессам самосовершенствования.

Достоверные отличия между группами обнаружены в ранжировании только двух терминальных ценностей. Общественное признание занимает более значимое место ($p<0.001$) в ряду ценностей студентов 1-го курса по сравнению со студентами 6 курса, у которых данная ценность фактически попадает в число наименее значимых. Счастье других также обладает большей ценностью ($p<0.01$) у студентов 1-го курса.

Соответственно можно сделать вывод, что чем старше становятся студенты-медики, тем меньше всего их интересует счастье, благополучие и благодарность другого человека, что по своей сути противоречит гуманистической концепции медицины в целом.

Инструментальные ценности распределились по значимости в обеих группах студентов следующим образом: в отличие от терминальных ценностей каких-либо очевидных лидеров здесь достоверно выявлено не было. Наибольшей значимостью ($p<0.01$) обладают несколько ценностей: образованность, жизнерадостность, воспитанность, независимость, твердая воля, широта взглядов и ответственность. Средняя значимость (($p<0.01$) характерна для таких ценностей, как эффективность в делах, смелость в отстаивании взглядов, терпимость, аккуратность, честность, самоконтроль, чуткость и рационализм. Заканчивают ряд наименее значимые ценности ($p<0.001$), к которым относятся исполнительность, высокие запросы, непримиримость к недостаткам.

В целом инструментальные ценности студентов-медиков соответствуют возрастным популяционным нормам.

Достоверные различия между группами выявлены в распределении ценности «аккуратность», которая более значима ($p<0.05$) для студентов 6-го курса.

В связи с большей профессиональной информированностью студентов старших курсов возрастает и стремление быть аккуратными, возможно это распространяется не только на одежду, тело, но и на отношения, знакомства и т.д.

Результаты в целом с одной стороны соответствуют ценностно-смысловым ориентирам студенческой субкультуры, а с другой - отражают профессионально-личностную направленность испытуемых. Как следует из анализа данных, самым значимым для студентов-медиков является психическое и физическое здоровье, что соответствует их будущей профессиональной ориентации и деятельности. Далее по значимости следуют общечеловеческие ценности, распределение которых практически не отличается от таковых в популяции. Обращает на себя внимание, что творческие ценности имеют наименьшую значимость для студентов-медиков. Вероятно, это обусловлено с одной стороны, жесткими «шко-

Репозиторий ВГУ

лярными» условиями обучения в медвузе, а с другой – общей консервативной направленностью медицины, где творческое начало подавляется рутинной профессиональной деятельностью с четким регламентом.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно утверждать, что распределение ценностных ориентаций студентов-медиков в целом соответствует конвенциональным ценностным нормам и в то же время отражают специфику их профессиональных и педагогических условий, что непосредственно влияет на формирование и развитие компетенций врача в будущем.

Список цитированных источников:

1. Гаврилюк, В.В., Трикоз, Н.А. / В.В.Гаврилюк, Н.А. Трикоз. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный переход). // Социологические исследования. – 2000, - № 12.
2. Дроздов, С.В. Динамика мотивационно-смысловых образований личности студента в процессе адаптации к учебе / С.В. Дроздов. – М., 2000.
3. Леонтьев, Д.А. / Д.А.Леонтьев. Методика исследования ценностных ориентаций. – М. Смысл, 1994.

К ВОПРОСУ О КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ ПРЕСТУПЛЕНИЙ, СВЯЗАННЫХ С НЕЗАКОННЫМ ОБОРОТОМ ОРУЖИЯ, БОЕПРИПАСОВ И ВЗРЫВЧАТЫХ ВЕЩЕСТВ

Невмиржицкий Н.И., студент 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Алхимина И.А., преподаватель

Незаконный оборот оружия существенно обостряет состояние преступности. В 2010 году на территории Витебской области зарегистрировано 100 подобных преступлений, а в 2011 – 167. Несмотря на то, что преступления, связанные с незаконным оборотом оружия, боеприпасов и взрывчатых веществ составляют лишь 2,5% всей преступности страны, они напрямую служат катализатором роста организованной преступности и терроризма. Хочется подчеркнуть, что эти преступления наносят ущерб общественной безопасности страны в результате совершения конкретных деяний, предметом которых является серьезный источник повышенной опасности - оружие. Но наиболее неприемлемым фактом является незаконный оборот оружия среди молодёжи.

Подростки и молодежь характеризуются повышенной криминальной активностью. Вместе с тем, как принято считать, они - будущее любой страны, от их привычного поведения, образа жизни, личностных качеств зависит и судьба общества, государства. Поэтому неудивительно, что молодежной преступности, преступности несовершеннолетних уделяется огромное внимание в отечественной и зарубежной литературе - криминологической, социологической, педагогической и др.

Молодые лица не всегда понимают, какую опасность в себе таит оружие и взрывчатые вещества. Они не осознают, что даже простое хранение оружия, боеприпасов и взрывчатых веществ может навредить им самим, их близким, друзьям и знакомым.

Но более устрашающим деянием, чем хранение является изготовление оружия, боеприпасов и взрывчатых веществ. Молодые лица, воспользовавшись информацией, которой изобилует интернет, пытаются заняться опасной деятельностью, в результате которой нередко сами получают травмы или же наносят

Репозиторий ВГУ

ущерб собственности как своей, так и окружающих. Желание опробовать своё творение нередко приводит к трагедиям.

Не стоит забывать и о попытках приобретения оружия незаконным путем. Так в 90-х годах была не редкостью ситуация нападения на милиционеров с целью завладения табельным оружием.

Много неучтенного оружия осталось со времен, когда не было системы регистрации оружия – до 1976 года. Оружие у граждан осталось и со времен Великой Отечественной войны. Ветераны, их наследники, родственники неохотно расстаются с ним. Они не используют его в преступных целях, а просто где-то хранят, потом не редко забывают о нём, оставляя опасные клады.

Ещё одним способом получить оружие и взрывчатые вещества является «чёрное копательство». Условно «черных копателей» можно разделить на несколько категорий. Первые, самые безобидные, ведут поиск предметов периода Второй мировой войны для себя. Часть их находок попадает в музеи, уголки Великой Отечественной войны в школах и других учебных заведениях. Некоторые занимаются несанкционированными раскопками с целью обнаружения артефактов или раритетов для продажи или обмена. Но встречаются и те, кто целенаправленно ведет поиск именно оружия, боеприпасов, а также взрывчатых веществ и иных средств поражениях целью совершения с ним незаконных действий.

Многие из «черных копателей» имеют высшее образование, престижную, хорошо оплачиваемую работу, увлекаются изучением военной истории. Но все это не уберегает их от соблазна хранить дома или реализовывать найденное оружие, другие запрещенные к обороту предметы. Несмотря на то, что Закон Республики Беларусь «Об оружии» устанавливает запрет на владение физическими лицами боевым оружием, боеприпасами к нему, а также взрывчатыми веществами.

За нарушение действующего законодательства статьями 294, 295 Уголовного Кодекса Республики Беларусь предусмотрена ответственность и наказание, которое может составить до 7 лет лишения свободы, а в случае повторности или наличия группы лиц до 12 лет (ст. 294) или 10 лет (ст. 295)лишения свободы. К слову, за преступления предусмотренные статьёй 294Уголовного Кодекса Республики Беларусь ответственность начинается с 14 лет, а за преступления предусмотренные статьёй 295 с 16 лет.

В Витебске проживает более 100 лиц, в разное время осужденных за незаконные действия в отношении огнестрельного оружия, боеприпасов и взрывчатых веществ. Значительная их часть занималась незаконными раскопками на местах боев Великой Отечественной войны. Вместе с тем лица, добровольно сдавшие оружие, боеприпасы, взрывчатые вещества, освобождаются от уголовной ответственности.

Не стоит забывать и о том, что существует опасность погибнуть в результате подрыва снаряда времен войны, либо стать инвалидом. Что касается территории Витебской области, то после распада СССР и вывода войск здесь осталось значительное количество стрельбищ и полигонов, где существует вероятность наткнуться на не разорвавшуюся мину или снаряд, которые представляют опасность для окружающих, в том числе и для тех, кто занимается незаконными раскопками.

Борьба с терроризмом и экстремизмом – одна из задач, стоящих перед органами госбезопасности. С учетом того, что отдельные предметы, добытые «черными копателями», могут быть использованы как оружие террора, подразделения КГБ проводят целенаправленную работу по выявлению, предупреждению и пресечению преступлений данной категории.

Репозиторий ВГУ

Но не только КГБ занимается борьбой с незаконным оборотом оружия. Так органами МВД каждый год проводится оперативно-профилактические специальные комплексные мероприятия «Арсенал».Добровольная сдача оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ, взрывных устройств – основание для освобождения от уголовной ответственности. Согласно примечанию к ст.295 Уголовного Кодекса Республики Беларусь лицо, добровольно сдавшее предметы, указанные в ст.ст. 295-297 Уголовного кодекса Республики Беларусь, освобождается от уголовной ответственности за действия, предусмотренные названными статьями, кроме случаев сбыта. Следует обратить внимание, что виновное лицо при этом должно действовать по своей воле. Не является добровольной выдача упомянутых предметов, когда они обнаружены представителями органов власти. Представляется, что о добровольности сдачи соответствующих предметов может свидетельствовать лишь факт их выдачи или сообщение об их местонахождении органам власти, в т.ч. органам внутренних дел, прокуратуры, только при реальной возможности их дальнейшего хранения. Ибо для освобождения от уголовной ответственности не имеет значения, каким образом данные предметы оказались у виновного: были приобретены им, переданы ему на хранение или пользование, найдены, достались по наследству и т.д.

Анализ состояния преступности на территории республики, сводки чрезвычайных происшествий свидетельствуют о том, что не все граждане соблюдают установленные действующим законодательством Республики Беларусь правила хранения оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ, взрывных устройств. Основными нормативно-правовыми актами, регулирующими отношения, возникающие при обороте оружия на территории Республики Беларусь, являются Закон Республики Беларусь «Об оружии» от 13.11.2001г., Указ Президента Республики Беларусь «О мерах по совершенствованию регулирования оборота боевого, служебного, гражданского оружия и боеприпасов к нему на территории Республики Беларусь» от 30.08.2002 г. Лица, виновные в нарушении требований вышеуказанного законодательства, несут как административную, так и уголовную ответственность.

На наш взгляд основными средствами предупреждения данного вида преступления является разъяснительная работа среди молодежи о возможных последствиях незаконного оборота огнестрельного оружия, боеприпасов и взрывчатых веществ, проведениеспециальных комплексных мероприятийпо изъятию незаконно хранящегося оружия, проверке условий хранения оружия у законных владельцев. Так как особое опасение вызывает использование при совершении преступлений огнестрельного оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ и взрывных устройств для совершения террористических актов в общественных местах, что приводит к массовой гибели людей и материальных ценностей. Данная проблема особенно актуальна в связи с имевшими место 11.04.2011г. трагическими событиями, связанными с террористическим актом, произошедшем в метрополитене г.Минска и унесшем жизни граждан.

Список цитированных источников:

1. Уголовный Кодекс Республики Беларусь, 2 июня 1999 года, №275-з:в редакции Закона Республики Беларусь от 21.11.2011 г. // КонсультантПлюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «Юрспектр», Национальный центр правовой информации Республики Беларусь. - Мнинск, 2011.

2. Об оружии: Закон Республики Беларусь, 13 ноября 2001 г., № 61-З: в редакции Закона Респ.Беларусь от20.06.2008 г. // КонсультантПлюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «Юрспектр», Национальный центр правовой информации Республики Беларусь. - Минск, 2011.

Репозиторий ВГУ

3. Дмитриев, С. А. Незаконный оборот оружия /С.А.Дмитриев // Российская юстиция. – 2003. - № 11. – С.17-24.

4. Невский, С. А. Борьба с незаконным оборотом оружия /С.А.Невский // Закон и право. – 2003. - №11.- С.41-49.

5. Портал centr.minsk.gov.by администрация центрального района г. Минска. Режим доступа http://centr.minsk.gov.by/actual200511-1/– дата доступа 23.12.11.

6. Портал open.by news.open.by. Режим доступа http://www.open.by/country/49402– дата доступа 23.12.11.

7. Портал naviny.by белорусские новости. Режим доступа http://naviny.by/rubrics/disaster/2011/09/23/ic_news_124_376864/– дата доступа 23.12.11.

8. Портал kp.by комсомольская правда. Режим доступа http://kp.by/daily/24460/622389/– дата доступа 23.12.11.

СУЩНОСТЬ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ И РОЛЬ ГОСУДАРСТВА В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКЕ

Петров А.П., кандидат юридических наук, доцент
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Анализ мирового социально-экономического развития свидетельствует об эффективности функционирования рыночных систем.

Большинство современных экономик в той или иной мере основаны на рыночной системе и различаются институциональными особенностями организации и степенью государственного вмешательства в экономические процессы.

В Конституции Республики Беларусь нет термина «рыночная экономика». Однако анализ норм Конституции свидетельствует, что государство поддерживает основные принципы рыночной экономики. Соотношение государства и экономики сводится к тому, что если ранее государство монопольно управляло народным хозяйством (устанавливало плановые задания, заведовало сбытом и снабжением, сохраняла монополию внешней торговли и т.д.), то теперь оно выступает регулятором экономических отношений, которая исключает административно-командные функции управления экономической и признает свободу экономической деятельности людей и их объединений. О регулятивной деятельности государства в экономических отношениях говорится в ст.13 Конституции, закрепившей, что «государство осуществляет регулирование экономической деятельности в интересах человека и общества; обеспечивает направление и координацию государственной и частной экономической деятельности в социальных целях. Эта норма свидетельствует также о социально ориентированной рыночной экономики, которая в настоящее время находится в Беларуси в стадии трансформации.

Курс на построение в Беларуси социальной рыночной экономики по своему содержанию предполагает создание эффективных институтов и механизмов рыночной экономики, позволяющих успешно решать социальные задачи. Экономическая политика в социальном рыночном хозяйстве – это политика укрепления конституционных рыночных механизмов и регулирования рынка.

В Республике Беларусь принимаются следующие меры, направленные на становление социально-рыночной экономики:

- поддержка конкурентной среды (прежде всего это функция государства), препятствующей возникновению монополий, которые являются результатом ограничения торговли, фиксирования цен, ограничивают свободу входа на рынок и выхода из него;

Репозиторий ВГУ

- либерализация цен и законодательное оформление невмешательства государства в механизмы ценообразования (за исключением цен на некоторые социально-значимые товары);

- законодательное оформление эффективных форм собственности, переход к многообразию форм собственности и хозяйствования;

- свобода заключения хозяйственных договоров как предпосылка осуществления конкуренции.

Одним из эффективных мер содействию социально ориентированной рыночной экономики является поддержка государством конкуренции, так как конкуренция самый надежный механизм координации индивидуальных действий без принуждения и вмешательства со стороны властей. С помощью конкуренции решаются проблемы инвестиций и экономического роста.

Поддержка конкуренции осуществляется всей экономической политикой государства. Это прежде всего ликвидация государственного монополизма, разгосударствление, приватизация и акционирование предприятий, специальные антимонопольные меры и т.д.

Особенности белоруской модели социально ориентированной рыночной экономики сводится к следующему:

- процессы разгосударствления и приватизации, формирование рыночных отношений носят в нашей стране постепенный, эволюционный характер;

- система ценообразования имеет смешанный характер, соединяя рыночные принципы с государственным регулированием цен, которое направлено прежде всего на ограничение их роста с целью сдерживания инфляции. Кроме того, государство административно регулирует цены на некоторые социально значимые товары и услуги (например, на жилищно-коммунальные услуги, на услуги общественного транспорта, на некоторые продовольственные товары);

- постоянное снижение налоговой нагрузки на субъекты хозяйствования, упрощение системы налогообложения, что соответственно приводит к снижению уровня цен;

- система планирования в Беларуси частично сохранила черты советской системы. Однако в республике осуществляется переход от административного планирования к индикативному, предполагающему не разработку планов центральным органом и жесткий контроль за их исполнением, а учет мнения самих исполнителей, согласование планов государственных органов и производителей и т.д.;

- распределение доходов либерализуется постепенно, перераспределение доходов остается высоким. Это обуславливает значительный уровень налогообложения физических и юридических лиц. Государственные пособия по безработице, жилищные субсидии, удешевление транспортных и энергетических тарифов и многое другое – важные направления государственных расходов.

Социальная направленность экономического развития обеспечила большую социальную стабильность и меньшую дифференциацию населения. Неоспоримо, что один из лучших вариантов поддержания высоких доходов населения и борьбы с бедностью – это высокие темпы экономического роста. Необходимо создавать стимулы к эффективной деятельности всех субъектов общественной жизни, поощрять и поддерживать деловую активность, предпринимательскую деятельность, стимулировать рентабельное производство и другие меры, способствующие быстрейшему развитию экономики страны.

Белорусская модель экономического развития предусматривает сочетание преимуществ современного рыночного хозяйства с обеспечением эффективной

Репозиторий ВГУ

социальной защиты граждан. Такой подход учитывает менталитет белорусского народа, его историю и развитие.

Государство активно участвуют в формировании рыночных отношений и структурной перестройке экономики. Но по мере создания новых рыночных институтов будет происходить постепенное и последовательное сокращение его прямого участия в экономических процессах. Однако по отношению к тем сферам экономики, где решаются крупномасштабные стратегические задачи государства, регулирование экономических отношений государством сохраниться.

Основные направления социально-экономического развития Республики Беларусь на 2006 – 2015 годы конкретизируют, предусмотренные в НСУР – 2020.

Главные цели Основных направлений - оздоровление народа и повышение уровня его благосостояния на основе сбалансированного и устойчивого экономического развития, обеспечение рациональной занятости населения и доведение его социальной защищенности до уровня экономически развитых государств. Достижение этих целей связано с ускорением и улучшением качественных параметров развития всего народнохозяйственного комплекса страны.

Сегодня, на рубеже веков и тысячелетий, развитие человеческой цивилизации определяется тем, что экономические процессы внутри стран и в мировой экономике в целом испытывают влияние набора факторов, еще вчера не принимавшихся в расчет при анализе реальной экономической жизни. Одним из этих факторов является глобализация. Под ее влиянием совсем недавно существовавшие раздельно национальные экономики стали более взаимозависимыми, взаимосвязанными. Она порождает совершенно новые экономические закономерности как на уровне национальных экономик, так и в мировой экономике в целом.

К ВОПРОСУ О ПРОГРАММЕ НЕПРЕРЫВНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ НА 2011–2015 ГОДЫ

Плоскунов Д.В., студент 2 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

В Республике Беларусь, несмотря на кризисные явления в экономике, реализуется значительное количество социальных проектов. Многие из них направлены на воспитание и развитие детей и молодежи. Так, на открытии Теребличского белорусскоязычного учебно-педагогического комплекса «ясли-сад-средняя школа», Президент Республики Беларусь А. Лукашенко сказал: «Я уже неоднократно говорил, несмотря ни на какие финансово-экономические сложности и бушующий в мире кризис, мы не только не сократили, но даже увеличили расходы на образование, на здравоохранение и на реализацию программы «Дети Беларуси». Нам пришлось ужаться по другим направлениям, но не за счет этих приоритетных социальных проектов».

Не является исключением и Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011-2015 годы, утвержденная постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 16 от 24 мая 2011 года. Эта Программа по своей сути реализует права, закрепленные в статьях 32 и 51 Конституции Республики Беларусь. Кроме того, в статье 1 Программы закреплено, что она разработана в соответствии со статьей 95 Кодекса Республики

Репозиторий ВГУ

Беларусь об образовании. Согласно указанной статье Кодекса Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи определяет основные направления воспитания обучающихся и мероприятия по их реализации. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи разрабатывается сроком на пять лет и утверждается Министерством образования Республики Беларусь. Статья 5 Программы, раскрывая задачи воспитания детей и молодежи, детализирует часть 2 статьи 18 Кодекса об образовании. Так, задачами воспитания являются:

- формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии;
- подготовка к самостоятельной жизни и труду;
- формирование нравственной, эстетической и экологической культуры;
- овладение ценностями и навыками здорового образа жизни;
- формирование культуры семейных отношений;
- создание условий для социализации и саморазвития личности обучающегося.

Статья 6 Программы раскрывает содержание части 5 статьи 18 Кодекса об образовании, называя основные направления воспитания обучающихся такие, как:

✓ гражданское и патриотическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося активной гражданской позиции, патриотизма, правовой, политической и информационной культуры;

✓ идеологическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося знания основ идеологии белорусского государства, привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности;

✓ нравственное воспитание, направленное на приобщение обучающегося к общечеловеческим и национальным ценностям;

✓ эстетическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося эстетического вкуса, развитие чувства прекрасного;

✓ воспитание культуры самопознания и саморегуляции личности, направленное на формирование у обучающегося потребности в саморазвитии и социальном взаимодействии, психологической культуры;

✓ воспитание культуры здорового образа жизни, направленное на формирование у обучающегося навыков здорового образа жизни, осознание значимости здоровья как ценности, физическое совершенствование;

✓ гендерное воспитание, направленное на формирование у обучающегося представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе;

✓ семейное воспитание, направленное на формирование у обучающегося ценностного отношения к семье и воспитанию детей;

✓ трудовое и профессиональное воспитание, направленное на понимание обучающимся труда как личностной и социальной ценности, осознание профессионального выбора, социальной значимости профессиональной деятельности;

✓ экологическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося ценностного отношения к природе;

✓ воспитание культуры безопасной жизнедеятельности, направленное на формирование у обучающегося ответственного и безопасного поведения;

✓ воспитание культуры быта и досуга, направленное на формирование у обучающегося ценностного отношения к материальному окружению;

Репозиторий ВГУ

✓ социально-педагогическая поддержка и оказание психологической помощи, направленные на социальную адаптацию обучающихся и оптимизацию образовательного процесса;

✓ научно-методическое и кадровое обеспечение воспитания, направленные на совершенствование научно-методического сопровождения процесса воспитания и работы с кадрами;

✓ информационное обеспечение воспитания, направленное на организацию информационного сопровождения воспитания.

Основные задачи Программы закреплены в ее 8 статье: содействие повышению статуса воспитания в системе образования Республики Беларусь, определение содержания основных направлений воспитания, а также ресурсное обеспечение процесса воспитания обучающихся.

Немаловажное положение закрепляет статья 9 Программы, а именно государственные органы и общественные организации, ответственные за выполнение Программы. В качестве таковых называются Министерство образования Республики Беларусь, республиканские органы государственного управления, областные и Минский городской исполнительные комитеты, учреждения образования, иные организации, индивидуальные предприниматели, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, общественные объединения «Белорусский республиканский союз молодежи» и «Белорусская республиканская пионерская организация».

Статья 12 Программы определяет, что финансирование Программы осуществляется в пределах средств, предусмотренных в республиканском и местных бюджетах на содержание и развитие системы образования, а также иных источников, не противоречащих законодательству. Это положение подтверждает гарантию, закрепленную в части 2 статьи 49 Конституции о доступности и бесплатности общего среднего и профессионально-технического образования.

В качестве основных итогов реализации закрепленных в Программе положений предполагаются повышение качества воспитания обучающихся, усовершенствование механизмов управления процессом воспитания, оптимизация воспитательной работы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, осуществление идеологического сопровождения процесса воспитания, обеспечение преемственности и непрерывности воспитания, а также разработка соответствующего научно-методического обеспечения.

В качестве приложения Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011-2015 годы содержит план по реализации основных направлений воспитания обучающихся, включающий более 100 мероприятий. Следует отметить, что организация и проведение мероприятий такого уровня требуют усилий не только от организаторов, но и от участников, от степени заинтересованности которых зависит результат реализации той или иной части Программы.

В заключение хотелось бы отметить, что сам процесс реализации Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011-2015 годы в значительной степени зависит от того, насколько добросовестно она будет реализовываться на местах, насколько высоким будет уровень правосознания у лиц, ответственных за исполнение норм, содержащихся как в вышеуказанной Программе, так и в Кодексе об образовании в целом.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Репозиторий ВГУ

В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ОСОЗНАННОМУ РОДИТЕЛЬСТВУ

Пойда О.В., аспирантка
(г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»)
Научный руководитель – Комарова И.А., кандидат педагогических наук, доцент

Подготовка молодёжи к осознанному родительству сегодня предстаёт как значимая педагогическая проблема, имеющая ярко выраженную социальную направленность. Создание педагогически целесообразной и эффективной воспитательной системы невозможно без специально осуществляемой деятельности по её проектированию и моделированию. Важное место здесь принадлежит выбору тех технологий и методов, которые будут способствовать успешному достижению поставленных целей и реализации содержания образования. Особенно значимым это становится в высшей школе, когда вопросы семьи, брака и родительства становятся для молодых людей наиболее актуальными.

Мысль о необходимости подготовки молодых людей к родительству в рамках образовательного процесса учебных заведений мы можем встретить в трудах многих отечественных учёных XIX века (А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, П.Ф. Каптерева и др.) Однако в начале XX века эти педагогические воззрения практически не были реализованы в профессиональной деятельности учебных заведений.

На наш взгляд, на современном этапе социального развития одним из способов преодоления кризисной ситуации в сфере родительства является создание и внедрение в учебно-воспитательную практику высших учебных заведений вариативных социально-педагогических технологий, способствующих подготовке молодых людей к осознанному родительству.

В отличие от сугубо педагогических технологий, социально-педагогические технологии направлены на решение современных социально-педагогических проблем, в ряду которых, по нашему мнению, стоит проблема подготовки студенческой молодёжи к осознанному родительству. Данная технология должна строиться на технологиях развивающего обучения (личностно ориентированной, технологии активизации эмоционально-познавательной деятельности учащихся, проблемной и диалоговой технологиях) и создаваться как система научно обоснованных компонентов и методик, способствующих установлению таких отношений, при которых создаются условия для развития личности.

По целевым ориентациям данная социально-педагогическая технология должна быть направлена:

- на воспитание мотивации к осознанному родительству (мотивационный компонент);
- воспитание эмоционального отношения к детям как объекту любви и заботы (эмотивный компонент);
- становление познавательного потенциала личности (когнитивный компонент);
- становление ценностных ориентаций (аксиологический компонент);
- формирование интереса к самопознанию и рефлексии, стимулирование нравственного развития личности (системно-деятельностный компонент).

Реализация предложенной социально-педагогической технологии, направленной на формирование осознанного родительства у студентов в образовательном пространстве современного вуза, может осуществляться путём обнов-

Репозиторий ВГУ

ления содержания образовательного компонента вуза, создания новых интегрированных курсов, введения спецкурсов и спецсеминаров, а также организации и совершенствования системы форм и методов, обеспечивающих подготовку студентов к будущему родительству.

Основными педагогическими методами, обеспечивающими формирование ценностного отношения к родительству у студенческой молодёжи, по нашему мнению, могут быть:

– *метод мозгового штурма*, который может выступать как методический приём при организации дискуссии, так и в качестве самостоятельного метода. Малые студенческие группы с помощью рабочих гипотез рассматривают самые разнообразные идеи, доказывают важность решения придуманной или взятой из реальной действительной ситуации. Основная цель метода − путём логической аргументации подвергнуть атаке сложившиеся на уровне стереотипа воззрения (типа «моих родителей никто не учил, а они меня как-то воспитали, поэтому и я так справлюсь»), в результате чего должно произойти преодоление культурной замкнутости и дисциплинарной ограниченности индивидуального сознания, переосмысление социальных установок.

– *метод анализа конкретных ситуаций,* когда учащимся предлагаются на рассмотрение конкретные ситуации, заимствованные из общественной жизни. Они должны проанализировать ситуацию и выработать варианты решения содержащейся в ситуации проблемы. К примеру, проблема усыновления детей: детские приюты не пустуют, а наши сограждане не спешат выступить приёмной семьёй, и особенно, для детей с ограниченными возможностями. Поэтому многие дети только благодаря «иностранному» усыновлению получают возможность если не излечиться, то получить максимум возможностей для собственного развития. Однако в последнее время часто поднимается вопрос об ограничении усыновления белорусских детей иностранными гражданами, т.к. в средствах массовой информации сообщают о том, что « в какой-либо зарубежной семье плохо обращались с усыновлённым в нашей стране ребёнком…». Как относиться к данной проблеме? Ведь многие наши дети даже в родительских семьях не защищены от насилия и жестокого обращения.

– формированию у студентов опыта реализации приобретенных знаний в деятельности можно с помощью использования учебной игры *(игровые методы)*, т.к. возможности включить студентов в реальное взаимодействие с ребёнком весьма ограничены. В них предлагаются жизненные ситуации, которые требуют действий, связанных с решением вполне конкретных, порой нестандартных задач. Вместе с тем многие моменты игры, будучи условными, позволяют проектировать варианты решения задачи, проявить своё творчество.

Особую эмоциональную окрашенность деятельности студентов придаёт необходимость принимать решения в сложных и часто неопределённых условиях, что задаётся игровой ситуацией. В этом проявляется направленность игры в будущее: в ней моделируются жизненные ситуации, закрепляются свойства, качества, умения и навыки, необходимые для выполнения родительской роли в будущем.

Игра всегда подразумевает взаимодействие, играть – значит вступать в контакт с другими. В этом плане она - своеобразный диалог между партнёрами. «Спрятавшись» за роль, студенты учатся культуре общения, соблюдению уважительного отношения к личности собеседника, выражая при этом интерес к мнению ребёнка, поощряя его к высказываниям мимикой, жестами, репликами. Учебная игра оказывается необычайно информативной, она позволяет знакомить

Репозиторий ВГУ

студентов с многими тонкостями внутрисемейных отношений: например, овладеть способами предупреждения конфликтов, выработать тактику общения с ребёнком в различных ситуациях и т.д.

Способы педагогического воздействия не ограничены только вышеперечисленными. В то же время, используя различные технологии и методы, мы можем приблизиться к решению главной задачи – сделать наши семьи крепче, человека – счастливее, а общество стабильнее.

Список цитированных источников:
1. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998.
2. Педагогические технологии: учебное пособие / авт.-сост. Т.П. Сальникова. – М.: Сфера, 2007.

ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Потапенко Е.О., студентка 6 курса
(г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»)
Научный руководитель – Комарова И.А., кандидат педагогических наук, доцент

Институт семьи и его проблемы – объект исследования психолого-педагогических, социально-экономических, медико-физиологических и целого ряда других наук. Интерес к данному социальному институту определяется тем, что семья является главным условием сохранения и поддержания культурной преемственности в истории народа, традиций, а также является условием национальной и демографической безопасности государства. В свою очередь стабильность, прочность, предсказуемость брачно-семейных отношений во многом определяется уровнем готовности к семейной жизни вступающих в брак молодых людей. Результаты теоретического анализа психолого-педагогических источников, а также государственных нормативно-правовых документов по данной проблематике позволили нам сделать вывод о том, что именно период студенчества (19-25 лет) является сензитивным для планирования и создания субъектом брака и семьи, поэтому вполне очевиден тот факт, что поднятая нами проблема является актуальной и значимой как для государства, так и для общества в целом. Сказанное выше определяет цель нашего исследования – разработать программу социально-педагогической деятельности по формированию готовности студенческой молодежи к семейной жизни.

Охрана материнства и детства, обеспечение стабильности и благосостояния белорусской семьи является приоритетным направлением в области семейной, социальной и молодежной политики Республики Беларусь.

Правовые основания для реализации данного исследования находят свое отражение, прежде всего, в Конституции Республики Беларусь и Кодексе Республики Беларусь о браке и семье. Согласно статье 32 Конституции Республики Беларусь, «брак, семья, материнство, отцовство и детство находятся под защитой государства» [1]. В Кодексе Республики Беларусь о браке и семье (от 9 июля 1999 г) сформулированы основные задачи законодательства в области семейных отношений, из которых право на разработку специальных программ подготовки студентов к семье и браку, а также осознанному родительству являются следующие:

- укрепление семьи в Республике Беларусь как естественной и основной ячейки общества на принципах общечеловеческой морали;
- недопущение ослабления и разрушения семейных связей;

Репозиторий ВГУ

- охрана материнства и отцовства, прав и законных интересов детей, обеспечение благоприятных условий для развития и становления каждого ребенка [2].

Важнейшей особенностью Кодекса Республики Беларусь о браке и семье является положение о признании воспитания детей и ведении домашнего хозяйства общественно-полезным трудом (статья 3, Раздел 1), что провозгласило высокий социальный уровень родительства и значимость для государства хозяйственной деятельности в семье, как и любой общественной.

Поскольку вопросы сохранения семейных традиций воспитания подрастающего поколения, общественно признанной системы норм и ценностей являются приоритетными для нашего государства, то вполне очевидно, что решение данной проблемы вне системы образования не представляется возможным.

Так исходя из содержания Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (от 14.12.2006 г.), условием реализации цели воспитания детей и учащейся молодежи - формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося - является наличие развитых положительных качеств семьянина, а вместе с тем и сформированной культуры семейных отношений [3]. Кроме того, актуальность подготовки подрастающего поколения к семье и браку определяет и то обстоятельство, что в рамках вышеуказанного документа гендерное воспитание (формирование у обучающихся представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе) и семейное воспитание (формирование ценностного отношения к семье и воспитанию детей) выступают в качестве основных составляющих воспитания подрастающего поколения в Республике Беларусь.

Вышеуказанные составляющие воспитания детей и учащейся молодежи в республике Беларусь нашли свое отражение в числе приоритетных задач воспитания в Кодексе об образовании Республики Беларусь (от 13.01.2011 г.): «формирование культуры семейных отношений» (статья 18, п.2,5) [4]. В содержание данного Кодекса включены и основные нормы компетенции родителей (статья 35).

Следует также подчеркнуть, что раздел XVIII Кодекса полностью посвящен дополнительному образованию детей и молодежи, который может включать в себя и профиль по проблеме семьи и детства [].

Указом Президента Республики Беларусь от 21 января 1998 г. №46 «Об утверждении Основных направлений государственной семейной политики Республики Беларусь» [5] целях обеспечения благоприятных условий дня жизнедеятельности семьи, выполнения ею экономической, репродуктивной, воспитательной функций, укрепления нравственных основ семьи и повышения ее престижа в обществе был определен курс на создание системы социального обслуживания семьи и консультационной помощи, включая: осуществление мер по созданию системы подготовки молодежи к браку и семейной жизни, а также создание публикаций по проблемам семейной жизни и семейных отношений. К числу мер по разработке и реализации семейной политики, принимаемых государственными органами, согласно Указа №46, являются:

- обеспечение охраны здоровья семьи, матери и ребенка (развитие системы охраны репродуктивного здоровья семьи, предоставление семье возможности воспользоваться по ее желанию необходимой информацией, медицинской и социальной помощью по планированию семьи, распространение современных знаний о культуре репродуктивного поведения и полное удовлетворение потребности населения в средствах контрацепции и т.д.);
- создание системы социального обслуживания семьи и консультационной помощи (создание сети помощи семье различных форм собственности по

Репозиторий ВГУ

психолого-педагогическим, медицинским, правовым, сексуальным проблемам, в том числе при научных и практических медицинских учреждениях, учебно-воспитательных учреждениях, на предприятиях, в учреждениях и организациях; осуществление мер по созданию системы подготовки молодежи к браку и семейной жизни) и.т. [5].

Кроме того, совершенствование полового воспитания подростков и молодежи, улучшение подготовки к вступлению в брак и семейной жизни выступает как одно из приоритетных направлений государственной демографической политики в сфере улучшения социальной поддержки семей, согласно Закона Республики Беларусь от 4 января 2002 г. «О демографической безопасности Республики Беларусь» [6].

В 2010 году Центром перспективного детства Белорусского государственного университета была разработана Концепция формирования готовности студенческой молодёжи Республики Беларусь к осознанному родительству [7], что еще раз определяет важность и актуальность нашего исследования.

В качестве основной цели Концепции формирования готовности студенческой молодежи к осознанному родительству выступает – «определение теоретических оснований формирования осознанного родительства; методологических подходов к процессу формирования у студенческой молодежи осознанного отношения к браку и семье, воспитанию детей; основных направлений обеспечения эффективности формирования готовности студенческой молодёжи к осознанному выполнению родительской роли» [7].

Впервые в рамках основных положений Концепции активную позицию по проблеме подготовки подрастающего поколения к семье и браку предстоит занимать воспитательно-образовательной системе вузов, и решить ее вузам предлагается посредствам реализации следующих задач:

- осуществлять систематическую информационно-просветительскую работу по повышению престижа семьи в обществе, формированию осознанного родительства, повышению роли отца в семье; по правовой просвещенности молодежи в вопросах брачно-семейных отношений;
- проводить для молодежи мероприятия (консультации, встречи, круглые столы и др.) с участием профильных специалистов (юристов, сотрудников загсов, врачей и др.) по различным аспектам подготовки к семейной жизни и ответственности за воспитание детей;
- включать в программы обучения и воспитания учреждений образования курсы по выбору, факультативы по формированию у молодежи готовности к осознанному родительству, семейных ценностей с учетом культурных и национальных традиций белорусского народа.

В содержании Концепции также определены основные условия формирования осознанного родительства студенческой молодежи, способствующие, ценностные ориентации осознанного родительства и т.д. На основании вышеуказанной Концепции Центром перспективного детства Белорусского государственного университета была разработана базовая учебная программа для высших учебных заведений «Школа осознанного родительства», направленная на реализацию концептуальной цели.

Таким образом, правовыми основаниями для реализации исследования формирования готовности студенческой молодежи к семейной жизни являются следующие нормативно-правовые документы: Конституция Республики Беларусь, Кодекс Республики Беларусь «О браке и семье», Кодекс об образовании Республики Беларусь, Закона Республики Беларусь «О демографической безопасности

Репозиторий ВГУ

Республики Беларусь», Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, Указ Президента Республики Беларусь «Об утверждении основных направлений государственной политики Республики Беларусь, Концепция формирования готовности студенческой молодежи Республики Беларусь к осознанному родительству и мн.др. Внимание со стороны государства, отраженное в данных законодательных актах к поднятой нами проблеме, теоретический анализ литературы, результаты данных констатации еще раз указывает на необходимость разработки и апробации нами в будущем специальных программ подготовки студенческой молодежи к семейной жизни.

Список цитированных источников:

1. Конституция Республики Беларусь [Текст]. – Минск: Беларусь, 2009. – 95с.
2. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье [Текст] : [принят Палатой представителей 3 июня 1999 года]. – Минск: Национальный центр правовой инф. Республики Беларусь, 1999. – 88с.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [Текст] : [принята Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 14 декабря 2006 года] // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2007. - №29. – С.70-84.
4. Кодексе Республики Беларусь об образовании [Текст] : [принят Палатой представителей 2 декабря 2010 года, одобрен Советом министров] – Минск: Национальный центр правовой инф. Республики Беларусь, 2011. – 400с.
5. Указ Президента Республики Беларусь №46 «Об утверждении Основных направлений государственной семейной политики Республики Беларусь» [Текст] : [от 21 января 1998 года] / Збор дэкрэтаў, указаў прэзідэнта і пастаноў Урада Рэспублікі Беларусь, 1998. - №3. – С.4-11.
6. Закон Республики Беларусь от 4 января 2002 г. «О демографической безопасности Республики Беларусь» [Текст] : [Принят Палатой представителей 11 декабря 2001 года, одобрен Советом Республики 20 декабря 2001 года] // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2002. - №7, С.15-20.
7. Концепция формирования готовности студенческой молодёжи Республики Беларусь к осознанному родительству [Текст]. – Минск: Белорусский государственный университет, 2010. – 27 с.

ПОСЛЕДСТВИЯ ЛИШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРАВ

Преснякова Т.В., старший преподаватель
Беренфельд М.В., студентка 3 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Кодекс Республики Беларусь о браке и семье (далее – Кодекс) родительские права и обязанности относит к числу неотчуждаемых. Если же эти права и обязанности используются не по назначению, возможна их утрата в результате лишения родительских прав. Лишение родительских прав представляет собой семейно-правовую меру ответственности в отношении родителей, т.е. лиц, записанных в качестве родителей в актовой записи о рождении ребенка. Безусловно, такая мера защиты прав и законных интересов детей является исключительной и влечет за собой серьезные правовые последствия как для родителя, так и для его ребенка. Существует ограниченный перечень оснований для лишения родительских прав, которые должны быть подтверждены неоспоримыми доказательствами:

– родители уклоняются от воспитания и (или) содержания ребенка;

– они злоупотребляют родительскими правами и (или) жестоко обращаются с ребенком;

Репозиторий ВГУ

– они ведут аморальный образ жизни, что оказывает вредное воздействие на ребенка;

– они отказались от ребенка и подали письменное заявление о согласии на усыновление при их раздельном проживании с ребенком;

– в течение шестимесячного срока после отобрания у них ребенка по комиссии по делам несовершеннолетних районного, городского исполнительного комитета, местной администрации района в городе по месту нахождения ребенка не отпали причины, послужившие основанием для отобрания у них ребенка.

По сравнению с законодательством Российской Федерации, где в качестве основания лишения родительских прав выступает совершение умышленного преступления против жизни или здоровья ребенка либо против жизни и здоровья супруга, в Кодексе Республики Беларусь отсутствует данное основание. Возможно, что в последующем необходимо будет данный ограниченный печень расширить путем заимствования такого основания лишения родительских прав из опыта других стран. Безусловно, данная причина для лишения родительских прав будет менее актуальна, чем те, которые содержатся в статье 80 Кодекса, но необходимо, чтобы все возможные случаи были законодательно урегулированы, прежде всего в целях защиты прав и интересов детей.

Родители, лишенные родительских прав, во-первых, утрачивают все права, основанные на факте родства с ребенком, в отношении которого они лишены родительских прав. Причем речь идет не только о тех правах, которые родители имели до достижения детьми совершеннолетия (родительских правах), но и других, вытекающих как из семейных, так и иных правоотношений. К правам, которые теряют родители, в частности, относятся:

– право на воспитание и образование ребенка;

– право на защиту прав и интересов детей, в том числе их представительство в отношениях с любыми юридическими и физическими лицами;

– право на истребование ребенка от других лиц;

– право на получение назначенных ребенку пенсии, пособия, алиментов, иных платежей. Сам же ребенок не теряет право на эти выплаты. Их будет получать для содержания ребенка то лицо, которому он передан на воспитание, или они будут перечисляться на счет того детского учреждения, где находится ребенок;

– право на получение алиментов от совершеннолетних детей;

– право на наследование по закону имущества детей в случае их смерти;

– право на дачу согласия на эмансипацию несовершеннолетнего;

– право на дачу согласия на совершение детьми в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет тех сделок, которые они не вправе совершать самостоятельно;

– право на ходатайство об ограничении или лишении ребенка в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет права самостоятельно распоряжаться своим заработком, стипендией или иными доходами.

Во-вторых, родители, лишенные родительских прав, утрачивают право на льготы и государственные пособия, установленные для граждан, имеющих детей. Ежемесячное пособие на ребенка не назначается, а выплата ранее назначенного пособия приостанавливается родителям на ребенка, в отношении которого они лишены родительских прав. К данным пособиям можно отнести следующие:

– по беременности и родам;

– по уходу за ребенком в возрасте до трех лет;

Репозиторий ВГУ

– на детей старше трех лет;

– по уходу за больным ребенком в возрасте до 14 лет;

– по уходу за ребенком в возрасте до 3 лет и ребенком-инвалидом в возрасте до 18 лет в случае болезни матери либо другого лица, фактически осуществляющего уход за ребенком;

– по уходу за ребенком-инвалидом в возрасте до 18 лет;

– на детей в возрасте до 18 лет, инфицированных вирусом иммунодефицита человека.

Лица, лишенные родительских прав, утрачивают право на получение льгот, установленных законодательством для граждан, имеющих детей, в частности, право на дополнительные льготы женщинам и лицам с семейными обязанностями, позволяющие сочетать труд с воспитанием детей. К таким льготам можно отнести следующие:

– запрет на привлечение к сверхурочным работам, работе в государственные праздники и праздничные дни, выходные дни и направление в служебную командировку женщин, имеющих детей в возрасте до 3 лет;

– перевод на более легкую работу женщин, имеющих детей в возрасте до полутора лет;

– дополнительный свободный от работы день при условиях, установленных статьей 265 Трудового кодекса Республики Беларусь;

– предоставление отпуска по беременности и родам, по уходу за ребенком до достижения им возраста 3 лет;

– установление неполного рабочего времени женщине, имеющей ребенка в возрасте до 14 лет;

– предоставление отпуска в летнее и другое удобное время женщинам, имеющим детей;

– предоставление кратковременного отпуска без сохранения заработной платы женщинам, имеющим несовершеннолетних детей;

– предоставление дополнительных гарантий при заключении и прекращении трудового договора для женщин, имеющих детей;

– зачет в стаж работы периодов отпуска по уходу за ребенком и ухода за детьми до достижения ими возраста 3 лет, ухода за ребенком-инвалидом в возрасте до 18 лет, ухода за ребенком в возрасте до 18 лет, зараженным вирусом иммунодефицита человека или больным СПИДом;

– иные льготы, предусмотренные законодательством.

Родители, лишенные родительских прав, теряют не только все права, основанные на факте родства с ребенком, но и право на льготы и государственные пособия, установленные для граждан, имеющих детей. Родители, лишенные родительских прав, утрачивают также возможность приобретения некоторых личных неимущественных прав в сфере семейных отношений:

– право быть усыновителями;

– право быть назначенными опекунами (попечителями);

– право быть приемными родителями.

С лишением родительских прав прекращаются не только права, но и обязанности родителей, основанные на факте родства с ребенком, за исключением алиментной обязанности. За родителями, лишенными родительских прав, сохраняется обязанность содержать своего ребенка. Возможно, целесообразно сохранить за родителем обязанность возмещать вред, причиненный его несовершеннолетним ребенком в течение трех лет после лишения родительских прав. Поскольк-

Репозиторий ВГУ

ку поведение ребенка, повлекшее причинение вреда, могло быть следствием ненадлежащего осуществления родительских обязанностей.

Для принятия судом решения о лишении родительских прав необходимы основания, содержащиеся в Кодексе. С целью дальнейшего совершенствования данного вопроса и защиты прав и законных интересов детей представляется возможным дополнить перечень оснований для лишения родительских прав: совершение умышленного преступления против жизни или здоровья ребенка либо против жизни и здоровья супруга. После принятия судом решения о лишении родительских прав наступают серьезные правовые последствия как для ребенка, так и для родителя. За родителем сохраняется только алиментная обязанность по отношению к детям. Возможно, стоит пересмотреть круг обязанностей, которые теряет родитель при лишении родительских прав, и сохранить хотя бы такое обязательство, как возмещение вреда, причиненного его несовершеннолетним ребенком в течение трех лет после лишения родительских прав. В целом, необходимо тщательно подходить к решению вопроса о лишении родительских прав, поскольку у ребенка только одна мать и только один отец, и если уже принимается такое решение, то стоит учитывать, что ребенок теряет самых близких людей. В ряде случаев это делать просто необходимо, чтобы сохранить физическое и психическое здоровье ребенка.

Список цитированных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье, 9 июля 1999 г., № 278-З: в редакции закона Республики Беларусь от 15.07.2010 г. // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2010.

2. Трудовой кодекс Республики Беларусь, 26 июля 1999 г., № 296-З: в редакции закона Республики Беларусь от 30.11. 2010 г. // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2011.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНСТИТУТА УСЫНОВЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Преснякова Т.В., старший преподаватель
Никифорова Н.С., студентка 3 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Ценностью любого современного государства, если оно заинтересовано в сохранении своего народа и заботится о его будущем, традиционно считается семья, а главной ценностью семейной жизни являются дети [1].

Основой правового регулирования отношений, возникающих из усыновления, является принцип прав и законных интересов ребенка, подлежащего усыновлению. Предполагается, что усыновление будет отвечать интересам ребенка, если кандидаты в усыновители отвечают не только требованиям, предъявленным законодателем [2 ст.125], но и психологически совместимы с усыновляемым ребенком.

Законодательство Республики Беларусь определяет усыновление как юридический акт, основанный на судебном решении, в результате которого усыновленные и их потомство по отношению к усыновителям и их родственникам, а усыновители и их родственники по отношению к усыновленным и их потомству приравниваются во всех имущественных и личных неимущественных правах и обязанностях к родственникам по происхождению [1].

Репозиторий ВГУ

Усыновлению подлежат дети, единственный (один) или оба родителя которых: умерли, лишены родительских прав, дали согласие на усыновление ребенка, признаны в судебном порядке недееспособными, безвестно отсутствующими или умершими, неизвестны [2 ст.120].

Усыновление братьев и сестер разными лицами, как правило, не допускается, за исключением случаев, когда усыновление отвечает интересам детей.

Усыновителями могут быть совершеннолетние лица обоего пола, а также несовершеннолетние лица, приобретшие в соответствии с законодательством Республики Беларусь полную дееспособность. Кодекс предусматривает ряд случаев, исключающих право лицу на усыновление.

Разница в возрасте между усыновителем и усыновляемым ребенком должна быть не менее шестнадцати лет. При усыновлении ребенка отчимом (мачехой), а также по иным причинам, признанным судом уважительными, разница в возрасте может быть сокращена.

Для усыновления ребенка необходимо согласие его родителей, за исключением случаев, когда согласие не требуется, предусмотренных ст. 128 Кодекса о браке и семье. Также законодательством предусмотрено согласие ребенка, подлежащего усыновлению, который достиг десяти лет.

Отличие законодательства Италии от белорусского в данной сфере заключается в том, что усыновителями могут быть семейные пары, состоящие в браке или прожившие вместе (предъявив соответствующие доказательства и свидетелей) не менее 3-х лет.

Разница в возрасте между усыновителями и усыновляемым должна быть не меньше 18 и не больше 45 лет. Биологические родители не имеют права знать кто усыновил ребенка и где он находится после усыновления. Но ребенок должен знать о том, что он усыновлен и о существовании своих биологических родителей, а по достижению совершеннолетия имеет права их разыскивать. Но, если био-родители не желают быть "найденными", ребенок лишается этого права [3].

Турецкая Республика старается как и иные государства стимулировать в этом вопросе собственных граждан. Турецкие семьи имеют некоторые серьезные преференции перед иностранцами при усыновлении. Им позволено, в частности, выбирать из абсолютно здоровых детей, в то время как иностранцам предлагают лишь ребенка с некоторыми отклонениями по здоровью. Само усыновление детей в Турции бесплатно как для турецких граждан, так и для иностранцев. Последним лишь необходимо заплатить за услуги переводчика и нотариуса по оформлению всех необходимых документов. Сам список документов достаточно велик - более десятка различных бумаг. От свидетельства о рождении до справок из банка о финансовой состоятельности, из полиции об отсутствии судимостей и так далее. Однако самым серьезным испытанием для будущих зарубежных родителей станет обязательное требование местных органов опеки не менее года прожить в Турции с приемным малышом. Примерно столько времени требуется чиновникам на подготовку необходимых документов, а также проверку предоставленной соискателем информации. За этот год будущие родители должны обеспечивать ребенка всем необходимым. Лишь тогда органы опеки Турции подготовят все документы, а местный судья утвердит их, ребенка впишут в паспорт приемных родителей, и он сможет отправиться за пределы Турции. Вероятно, непростая процедура и отпугивает большинство иностранцев [4].

Южная Корея до недавнего времени была государством-экспортером детей-сирот. Правительство государства серьезно задумалось над тем, как подвигнуть своих граждан на усыновление детей. С этого момента власти стали материально стимулиро-

Репозиторий ВГУ

вать соотечественников, которые берут в семью приемное дитя. Негативную для страны тенденцию удалось переломить во многом благодаря введению дополнительных бюрократических ограничений, которые привели к сокращению усыновления иностранцами. Законы страны позволяют биологическим родителям напрямую договариваться с приемными родителями об условиях усыновления. Для этого необходимо только письменное согласие самих родителей, бабушек и дедушек. Ежегодно заключаются сотни таких "сделок", которые трудно отследить. Это естественно является существенным пробелом в законодательстве государства.

Есть и причины другого характера, которые мешают корейским супружеским парам взять в семью приемного ребенка. До сих пор иностранцы усыновляют детей, многие из которых имеют физические недостатки или психические расстройства, поэтому на родине им довольно трудно подобрать приемных родителей. Кроме того, многие корейцы отказываются от усыновления из-за конфуцианских ценностей, которые придают особое значение кровным узам.

Таким образом, развитие такой формы устройства детей – это не только решение проблемы сиротства, но и способ помочь многим людям стать родителями, поскольку родителями могут быть не только лица, биологически являвшиеся ими, но и те, кто воспитал, поставил на ноги, сделал все возможное, чтобы ребенок стал личностью.

Во многих странах, таких как Финляндия, Франция, Дания, США и т.д., усыновление ребенка является теоретическим вопросом, т.к. детей-сирот практически нет. Это в основном обусловлено менталитетом данных народов, наличием желания и средств для воспитания усыновленного. Детей в данных странах сразу же усыновляют родственники био-родителей, либо усыновители в соответствии с очередностью [5].

Такие государства, как Россия, Армения, Южная Корея и др. являются государствами-экспортерами детей-сирот. На это во многом влияет политика государства, менталитет народа и другие факторы. В этих странах родителям, не отказавшихся от своих детей и воспитывающих их, нет такого достатка средств как в вышеуказанных странах на собственных детей, не говоря уже о том, чтобы усыновить ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод – такой важный вопрос, как усыновление детей, находит свое начало именно в политике государства, менталитете народа и других факторах. Этот вопрос является не сиюминутной реформой. При корректировке законодательства, гарантировании государством усыновителям льгот, изменении отношения людей к данной проблеме и произойдет устранение данной проблемы в нашем обществе.

При рассмотрении данного вопроса белорусскому законодателю необходимо полагаться на практику зарубежных стран во избежание появления пробелов в законодательстве.

Список цитированных источников:

1. Левшук, И.Н. Правовые аспекты усыновления в Республике Беларусь / И.Н. Левшук // Юридический журнал. - 2007. – № 4 (12). – с. 103-106.

2. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье, 9 июля 1999 г., № 278-З: в редакции закона Республики Беларусь от 15.07.2010 г. // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2010.

3. http://conf.7ya.ru

4. http://www.rg.ru

5. http://blog.otkazniki-spb.ru

Репозиторий ВГУ

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Пробейголова А.Н., студентка 2 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

Институт дисциплинарной ответственности долгое время не имел законодательного закрепления. Первые статьи, которые отразили его на законодательном уровне, появились в Законе Республики Беларусь о профессионально-техническом образовании от 29 июля 2003 года №216-З. Так, статья 30 данного закона гласила: «В случае невыполнения обязанностей, предусмотренных Законом, к учащимся учреждений, обеспечивающих получение профессионально-технического образования, могут быть применены следующие меры дисциплинарного взыскания: замечание; выговор; отчисление из учреждения, обеспечивающего получение профессионально-технического образования».

Также Закон Республики Беларусь о профессионально-техническом образовании установил, что дисциплинарное взыскание применяется в порядке, установленном уставом и правилами внутреннего распорядка учреждения, обеспечивающего получение профессионально-технического образования и только после получения от учащегося письменного объяснения.

Применение же мер дисциплинарного взыскания к учащимся в период их каникул и освобождения от занятий по уважительным причинам не допускается.

На этом законодательное закрепление института дисциплинарной ответственности обучающихся до 2007 года приостановилось.

11 июля 2007 года был принят Закон Республики Беларусь о высшем образовании № 252-З, который также закрепил для студентов высших учебных заведений в случае невыполнения ими обязанностей, предусмотренных данным законом, применение следующих мер дисциплинарного воздействия: замечание; выговор; отчисление из высшего учебного заведения.

Также, как и Закон Республики Беларусь о профессионально-техническом образовании, данный акт определил, что меры дисциплинарного воздействия применяются в порядке, установленном Министерством образования Республики Беларусь, уставом и правилами внутреннего распорядка высшего учебного заведения. Применение мер дисциплинарного воздействия к студентам высших учебных заведений не допускается в период их каникул, академического отпуска, освобождения от занятий по уважительной причине.

Однако до настоящего времени в законодательстве отсутствовало такое понятие, как «дисциплинарный проступок обучающегося», равно как и не был установлен порядок применения дисциплинарного взыскания. Вступивший же в силу 1 сентября 2011 года Кодекс Республики Беларусь об образовании восполняет данные упущения.

П.1 ст.126 Кодекса об образовании гласит, что дисциплинарный проступок – это противоправное, виновное (умышленное или по неосторожности) неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей, возложенных на него актами законодательства, учредительными документами и иными локальными нормативными правовыми актами учреждения образования (организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования, иной организа-

Репозиторий ВГУ

ции, которой в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность).

Также перечислены деяния, которые являются дисциплинарными проступками. К таковым относят:

1. опоздание или неявку без уважительных причин на учебные занятия (занятия);
2. нарушение дисциплины в ходе образовательного процесса;
3. несоблюдение в период прохождения практики (производственного обучения) режима рабочего времени, определенного правилами внутреннего трудового распорядка соответствующей организации;
4. неисполнение без уважительной причины законного требования педагогического работника;
5. оскорбление участников образовательного процесса;
6. распространение информации, наносящей вред здоровью обучающихся;
7. порча зданий, сооружений, оборудования или другого имущества учреждения образования;
8. несоблюдение (нарушение) требований законодательства о здравоохранении, пожарной безопасности;
9. распитие алкогольных напитков, слабоалкогольных напитков, пива, употребление наркотических средств, психотропных, токсических и других одурманивающих веществ в зданиях, общежитиях и на другой территории учреждения образования (организации, которая реализует образовательные программы послевузовского образования, иной организации, которой предоставлено право осуществлять образовательную деятельность) либо появление в данных местах в состоянии алкогольного, наркотического или токсического опьянения;
10. курение (потребления) табачных изделий в зданиях, общежитиях и на иной территории учреждения образования (организации, которая реализует образовательные программы послевузовского образования, иной организации, которой предоставлено право осуществлять образовательную деятельность);
11. иные противоправные действия (бездействия).

Закреплен и возраст привлечения к дисциплинарной ответственности - 14 лет, а у лиц с особенностями психофизического развития – 17 лет. С обучающимися же, недостигшими установленного возраста, и с обучающимися с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями могут проводиться беседы, обсуждения на педагогическом совете и иные меры педагогического воздействия, не противоречащие законодательству.

Статья 128 Кодекса Республики Беларусь об образовании закрепляет следующие меры дисциплинарного воздействия: замечание; выговор; отчисление.

Однако законодательство указывает основания лишь для отчисления, как дисциплинарной ответственности. Это может быть длительное отсутствие (более тридцати дней) без уважительной причины на занятиях в течении одного учебного года, систематическое несоблюдение или ненадлежащее соблюдение обязанностей обучающимся, к которому ранее применялись меры дисциплинарного взыскания.

В обновленном законодательстве указан круг лиц, к которым не может быть применено отчисление, как мера дисциплинарного взыскания: обучающемуся, который не завершил освоение содержания программы образования, или к обучающемуся, не достигшему 16 лет.

Репозиторий ВГУ

Кодекс Республики Беларусь об образовании установил, что выбор меры дисциплинарной ответственности принадлежит руководителю образовательного учреждения, с учетом тяжести дисциплинарного проступка, причин и обстоятельств, при которых он был совершен, а также предшествующего поведения обучающегося.

Дисциплинарная ответственность обучающихся же из числа военнослужащих, лиц начальствующего и рядового состава органов внутренних дел Республики Беларусь, органов финансовых расследований Комитета государственного контроля Республики Беларусь, органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь устанавливается законодательством о прохождении соответствующей службы.

Глава 15 Кодекса Республики Беларусь об образовании «Применение дисциплинарных взысканий к обучающимся» включила в себя нормы, способные обеспечить оперативное и полное установление обстоятельств совершения дисциплинарных проступков в сфере образования, применение справедливого дисциплинарного взыскания. Установлена презумпция невиновности обучающегося, то есть изначально лицо невиновно, пока его вина не будет доказана и пока не будет издан приказ руководителем учреждения образования о наложении на него дисциплинарной ответственности. Также обучающемуся не нужно доказывать свою невиновность, так как все сомнения по поводу его виновности толкуются в его пользу.

Кодексом также закреплены права обучающегося, привлекаемого к дисциплинарной ответственности, и его законных представителей. Они имеют право знакомиться со всеми материалами, подтверждающими вину обучающегося, снимать с них копии, давать объяснения или отказаться от дачи объяснений, участвовать в разбирательствах, затрагивающих их интересы, получать юридическую помощь по действующему законодательству, ознакомиться с приказом о наложении дисциплинарной ответственности, получить его копию, а также обжаловать указанный приказ.

Также детально регламентирован порядок привлечения обучающихся к дисциплинарной ответственности, что создает действенные дополнительные гарантии защиты их чести и достоинства, их конституционного права на образование. Так, поводом для привлечения обучающегося к дисциплинарной ответственности могут послужить сообщения местных исполнительных и распорядительных органов, других государственных органов и организаций, докладные записки педагогических работников учреждения образования, а также лиц, которые осуществляют охрану помещений данного учреждения.

До того как наложить на несовершеннолетнего обучающегося меры дисциплинарного воздействия, руководитель образовательного учреждения обязан сообщить одному из его законных представителей о возможности привлечения этого несовершеннолетнего обучающегося к дисциплинарной ответственности. Также следует запросить объяснения с обучающегося, которое тот имеет право предъявить в течение пяти календарных дней. Данное объяснение позволяет ему осознать причину совершения данного проступка. При отказе от дачи объяснения тремя лицами из числа работников учреждения образования или обучающихся, возраст которых достиг 18 лет, составляется акт. Данный отказ не является препятствием для наложения дисциплинарного взыскания.

За один дисциплинарный проступок следует только одно дисциплинарное взыскание.

Репозиторий ВГУ

Применение мер дисциплинарной ответственности происходит на основании материалов, которые должны содержать фактические доказательства совершения дисциплинарного проступка.

Следует отметить такую особенность: отчисление несовершеннолетнего обучающегося из учреждения образования возможно лишь после уведомления комиссии по делам несовершеннолетних соответствующего местного исполнительного и распорядительного органа.

Что касается же сроков наложения дисциплинарного взыскания, то обучающийся может быть подвергнут ему не позднее одного месяца со дня обнаружения дисциплинарного проступка, не считая времени его болезни, каникул, отпуска. Однако привлечение к дисциплинарной ответственности не может быть совершено позднее шести месяцев со дня совершения дисциплинарного проступка.

Применение же дисциплинарного взыскания к несовершеннолетнему обучающемуся может быть применено не ранее семи календарных дней после направления уведомления одному из его законных представителей.

Решение о наложении мер дисциплинарной ответственности принимается руководителем учреждения образования в виде приказа, который содержит в себе сведения об обучающемся, привлекаемом к дисциплинарной ответственности, форме вины (умысел или неосторожность), о совершенном дисциплинарном проступке, доказательстве вины и указание меры дисциплинарного воздействия. Обучающийся знакомится с указанным приказом под роспись в течение трех календарных дней (время болезни, каникул, отпуска не учитывается), но если он не ознакомлен с приказом, то считается, что он не подвергался мерам дисциплинарной ответственности. Отказ же от ознакомления с приказом оформляется актом, который подписывается тремя работниками из учреждения образования или обучающимися, достигшими 18 лет.

При привлечении несовершеннолетнего обучающегося к дисциплинарной ответственности в пятидневный срок об этом уведомляется в письменной форме один из его законных представителей.

Следует отметить, что сведения о применении меры дисциплинарного воздействия вносятся в личное дело обучающегося.

Обучающийся, законный представитель несовершеннолетнего обучающегося или отчисленного лица, а также отчисленное лицо имеют право на обжалование ранее указанного решения в вышестоящую организацию или суд в течение одного месяца.

Также обучающийся считается не привлекавшимся к дисциплинарной ответственности, если в течение одного года со дня применения к нему мер дисциплинарного воздействия он не был повторно привлечен к дисциплинарной ответственности (дисциплинарное взыскание погашается автоматически без издания приказа). Но руководитель учреждения образования, который применял меры дисциплинарного взыскания к обучающемуся, имеет право снять их досрочно по собственной инициативе либо просьбе обучающегося, что оформляется приказом.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что институт дисциплинарной ответственности является достаточно «молодым» институтом в области образования и подлежит дальнейшей разработке и регламентации.

СОЦИАЛЬНОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ ЛИЦ СТАРШИХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

Репозиторий ВГУ

Пташник А.Ю., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Бумаженко Н.И., кандидат педагогических наук, доцент

Сегодня ни один человек не может себя чувствовать полностью защищенными от экономических, политических, социальных и других потрясений, которые ухудшают условия жизнедеятельности, негативно сказываются на реализации нравственного, духовного и трудового потенциала личности.

Как следствие этого, актуальной становится проблема социальной защищенности всех членов общества, реализации целостной системы законодательно закрепленных экономических, юридических и социальных гарантий, прав и свобод, противодействующих дестабилизирующим факторам жизни человека и обеспечивающих охрану его жизненных интересов. Практическая реализация данной проблемы представляется возможной при достаточно развитой системе социальной защиты и социального обслуживания населения [1, с. 248].

Механизм социальной защиты пожилых людей реализуется на государственном и региональном уровнях. Государственный уровень социальной защиты обеспечивает гарантированное предоставление законодательно установленных пенсий, услуг и льгот в соответствии с денежными и социальными нормативами; социальное обслуживание и социальную помощь. На региональном уровне с учетом местных условий и возможностей решаются вопросы дополнительного повышения уровня обеспечения сверх государственного.

Социальная работа с пожилыми людьми осуществляется, исходя из особенностей этого возраста: пожилые люди не могут удовлетворительно реализовать не только свои социальные потребности и запросы, выражающиеся в приспособлении человека к обществу, но и первичные витальные, физиологические потребности [2, с. 103].

Особое место в работе отводится учреждениям социального обслуживания, где пожилые люди могут получить различные консультативно-информационные, социально-реабилитационные, посреднические и иные социальные услуги, социальное обслуживание на дому, материальную помощь в денежной и натуральной форме, временное место пребывания в учреждениях социального обслуживания.

Социальное обслуживание пожилых людей осуществляется через стационарные, полустационарные и нестационарные формы. Так, социальное обслуживание на дому относится к нестационарным формам. Его главная цель – максимально продлить пребывание лиц пожилого возраста в привычной для них среде обитания, поддержать их личностный и социальный статус, защитить права и законные интересы.

Перечень возможных услуг предоставляемых отделениями социальной помощи на дому, включают: доставка продуктов питания, лекарств, промышленных товаров первой необходимости, содействие в уборке жилых помещений, оплата жилья и коммунальных услуг, помощь в написании писем и оформлении документов, сопровождение в поликлинику, морально-психологическая поддержка. К нестационарным формам социального обслуживания относятся также срочное обслуживание, социально-консультативная помощь, социально-психологическая помощь [3, с. 244]..

Социально-консультативная помощь гражданам пожилого и старческого возраста направлена на их адаптацию в обществе, ослабление социальной напряженности, создание благоприятных отношений в семье, а также на обеспечение взаимодействия

Репозиторий ВГУ

личности, семьи, общества и государства. Данный вид помощи ориентирован на их психологическую реабилитацию, активизацию усилий в решении собственных проблем, предусматривает выявление лиц, нуждающихся в социально-консультативной помощи; профилактику различного рода социально-психологических отклонений; работу с семьями, в которых живут старые люди, организация их досуга.

Срочная социальная помощь представляет собой оказание поддержки разного характера остро нуждающимся пожилым людям. Она включает разовое обеспечение горячим питанием или продуктовыми наборами; обеспечение одеждой, обувью, предметами первой необходимости; разовое оказание материальной помощи; содействие в получении временного жилья; оказание экстренной психологической помощи (по телефону доверия) и юридической помощи в пределах своей компетенции.

К стационарным формам социального обслуживания относятся пансионаты для ветеранов труда и инвалидов, ветеранов ВОВ, отдельных профессиональных категорий престарелых; специальные дома-интернаты для престарелых и инвалидов общего типа. Стационарное социальное обслуживание направленно на оказание разносторонней социально-бытовой помощи гражданам пожилого и старческого возраста, частично или полностью утратившим способность к самообслуживанию и нуждающимся по состоянию здоровья условий жизнедеятельности, реабилитационные мероприятия медицинского, социального и лечебно-трудового характера, обеспечение ухода и медицинской помощи, организацию отдыха и досуга пожилых и старых людей [4, с. 33].

В Витебской области функционируют 5 домов-интернатов общего типа и 9 домов-интернатов психоневрологического профиля и 1 специальный дом-интернат для бывших заключенных. В интернатных учреждениях области проживают 3 тысячи человек. Это самый высокий показатель из всех регионов.

Граждане принимаются в дома-интернаты на полное или неполное государственное обеспечение, либо на полное платное содержание. Вопрос о направлении пожилого человека в интернатное учреждение находится в компетенции отделов защиты по месту прописки.

Полустационарные формы социального обслуживания включают отделения дневного и ночного пребывания, реабилитационные центры, медико-социальные отделения. Полустационарное социальное обслуживание включает в себя социально бытовое, медицинское и культурное обслуживание пожилых и старых людей, организацию их питания, отдыха, обеспечения их участия в посильной трудовой деятельности и поддержание активного образа жизни. Реализуют эту деятельность центры социального обслуживания населения. В Республике Беларусь особое распространение получили Территориальные центры социального обслуживания населения.

Центры социального обслуживания населения имеют в своей структуре: отделение социальной помощи на дому; отделения дневного пребывания; отделение срочной помощи; отделение временного проживания.

Отделения социальной помощи на дому оказывают следующие услуги:

- доставка на дом продуктов питания и горячих обедов, товаров первой необходимости;
- содействие в оплате жилья, коммунальных и других услуг;
- сдача вещей и предметов домашнего обихода в стирку, химчистку, ремонт;
- содействие в получении медицинской помощи, в том числе сопровождение в лечебно-профилактические учреждения, посещение в стационарах;
- содействие в прохождении медико-социальной экспертизы;

Репозиторий ВГУ

- помощь в получении путевок на санаторно-курортное лечение, в том числе льготных;

- оказание помощи в вопросах пенсионного обеспечения и предоставления других социальных выплат;

- организация ремонта жилья, обеспечение топливом, обработка приусадебных участков, а также доставка воды;

- содействие в обеспечении книгами, журналами, газетами, в посещении концертов, киносеансов, выставок;

- помощь в написании писем, оформлении документов, в том числе при обмене и приватизации жилых помещений.

Другая форма работы – отделения дневного пребывания. Смысл таких отделений в том, чтобы помочь пожилым людям преодолеть одиночество, замкнутость. Здесь можно получить доврачебную помощь, оздоровительные процедуры, бесплатное или льготное питание. Организуются различные виды трудотерапии. Клиенты дневного отделения совместно отмечают праздники, дни рождения и т.д.

Главная задача отделения срочной социальной помощи состоит в оказании неотложной поддержки всем остронуждающимся. Основными направлениями этой деятельности являются:

- обеспечение бесплатным горячим питанием или продуктам питания;
- оказание денежной и вещевой помощи;
- направление в медико-социальные отделения;
- оказание бытовой, юридической и психологической помощи;
- содействие в прописке и трудоустройстве;
- организация проката бытовой техники и хозяйственного инвентаря;
- создание кассы взаимопомощи и др.

Для тех, кто испытывает серьезные трудности в организации своего быта, ведении собственного хозяйства, по тем или иным причинам не желает проживать в домах-интернатах, в ряде регионов на базе Территориального центра социального обслуживания населения создаются специальные медико-социальные отделения, куда в первую очередь направляются одиноко проживающие пенсионеры, частично или полностью утратившие мобильность и способность к самообслуживанию [5, с.42].

С целью выявления эффективности социального обслуживания пожилых людей нами было проведено исследование на базе ТЦСОН Первомайского района г. Витебска среди респондентов в возрасте от 60 до 80 лет. Из них 80% составили женщины, 20% - мужчины. В результате исследования были получены следующие результаты.

Для 34% респондентов актуальными являются проблемы связанные со здоровьем. Бытовые проблемы являются важнее остальных для 30% исследуемых, материальные – 20%, психологические и социально-культурные – 8%. Большинство опрошенных (44%) привыкли полагаться на родственников при решении своих проблем, 34% - самостоятельно справляются с трудностями, 22% - прибегают к помощи различных организаций.

62% опрошенных обращались за помощью в ТЦСОН, 28% никогда не сталкивались с данной организацией. Представленные цифры говорят о том, что территориальный центр социального обслуживания населения является востребованной организацией для пожилых людей.

Большинство респондентов, прибегая к помощи Территориального центра социального обслуживания населения, чаще всего пользуются бытовыми услугами (20%), 18% - помощью материального порядка, 16% опрошенных обращались за различного рода консультированием, 14% - медико-социальные услуги,

Репозиторий ВГУ

8% - в организации отдыха и досуга. 28% опрошенных получали помощь в отделении срочной помощи, 24% - в отделении социальной помощи на дому, 18% - помощь материального порядка, 14% - в отделении дневного проживания, 6% - в отделении временного проживания, 28% - не прибегали к услугам Территориального центра социального обслуживания населения.

Как показало исследование, 62% опрошенных уверенны в том, что сегодня население нуждается в организациях, оказывающих социальную помощь, 20% - затруднились ответить на предложенный вопрос, 18% - не видят необходимости в создании данных учреждений. 70% респондентов хотели бы узнать больше о ТЦСОН и видах оказываемых там услуг, 52% респондентов считают, что необходимо увеличить перечень оказываемых услуг в Территориальном центре социального обслуживания населения.

Таким образом, на сегодняшний день пожилые люди нуждаются в организациях, оказывающих социальную помощь. Наиболее важными, как показало исследование, для данной категории населения являются бытовые проблемы, что говорит о необходимости усилить мероприятия направленные на оказание помощи именно в этой области. Поскольку большинство опрошенных респондентов привыкли полагаться на близких людей при решении возникающих проблем, то целесообразно привлекать родственников для организации полноценной поддержки и реабилитации пожилых людей.

Список цитированных источников:

1. Холостова, Е.И. Социальная работа: теория и практика: учебное пособие. / Е.И Холостова, А.С. Сорвина – Москва: ИНФРА-М, 2004. – 427 с.
2. Холостова, Е.И. Настольная книга специалиста: социальная работа с пожилыми людьми. / под ред. Е.И. Холостова. – Москва: Институт социальной работы, 1995. – 148 с.
3. Басов, Н.Ф. Социальная работа с людьми пожилого возраста. – Москва: Феникс, 2009. – 346 с.
4. Шелях, А.К., Павленок, А.П. Технологии социальной работы. – Москва: ИНФРА-М, 2001. – 400 с.
5. Холостова, Е.И. Социальная геронтология. – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2004. – 320 с.

ПРИЧИНЫ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Романенко Е.А., студентка 2 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Королькова Л.В., преподаватель

В соответствии с законодательством Республики Беларусь, лица в возрасте от 14 до 18 лет, совершающие преступления, относятся к группе несовершеннолетних преступников. Криминализация детей и подростков — это криминализация будущего в стране. Наиболее часто они совершают кражи, угон транспортных средств, хулиганство, преступления против личности, осваивают такие виды преступлений, как торговля оружием, наркотиками, компьютерные преступления. Около 70 % преступлений совершаются в группах, в том числе в группах с взрослыми, которые передают подросткам свой криминальный опыт. В Витебской области за 2011 год было выявлено 1841 правонарушение совершенное несовершеннолетними, за 2010 год 1674, среди которых больше всего это распитие алкогольных напитков в общественном месте или появление в общественном месте в пьяном виде [5, с. 125].

Репозиторий ВГУ

Наблюдается рост числа преступности среди несовершеннолетних. Вовлечение в асоциальный образ жизни порождает у взрослеющих подростков привычку к противоправным действиям, пренебрежение к честному труду и формирует идеологию круговой поруки. Нахождение в криминальной среде в течение 5-10 лет практически определяет жизненный круг подростка, поэтому так важна профилактика правонарушений и преступлений несовершеннолетних.

1. Отсутствие положительных примеров для подражания, идеалов, к которым подростки могли бы стремиться. В связи с отсутствием своих принципов поведения, подростки перенимают их у более сильной и очень часто негативной личности.

2. Ослабление родственных, семейных и иных связей, что существенно снижает возможности социального контроля.

3. Деформация духовной жизни подрастающего поколения с помощью некоторых СМИ, бытовых контактов и т. д., стандартов повседневного поведения, не совместимых с ценностями общества (культ силы, наркотиков, жестокости как «нормы» жизни современного подростка, феномен безнравственности (проституция, вымогательство, сводничество).

Телевидение стало «оружием» массового поражения. В Библии сказано: «Не многих пускай в дом твой». Заметна прямая связь между насилием на экране и ростом числа насильственных преступлений среди несовершеннолетних. Многие родители самоустранились от воспитания детей, передав свои функции улице. Телевизор в семьях заменил живое общение родителей с детьми. Любимыми местами времяпрепровождения подростков стали чердаки, подвалы, где они предоставлены сами себе, бесконтрольны в своих развлечениях.

4. Для подростков из малообеспеченных и неблагополучных семей кражи могут быть источником доходов, а в некоторых случаях ребята, неуспешные в школе, спорте, творческой деятельности, видят способ самоутверждения в криминальной среде в виду осознания невозможности реализовать себя в обществе иным способом.

Потребности и интересы подростка смещены в сторону материализма. Смысл жизни утрачен или не найден. Это толкает подростков на противоправные поступки. Недостаток у подростков социального опыта, возрастные особенности (повышенная внушаемость, склонность к подражанию, юношеский негативизм, отсутствие жизненных ориентации и установок).

5 Завышенная самооценка, безответственность, недостаточный самоконтроль и самоанализ, стремление самоутвердиться любым способом, слабо развитая эмпатия, злобность, агрессивность, нестабильность, употребление спиртных напитков, психоактивных веществ, бродяжничество, отсутствие интереса к учебе и труду.

6. Неготовность родителей защищать детей от дурного влияния и обеспечивать необходимый уровень интеллектуального и нравственного развития. Значение семьи в жизни ребенка трудно переоценить, здесь закладываются основы характера, исходные жизненные установки, духовные и моральные ценности, усваиваются правила поведения и приличия.

7. Определяющую роль играет нравственная позиция родителей. Данные ряда научных исследований свидетельствуют о том, что каждый третий правонарушитель воспитывался в такой семье, в которой он постоянно сталкивался с систематическими пьянками родителей, их скандалами, развратом, проявлением жестокости, совершением взрослыми преступлений [1, с. 97].

Репозиторий ВГУ

8. Около 2/3 подростков-правонарушителей воспитывались в семьях, в которых источники отрицательного влияния носили скрытый характер, чаще всего обусловленный потребительской психологией родителей. Если детям ни в чем не отказывают, покупают все, что они просят, потакают любым капризам, избавляют от домашних обязанностей, то они вырастают потребителями, жаждущими все новых и новых удовольствий и благ. Привыкнув жить за чужой счет, они стремятся удовлетворить свои прихоти любой ценой. Отсутствие привычки к самоограничению нередко толкает детей на преступления, совершаемые под влиянием мотивов и желаний потребительского характера.

Прямой противоположностью указанной позиции является излишняя суровость по отношению к детям, чрезмерное использование всевозможных ограничений и запретов, наказания, унижающие детей и оскорбляющие их человеческое достоинство. Результаты не заставляют себя долго ждать: впоследствии у детей может возникнуть неприязнь к родителям, в результате чего они выдут из-под их влияния и контроля и начнут совершать поступки «назло» родителям, в том числе и правонарушения.

С данными недостатками семейного воспитания нередко сочетается самоограничение родителями объема своих обязанностей, чаще всего это проявляется в безнадзорности, т. е. в отсутствии контроля над использованием детьми свободного времени и над характером их дружеских связей. Конечно, дети нуждаются в самостоятельности, и родители должны заботиться о ее развитии и проявлении в жизни. Воспитание подростка не терпит назойливой опеки, но при этом родители не должны полностью отрываться от его жизни. Не контролируя подростка, взрослые лишают себя возможности своевременно помочь ему в трудную минуту. Он же, не ощущая над собой контроля, испытывает иллюзию полной свободы.

9. Весьма четко прослеживается в генезисе преступного поведения отрицательная значимость таких признаков, характеризующих личность, как низкий культурный и образовательный уровень учащихся - правонарушителей. Результаты исследований указывают на некоторое повышение за последние годы общего образовательного уровня у подростков-правонарушителей, что обусловливается введением в нашей стране всеобщего среднего образования. В то же время, попрежнему отмечается устойчивое отставание в образовательном и культурном уровне правонарушителей от своих сверстников. Несоответствие образовательного и культурного уровней возрасту учащегося, что обычно связано с нежеланием учиться, обусловливает неразвитость интересов и утилитарность потребностей учащихся.

10. Положение усугубляется еще и тем, что несовершеннолетние правонарушители обычно с недоверием воспринимают информацию воспитательного характера, исходящую от официальных лиц и коллективов, нередко трактуют ее ошибочно, стремясь найти в ней лишь то, что в какой-то мере может оправдать их поведение и укрепить статус в неформальных группах микроокружения. Постепенно отрываясь от учебного коллектива, такие учащиеся ищут занятия вне школы, в кругу случайных уличных знакомых и сравнительно легко попадают под пагубное влияние антиобщественных элементов. "Вредное влияние микросреды, – пишет болгарский психолог В.Момов, - часто оказывается сильнее по сравнению с более далеким и опосредованным влиянием макросреды [1, с. 38].

Именно это - одно из слабейших мест социализации человека на современном этапе развития общества. Следует согласиться с Л.М. Зюбиным, который полагает, что в силу особенностей общения и ориентации трудновоспитуемых

Репозиторий ВГУ

подростков личные связи и неформальные группы необходимо устранить, пресечь или нейтрализовать источники вредного влияния и факторы, способствующие неблагоприятному формированию личности учащегося. Поскольку среди учеников, совершивших преступления и иные правонарушения, подавляющее большинство составляют трудновоспитуемые и неуспевающие подростки, педагогическим коллективам и общественным организациям учебных заведений следует больше внимания уделять этому контингенту учащихся.

11. Возрастание роли малых неформальных групп многие исследователи объясняют изменением способов общения, экстенсивным характером личностных контактов, составляющих неотъемлемую часть повседневного быта и широко распространенных в различных группах населения, особенно среди несовершеннолетних и молодежи. Изложенное, однако, не противоречит положениям криминологии о разлагающем влиянии малых преступных групп на формирование личности правонарушителей, особенно из числа несовершеннолетних и молодежи. Важно при этом учитывать, что преступные группирования, возникающие на почве неформальных связей и отношений, в условиях нашего общества не являются какой-либо социальной общностью, входящей в другие структурные или социальные образования. Преступная деятельность членов таких групп приводит их к вынужденной изоляции встречает противодействие со стороны общества, что в свою очередь облегчает действия по их обнаружению, разобщению и ликвидации.

Другие точки зрения высказывались еще в 70-е годы Букиным В.Р., который например, указывает, что неформальные малые группы в современных условиях становятся организующими и регулирующими факторами общественных психологических процессов. По мнению известного американского социолога Теодора Миллза, изучение и познание социальной микроструктуры малых групп представляет собой важнейший «источник путей умозаключений о социальных системах вообще». С такой трактовкой роли микросоциальных образований нельзя согласиться, поскольку малые, группы в данном случае рассматриваются изолированно, в отрыве от микроструктуры общества, что приводит к субъективному неоправданно преувеличенному значению психологических факторов межличностного общения. Не следует забывать, что указанные группы как таковые не создают социальных норм и не определяют характер общественных отношений [1, с. 72].

Поэтому обязательно нужно проводить профилактические мероприятия с несовершеннолетними:

– проводить культурно-массовые мероприятия, устраивать концерты, показательные выступления);

– на общественных началах в социальных центрах организовывать различные секции, кружки;

– подросток должен знать о самой проблеме, и для этого в учебных заведениях нужно: показать подростку «мир по ту сторону жизни». Проводить выездные экскурсии в места лишения свободы. После увиденного, подросток не захочет оказаться там вновь;

– средства массовой информации должны рассказывать подростку о его важности и необходимости в нашем обществе.

Практика показывает, что многие правонарушения подростков стали возможными только вследствие их безнадзорности, отсутствия надлежащего контроля в семье. На становление личности несовершеннолетнего преступника влияют семьи. В большинстве своем несовершеннолетние правонарушители не являются злодеями, они — жертвы семейного и общественного воспитания, и наша общая задача — помочь им найти достойный путь в жизни. несовершеннолетний

Репозиторий ВГУ

преступник стал преступником, именно потому, что он в свое время не ощутил поддержку родителей, общества, государства. Именно, исходя, из этого и должна строится профилактика отклоняющегося поведения подростков, которая могла бы ему помочь приспособиться к социальной среде.

Список цитированных источников:

1. Абубзкиров, Ф.М. Уголовно-правовые и криминологические проблемы противодействия организованной преступности несовершеннолетних: Автореферат канд. дисс. - М.: Академия МВД РФ, 1995. - 20 с.
2. Венгеров, А.Б. Теория государства и права: Учебник для юридических вузов. - М.: Новый юрист, 1998. – 205 с.
3. Ермаков, В.Д. Преступность несовершеннолетних // Криминология: Учебник для юридических вузов. - М.: Норма-М-Инфра, 1999. – 198 с.
4. Криминологи о неформальных молодежных объединениях. М., 1990. – 275 с.
5. Сведения из Лиозненского РОВД Витебская обл., г. п. Лиозно.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СЕМЕЙНЫХ УСЛОВИЯХ

Романенкова А.С., студентка 2 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Качан Г.А., кандидат педагогических наук, доцент

Практика показывает, что основной причиной роста числа неблагополучных семей является передача из поколения в поколение негативного социального опыта проживания в семье. Согласно данным статистики в РБ численность семей, находящихся в социально опасном положении, на протяжении последних лет остается стабильно высокой. Так, в 2006 году в органах социальной защиты населения было зарегистрировано 4098 неблагополучных семей, в 2007 году – 4713 семей, по состоянию на 1 января 2009 года численность таких семей возросло до 5075, а за первое полугодие 2010 года выявлено 6505 [4].

Эти данные свидетельствуют о том, что сегодня имеет место – кризис семьи, который, прежде всего, негативно влияет на выполнение семьёй воспитательной и социализирующей функций и актуализирует проблему социально-педагогической помощи детям, воспитывающимся в неблагополучных семьях.

Целью нашего исследования стало изучение механизмов организации социально-педагогического сопровождения, детей находящихся в неблагоприятных семейных условиях.

Следует отметить, что единой точки зрения в определении понятия «неблагополучная семья» не существует. Так, ряд исследователей (М.А. Алемаскин, В.И. Селиванов, Р.М. Капралова, И.А. Невский, З.Б. Баерюнас, Л.С. Алексеева, В.Д. Ермаков) неблагополучной считают семью, которая плохо справляется с одной из своих главных задач — воспитанием детей.

Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева называют неблагополучной семью, в которой ребенку плохо. Это могут быть семьи, где жестоко обращаются с детьми, не занимаются их воспитанием, эксплуатируют, где родители ведут аморальный образ жизни и не создают условий для нормального развития детей.

Г.Г. Зайдуллина считает, что понятие "семейное неблагополучие" охватывает различные негативные характеристики семьи, дефекты ее структурного,

Репозиторий ВГУ

количественного или половозрелого состава, внутрисемейные отношения, отношения членов семьи с внешними социальными институтами - школой, училищем, производством и другими учреждениями [1, с.20].

Под неблагополучной семьёй в нашем исследовании мы будем понимать семью, в которой родители не занимаются воспитанием детей, ведут аморальный образ жизни, бросают детей без присмотра, не создают условий для их нормального развития и т. д.

Неблагополучие в семье в той или иной степени практически всегда ведет к неблагополучию психического и социального развития ребенка, в смысле дисгармонии созревания эмоционально-волевой сферы, т.е. преимущественно характера человека.

В подавляющем числе случаев различные психические расстройства у детей вызываются пьянством родителей, их социальной деградацией, хулиганством, плохим самоконтролем. Если из-за пьяниц-отцов дети становятся невротиками, то от пьяниц - матерей часто рождаются умственно-неполноценные дети.

В неблагополучной неполной семье ребенок фактически безнадзорен. Как правило, в таких семьях отсутствует единая твердая линия воспитания, что порождает обычно слабохарактерность и избалованность ребенка. Недостаточная требовательность к ребенку, применение физических наказаний - все это приводит к возникновению лживости, трусливости. Отсутствие четкого режима дня в неполной семье вызывает у детей беспорядочность, рассеянность, неаккуратность.

Таким образом, дети, живущие в неблагоприятных семейных условиях, как правило, лишены нормальных условий для развития, что и приводит к негативным последствиям психологического и социального характера. Такой ребенок нуждается в помощи, направленной, с одной стороны, на изменение трудной жизненной или социально опасной ситуации, в которой он оказался, а с другой - на минимизацию его социальных, психологических и педагогических проблем и трудностей с целью их поэтапного освоения и разрешения. Именно такой комплексный подход и должен быть положен в основу социально-педагогического сопровождения детей, воспитывающихся в неблагоприятных семейных условиях.

В социальной педагогике проблема сопровождения исследуется в работах В.Г. Бочаровой, Е.А. Козыревой, В.Н. Гурова, Е.И Казаковой, и др.

Сопровождение, по мнению Л.М. Шипициной и Е.И. Казаковой, предполагает создание педагогом условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, а также для успешного обучения в ситуациях школьного взаимодействия. Следовательно, социально-педагогическое сопровождение организуется в отношении детей, которые не имеют достаточных ресурсов (внутренних и внешних) и самостоятельно не могут справиться с препятствиями, возникшими на их жизненном пути, обусловленными не только возрастными признаками, но и социальными, и педагогическими. По времени сопровождение начинается с момента попадания ребёнка, находящегося в трудной жизненной ситуации в поле зрения социально-педагогических служб и заканчивается его выходом из жизненно-трудной ситуации [3, с.29].

Е.А. Козырева рассматривает сопровождение как систему профессиональной деятельности социального педагога, направленную на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в дошкольной и школьной образовательной среде.

Сопровождение - это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырёх функций: диагностики возникшей проблемы; информации о путях

Репозиторий БГУ

возможного решения проблемы; консультации на этапе принятия и выработки плана решения проблемы; первичной помощи при реализации плана решения.

В.Н. Гуров и Н.А. Шинкаренко определяют социально-педагогическое сопровождение как комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий работы социального педагога для успешной социализации детей и подростков в семье в условиях школы [2, с.45-47].

Таким образом, социально - педагогическое сопровождение имеет комплексный характер, основой которого является системный ориентационный подход.

Комплексность проблем, которые требуют решения в процессе социально-педагогической работы с детьми, живущими в неблагоприятных семейных условиях, предполагает участие в этой деятельности разных специалистов. Однако ведущая роль принадлежит социальному педагогу, который при реализации программы по социально-педагогическому сопровождению несовершеннолетних опирается на следующие принципы: целостности, коммуникативности, структурности, управляемости и целенаправленности, развития, гуманистической ориентации в воспитании, социального закаливания детей, создания воспитывающей среды.

Деятельность по сопровождению несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении должна осуществляться в нескольких направлениях: социальная защита, психолого-педагогическая помощь и поддержка, развитие и оздоровление внутреннего мира ребёнка.

Изучение и анализ опыта работы социального педагога по организации социально-педагогического сопровождения детей, находящихся в социально опасном положении, свидетельствует, что они в своей работе придерживаются определенного алгоритма, который состоит из ряда этапов:

1-й этап: изучение семьи и осознание существующих в ней проблем, изучение обращений семьи за помощью, изучение жалоб соседей;

2-й этап: первичное обследование жилищно-бытовых условий неблагополучной семьи;

3-й этап: знакомство с членами семьи и её окружением, беседа с родителями, оценка условий их жизни;

4-й этап: знакомство с теми службами, которые уже оказывали помощь семье, изучение их действий, выводов;

5-й этап: изучение причин неблагополучия семьи, её особенностей, её целей, ценностных ориентаций;

6-й этап: изучение личных особенностей членов семьи;

7-й этап: составление карты семьи;

8-й этап: координационная деятельность со всеми заинтересованными организациями (образовательные учреждения, дошкольные учреждения, социальный приют, детские дома, инспекция и комиссия по делам несовершеннолетних и т.д.);

9-й этап: составление программы работы с неблагополучной семьёй;

10-й этап: текущие и контрольные посещения семьи;

11-й этап: выводы о результатах работы с неблагополучной семьёй.

Но позитивные результаты возможны только в том случае, если семья согласна на сотрудничество. В противном случае школа в целях защиты безопасного пространства ребенка обращается к помощи специалистов различных ведомств, координирует действия школы с административными органами по защите прав ребенка в случае необходимости.

Репозиторий ВГУ

Успешность социально-педагогического сопровождения детей из неблагополучных семей определяется соблюдением ряда требований к организации данного процесса, прежде всего, необходимо чтобы:

- комплексно и целенаправленно изучать и учитывать условия и причины негативного влияния неблагополучной семьи на воспитание ребёнка;

- социально-педагогическая работа проводится одновременно как с ребёнком, так и с его родителями.

Родители должны быть активными участниками социально-педагогического сопровождения и взять на себя долю ответственности за его результат.

Таким образом, проанализировав современное состояние проблемы неблагополучия можно констатировать, что данная проблема очень актуальна, число таких семей стремительно увеличивается, появляются новые виды неблагополучных семей в современном обществе, что усугубляется нехваткой высококвалифицированных специалистов в этой области, а именно социальных педагогов. Неразвитость социальной сферы и недостаток образованных специалистов, ориентированных на проблемах семьи - негативно отражается на ситуации в обществе.

Список цитированных источников:

1. Ганишина, И.С., Ушатиков, А.И. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних: Учеб. пособие / И. С. Ганишина, А. И. Ушатиков. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 288 с.

2. Гуров, В.Н., Шинкаренко, Н.А. «Открытая» школа и социально-педагогическая работа с детьми / В.Н. Гуров, Н.А. Шинкаренко // Воспитание школьников. - 1994. - № 2. – С. 45-47

3. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка / под ред. Е.И. Казаковой, Л.М. Шипицыной. - СПб., 1998. – 245 с.

4. Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Беларусь в цифрах. – Минск, 2010. – Режим доступа: http://belstat.gov.by. – Дата доступа: 04.01.2012.

ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ПРОБЛЕМАМ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ

Сасункевич Е.А., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Савицкая Т.В., преподаватель

Социальная реклама появилась и профессионализировалась в информационном пространстве общества, как некоторый оформившийся феномен социальной жизни, достаточно поздно - в середине XX века. Сегодня социальную рекламу в широком смысле можно рассматривать как способ распространения духовных, эстетических, нравственных, социальных ценностей, как форму общественной рефлексии, осознания гражданской ответственности. Социальная реклама, в частности, направлена на обеспечение едва ли не самого сложного аспекта социальной работы - преодоление различных симптомов общественной патологии - вредных разрушительных привычек: курения, алкоголизма, наркомании, тунеядства, проявлений социальной агрессии и насилия в семье. Она нацелена и на избавление такой группы социально значимых девиантных вариаций поведения, как вождение транспорта в нетрезвом состоянии, приводящее к гибели людей, наличие детской беспризорности, и различные варианты социальной дискриминации, также социальная реклама затрагивает вопросы устройства детей-сирот в

Репозиторий ВГУ

семью. Примечателен тот факт, что на улицах города часто можно встретить рекламу, направленную на предупреждение граждан об опасности трудоустройства за рубежом. Однако социальная реклама своей основной задачей ставит не только отражение социальных проблем общества, но и призывает к их решению, используя один из самых современных каналов коммуникации, рекламный. Опыт развитых стран мира доказывает, что социальная реклама - эффективное средство борьбы с социальным злом. Такая реклама меняет отношение людей к повседневной реальности, а вслед за этим меняется и их поведение.

Социальная реклама становится областью различных исследований, обсуждается на всевозможных конференциях. В данном направлении проводятся конкурсы, фестивали, семинары, происходит обмен опытом с зарубежными партнерами и коллегами. Но вместе с тем, эта тема продолжает оставаться довольно слабо разработанной и весьма скупо представленной в литературе. Огромную роль продолжают играть СМИ, которые в век информатизации получают новые возможности. Печать, радио, телевидение, Интернет - все используется при работе с социальными проектами, тем более, если идет речь об использовании социальной рекламы как инструмента в политических кампаниях, в работе с бизнесом и другими институтами [1].

Прежде всего, она необходима государству, которое с ее помощью разъясняет гражданам свои программы и цели. Комплексные рекламные кампании, как правило, проводят налоговые службы, ГИБДД, МЧС, МВД, другие министерства и ведомства, администрации городов и регионов. Объем такой рекламы с каждым годом растет; можно уверенно говорить, что государство сейчас основной заказчик социальной рекламы. [1] Некоммерческие и общественные организации также выступают постоянными заказчиками социальной рекламы. Она нужна им для улучшения имиджа, продвижения своих услуг и интеллектуальных продуктов. Ресурсами для проведения полноценных кампаний на телевидении обладают единичные организации; куда чаще ограниченность бюджета вынуждает заказчика, особенно в регионах, становиться и производителем рекламы. [2]

В последнее время можно проследить тенденцию информированности общества в отношении социальной рекламы. Как показывает проведенное нами исследование в данной области, девушки намного больше, нежели юноши осведомлены о существовании социальной рекламы, но, несмотря на это все респонденты считают, что реклама нужна обществу. Возможно в связи с тем, что современная молодежь в большинстве своем очень активна, то на социальную рекламу они свое внимание обращают лишь иногда: девушки (45%), юноши (20%). Что касается социальных проблем, на которые должна быть направлена реклама, то здесь мнения разделились следующим образом: большинство девушек (30%) считают, что это проблемы алкоголизма и наркомании, защита детства и материнства, охрана окружающей среды. А большинство мужчин (35%) думают, что это проблема алкоголизма и наркомании. Лишь 20% молодых людей и 25% девушек думают, что социальная реклама может помочь обществу решить проблемы. Оптимистично то, что все респонденты считают, что реклама нужна на улицах города (девушки – 40%, юноши – 35%). При этом молодые люди (25%) уверенны, что социальную рекламу оплачивают налогоплательщики, а девушки (30%) считают, что государство платит за рекламу. Но в целом «социалка» не особо влияет на сознание молодежи: девушки – 25%, юноши – 15%.

Можно с полной уверенностью сказать, что, как минимум третья часть всей социальной рекламы рассчитана на молодежь, часто объектами воздействия такой рекламы становятся дети. И здесь нет необходимости проводить исследова-

Репозиторий ВГУ

ния об этих причинах, ведь, это и так очевидно, что за детьми и молодежью – будущее страны и будущее нации. Соответственно, нужно изначально обратить их внимание на общественно важные социальные аспекты жизни, чтобы они сделали правильные выводы и встали на верный путь. Влияние социальной рекламы – это достаточно тонкий вопрос. По большому счету, любая информация может оказать влияние, если она грамотно и продуманно преподнесена, тем более на детей и молодежь, которые обладают повышенной восприимчивостью. [1]

Сейчас не используется тот огромный потенциал, который в себе может содержать социальная реклама, так как в большинстве своем она сделана непрофессионально. Создание рекламы, даже социальной подразумевает под собой определенные затраты и привлечение конкретных специалистов, людей с креативной мыслью, которые могут уловить настроение современной молодежи. Почему не привлекаются к этому рекламные кампании и СМИ? Сегодня государству необходимо не только выделять денежные средства из государственного бюджета, но и привлекать к созданию социальной рекламы спонсоров. Также можно снизить налоговое давления и применение определенных налоговых льгот – скорее всего и СМИ и рекламщики откликнуться и с удовольствием примут участие в разработке и распространении, вот тогда будет совсем другое влияние социальной рекламы. Это будет глубоко продуманное, грамотно оформленное воздействие на современную молодежь. Пусть это даже будет нестандартно, пусть это будут абсолютно разные виды социальной рекламы, главное – эффект. [2]

Почему вопрос влияния социальной рекламы, призывающей остерегаться наркотиков и СПИДа, нацелен лишь на молодежь с точкой зрения просто ее предупредить, следить за своим здоровьем. А что делать людям, которые уже страдают наркоманией или болеют СПИДом? Почему про этих людей забыли? Примечательна одна вещь, к этому вопросы периодически подключаются известные музыканты. Слоган «Рок-н-Ролл против наркотиков» и рок-фестивали под девизом «Скажи наркотикам «НЕТ!» известны всем. Несколько лет назад одна рок-группа презентовала телезрителям видеоклип. И об этом ролике сразу заговорили. И, неспроста – ведь сюжет ролика взят очень специфический: на шумную вечеринку приходит интересный молодой человек, с которым здороваются практически все приглашенные, все рады этому парню, но спустя некоторое время он встает на место всеобщего обозрения, снимает пиджак, и перед всеми появляется белая майка с надписью «У меня СПИД», после этого благодаря видеомонтажу иллюстрируется ситуация, что все эти люди, которые ему рады, исчезают по одному, и этот молодой человек остается один. Этим роликом музыканты хотели обратить внимание, что не стоит оставлять друзей, имеющих это заболевание, ведь этим людям как никому нужна именно дружеская поддержка. [2]

Поэтому, если поднимать вопросы эффективного влияния социальной рекламы, нужно доверить это дело настоящим профессионалам, которые занимаются коммерческой рекламой, ведь сейчас наблюдается периодическое совмещение этих видов.

Тем более что социальной рекламе трудно бороться с коммерческой. Неужели несколько бигбордов по городу, призывающих отказаться от алкоголя, способны оказать достойную конкуренцию коммерческой рекламе производителей пива, тем более, когда пиво рекламируют любимые спортсмены нации и иные знаменитости, и эта реклама находится буквально везде.

Социальная реклама несет в себе информацию, представленную в сжатой, художественно выраженной форме. Она способна доводить до сознания и внимания людей наиболее важные факты и сведения о существующих в обществе про-

Репозиторий ВГУ

блемах. Она обращена ко всем и к каждому. Возможности такой рекламы широки, а результаты рекламной деятельности могут быть благотворными. Поэтому социальную рекламу вполне можно использовать как инструмент вовлечения общества в социальные процессы. В связи с этим интерес к социальной рекламе достаточно велик. [3]

В настоящее время много внимания уделяется вопросам места и роли социальной рекламы в жизни общества. Необходимость решения социальных проблем повышает значимость данного вида рекламы и ставит задачи ее дальнейшего развития. Однако необходимо отметить, что при всей имеющейся совокупности исследовательских и публицистических материалов о социальной рекламе сам феномен в полной мере не изучен.

Список цитированных источников:

1. Бове, Л., Кортлэнд, Аренс, Ф. Уилльям Современная реклама/ Л. Бове, Кортлэнд, Ф. Аренс, Уильям, - Москва: Издательский дом «Довгань», 1995. - 411с.

2. Русаков, А. «Романтизм и прагматизм социальной рекламы»/ А. Русаков. - Москва: Индекс Медиа, 2002. - 257с.

3. Федотова, Л.Н. Социология массовой коммуникации/ Л.Н. Федотова. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 121с.

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ СЕКСУАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ХАРАКТЕРИСТИКЕ НАСИЛЬСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ СЕКСУАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

Сергеенко Н.Л., старший преподаватель
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Содержание насильственных действий сексуального характера составляют перечисленные в диспозиции ч.1 ст. 167 Уголовного кодекса Республики Беларусь 1999 года (далее - УК) сексуальные действия в виде мужеложства, лесбиянства, иных действий сексуального характера.

Следует отметить, что до настоящего времени в отечественной уголовно-правовой доктрине (как в следственной и судебной практике) не выработан одинаковый подход к определению вышеназванных действий. Так, например, одни авторы предлагают под мужеложством понимать половое сношение мужчины с мужчиной, другие определяют мужеложство как гомосексуальную связь, удовлетворение половой страсти мужчины с мужчиной (хотя далее отмечается, что к иным действиям сексуального характера относится удовлетворение половой страсти мужчины с мужчиной помимо мужеложства). Лесбиянство в отечественной правовой мысли определяется как удовлетворение половой страсти женщины с женщиной путем воздействия на эрогенные зоны различными частями тела или предметами (74, с. 338). Отсутствует однозначное определение и иных действий сексуального характера.

В связи с различной интерпретацией понятий в преступлениях против половой неприкосновенности и половой свободы личности, полагаем правильным считать утверждение, высказанное А.Н. Игнатовым о том, что вкладывание различного содержания в одно и то же понятие, используемое разными отраслями знания, нарушает нормальный процесс обмена информацией. В тех случаях, когда уголовное право не пользуется специальными юридическими терминами, а заимствует понятия из других наук и областей знания, содержание этих понятий

Репозиторий ВГУ

должно точно соответствовать их определению в соответствующей науке.

В связи с этим следует отметить, что в медицинской науке под мужеложством понимается разновидность мужского гомосексуализма, при которой половой акт совершается через прямую кишку, т.е. «о мужеложстве можно говорить только в том случае, если имело место введение полового члена в заднепроходное отверстие» (coitus per anum). Более того, такой подход к определению мужеложства существовал уже с 19 века. Поэтому, не следует расширять уголовно-правовое понятие мужеложства путем включения в него других форм проявления мужского гомосексуализма. По ныне действующему УК насильственные гомосексуальные отношения, совершенные в иных формах, чем мужеложство, являются также уголовно наказуемыми как «иные действия сексуального характера».

Необходимо обратить внимание и на то, что в отечественной литературе нередко для обозначения акта мужеложства употребляется термин «педерастия». Однако, термин «педерастия» в переводе на русский язык означает «любитель детей», что позволяет определять педерастию как половую перверсию, выражающуюся в стремлении мужчины удовлетворить половые потребности с малолетним мальчиком. Следовательно, далеко не все акты мужеложства охватываются термином «педерастия», и указанные понятия не стоит признавать равнозначными.

Что касается лесбиянства, то ответственность за него появилась лишь в УК 1999 года. До этого периода сексуальные действия между женщинами в случаях их насильственного совершения могли расцениваться как хулиганство или истязание. Однако, в УК не раскрывается понятие лесбиянства, в связи с чем также встречается различное его толкование. Так, существует мнение, согласно которого лесбиянство - все возможные формы женского гомосексуализма**.** Еще одно похожее определение заключается в том, что под лесбиянством следует понимать любой контакт между женщинами в половой сфере. В медицинской литературе лесбиянство определяется как способ удовлетворения половой страсти, когда участвует половой орган хотя бы одной из партнерш. Ласки лесбиянок могут быть весьма разнообразны: от безобидных поцелуев до взаимного онанизма, могут проявляться в имитации полового акта либо в совершении других любострастных действий, в удовлетворении сексуальных потребностей с помощью руки, вибраторов и других приспособлений и т.п. Представляется правильным, что понятием лесбиянства в ст. 167 УК охватываются не любые способы удовлетворения половой страсти между женщинами, а только такие, в которых участвует половой орган хотя бы одной из партнерш.

Помимо мужеложства и лесбиянства разновидностью насильственных действий сексуального характера, как отмечалось выше, являются иные действия сексуального характера. Рассматриваемый состав, будучи для нашей страны новым, уже длительное время существует в законодательстве других стран. Некоторые европейские законодатели (например, Уголовный кодекс Франции, Испании), определяя сексуальное действие, рассматривают его содержание как «сексуальное проникновение», под которым следует понимать иные, чем половое сношение, мужеложство, лесбиянство, действия сексуального характера, выражающиеся во введении полового органа или иных предметов в естественные полости другого лица с целью получения сексуального удовлетворении. Сексуальность же как характеристика проникновения означает, что лицо действует с целью получить именно сексуальное удовлетворение. Такое определение иных действий сексуального характера поддерживали и некоторые ученые России, занимавшиеся изучением половых преступлений (Изотов Н.Н., Кулаков А.В., Капитунов А.С. и др.). Однако, вышеприведенное определение может привести к сужению наказуемости действий сексуального характера. На наш взгляд определяющим критерием при квалификации

Репозиторий ВГУ

иных действий сексуального характера следует считать наличие сексуальных действий с участием полового органа хотя бы одного из партнеров. Следует отметить, что в литературе встречается мнение об отнесении к иным действиям сексуального характера удовлетворение половой страсти путем истязания, прижигания сигаретами, укусами и другими подобными действиями. Полагаем, что в таких случаях, несмотря на наличие сексуального мотива у виновных лиц, не причиняется существенный вред половой свободе или половой неприкосновенности, то есть, не нарушается объект преступления, предусмотренный ст. 167 УК.

Таким образом, в целях совершенствования практики применения судами законодательства об ответственности за насильственные действия сексуального характера, предупреждения ошибок при рассмотрении дел о преступлениях против половой неприкосновенности или половой свободы целесообразно в новом постановлении Пленума Верховного Суда Республики Беларусь «О судебной практике по делам о преступлениях против половой неприкосновенности или половой свободы», разъяснить, что под мужеложством следует понимать форму удовлетворения половой страсти между мужчинами путем совершения «coitus per anum», т.е. введение полового члена одного мужчины в заднепроходное отверстие (прямую кишку) другого мужчины; лесбиянство - это форма удовлетворения половой страсти между женщинами, когда участвует половой орган хотя бы одной из партнерш; иные действия сексуального характера следует определить как иные чем половое сношение, мужеложство, лесбиянство формы удовлетворения половой страсти, когда имеет место участие полового органа хотя бы одного из партнеров (это могут быть, в частности, введение мужского полового органа в заднепроходное отверстие (per anum) женщине, орально-генитальный контакт (когда происходит контакт половых органов одного партнера с ротовой полостью другого партнера), проникновение в генитальное отверстие посторонней руки, пальца или какого-либо предмета и т.д.).

РОЛЬ ОРГАНОВ МЕСТНОГО УПРАВЛЕНИЯ И САМОУПРАВЛЕНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Солодкова Е.В., студентка 2 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

Органы местного управления и самоуправления это неотъемлемый компонент демократического, социального и правового государства. Рассматривая данное понятие в широком смысле, можно сказать, что это форма организации и деятельности местных органов власти для решения вопросов местного значения.

В состав органов местного управления входит исполнительные комитеты и местные администрации, органы местного самоуправления представлены: Советами депутатов и органами территориального общественного самоуправления. А сама структура органов представлена в виде трех уровней: первичный, базовый и областной уровень.

Данные органы могут быть учредителями учреждений образования. Их роль данной деятельностью не ограничивается. Кроме полномочий, указанных в Законе «О местном управлении и самоуправлении в Республике Беларусь» по осуществлению контроля в области образования, физической культуры и спорта,

Репозиторий ВГУ

осуществляют иную деятельность по обеспечению содействия развитию молодежи. С принятием Кодекса об образовании круг их полномочий в области обеспечения образования значительно расширился:

- разрабатывают и вносят на утверждение в местные Советы депутатов программы развития дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, специального образования, дополнительного образования детей и молодежи и дополнительного образования взрослых административно-территориальной единицы, принимают меры по их реализации;

- осуществляют управление в сфере образования на территории соответствующей административно-территориальной единицы;

- разрабатывают прогнозы потребностей в кадрах для соответствующей административно-территориальной единицы;

- организуют повышение квалификации и переподготовку специалистов, рабочих, служащих подчиненных организаций;

- доводят до Министерства образования Республики Беларусь, учреждений образования, организаций, заинтересованных в подготовке специалистов, рабочих, служащих, количество мест для получения образования на условиях целевой подготовки;

- формируют структурные подразделения местных исполнительных и распорядительных органов, создают, реорганизуют, ликвидируют организации, осуществляющие координацию производственного, материально-технического и хозяйственного обеспечения учреждений образования;

- участвуют в формировании банка данных о документах об образовании, а так же иные полномочия в соответствии со ст.111 Кодекса об образовании.

Исходя из этого видно, что деятельность органов местного управления и самоуправления значительно расширилась и стала более конкретизирована в этой области. Это вызвано необходимостью поддержания благосостояния, повышения уровня и качества образования в Республики Беларусь. Эту цель возможно достичь путем создания разветвленной системы органов. Именно по этому все полномочия сконцентрированы не только в «руках» Министерства Образования, но так же распределены между местными исполнительными и распорядительными органами.

Таким образом, можно сделать вывод, что деятельность органов местного управления и самоуправления не ограничивается организационными вопросами, касающегося развития и благоустройства области, но и так, же принимают непосредственное участие в обеспечении качественного и доступного образования. Но при этом их деятельность не должна сводиться только к организационным вопросам, они также должны создать такую систему управления, которая позволила б обеспечить получение высокого уровня знаний, без обращения учащихся к частным лицам, для подготовки по отдельным предметам, с целью дальнейшего обучения и получения как средне специального, так и высшего образования.

Репозиторий ВГУ

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УГОЛОВНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНЫХ АСПЕКТОВ

Стаценко В.Г., кандидат исторических наук, доцент
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Гендер {от англ. «род») понимается как одна из важных граней социальных отношений и включает три группы характеристик: биологический пол, полоролевые стереотипы, распространенные в обществе, а также так называемый «гендерный дисплей» - предписанные обществом нормы мужского и женского действия и взаимодействия во всем многообразии их проявлений. Другими словами, гендер - это широкое, многоаспектное понятие, включающее не только биологическую половую принадлежность индивида, но и его психологические, социальные и культурные особенности (условия воспитания, социальный статус и др.).

Социальные последствия биологической определенности индивидов законодатель не может игнорировать. Так, репродуктивная функция женщины (способность к беременности) не только не должна ущемлять определяемых законом ее прав как гражданки, но и учитываться, например, при реализации уголовной ответственности.

Гендерный подход в уголовно-правовом смысле позволяет оценить эффективность современного законодательства: насколько полно оно отражает социально обусловленные особенности правового регулирования в зависимости от половых и статусно-семейных различий субъектов и позволяет отследить реализацию основных прав женщины в контексте прав человека.

Гендерное равенство в уголовно-правовом аспекте следует рассматривать как равенство лиц, совершивших преступления, при установлении уголовной ответственности и определении формы ее реализации с учетом их половой принадлежности, психологических, культурных и социальных особенностей.

Гендерные особенности уголовной ответственности и наказания женщин вызваны необходимостью соблюдения их репродуктивных прав, включающих в себя право на контроль за собственной фертильностью и право на безопасное материнство, которые позволяют женщине не только решать вопрос о деторождении, но и гарантируют достойные условия вынашивания ребенка, его вскармливания и воспитания.

На основе уголовно-правовых, криминологических и социологических исследований женской преступности, а также имеющихся статистических данных, констатируется наличие существенного «гендерного разрыва»: во-первых, число преступлений, совершаемых женщинами всегда меньше (в среднем 13-14% от общего числа), во-вторых, основной преступной специализацией женщин были и остаются корыстные преступления (более 60% от общего числа), в-третьих, в большинстве случаев преступления, совершаемые женщинами, - небольшой и средней тяжести (около 65% от общего числа).

Учитывая психологические, биологические и физиологические особенности женщин, а также совершение преимущественно ненасильственных преступлений, что нехарактерно для мужчин, можно сформулировать некоторые предложения по совершенствованию уголовного законодательства Республики Беларусь.

1. Следует отказаться от назначения наказания в виде лишения свободы женщинам, впервые совершившим преступления, не представляющие большой общественной опасности или менее тяжкие, и дополнить ч.5 ст. 57 УК Республики Беларусь пунктом 4 следующего содержания:

Репозиторий ВГУ

«Лишение свободы не назначается женщинам, впервые совершившим преступление, не представляющее большой общественной опасности или менее тяжкое».

2. Особенная часть УК Республики Беларусь содержит три статьи, которые касаются только женщин. В одной женщина выступает специальным субъектом - «Убийство матерью новорожденного ребенка» (ст. 140), в двух других - потерпевшей - «Незаконное производство аборта» (ст. 156) и «Изнасилование» (ст.166).

Действующая редакция статьи 140 позволяет, на наш взгляд, вольно толковать обязательные признаки субъекта преступления и продолжительность периода новорожденности, что препятствует правильной квалификации преступления в целом.

Во избежание трудностей при квалификации деяния, предусмотренного статьей «Убийство матерью новорожденного ребенка», в частности, определения специального субъекта и периода новорожденности, руководствуясь психофизиологическим состоянием рожающей или родившей женщины (при определении специального субъекта преступления), а также данными мировой педиатрии, предлагается дополнить действующую редакцию рассматриваемой статьи УК примечанием следующего содержания:

«1. Матерью новорожденного ребенка применительно к настоящей статье следует считать женщину, родившую его, независимо от наличия документов, удостоверяющих материнство.

2. Периодом новорожденности считается 29-дневный срок с момента рождения ребенка».

3. Учитывая согласие женщины-потерпевшей на производство незаконного аборта, что затрудняет выявление таких преступлений, если не наступили тяжкие последствия, предлагается декриминализировать ст. 156 «Незаконное производство аборта», а указанное в ней общественно опасное деяние квалифицировать по одной их трех уголовно-правовых норм в зависимости от общественно опасных последствий, формы вины и признаков субъекта преступления. Так, если не были соблюдены определенные условия производства аборта (например, не соответствует квалификация медицинского работника), такие действия подпадают под объективные и субъективные признаки состава преступления, предусмотренного ст. 335 УК «Незаконное врачевание». Исходя из направленности умысла, аборт, повлекший тяжкий вред здоровья, предлагается квалифицировать по ст. 155 УК «Причинение тяжкого или менее тяжкого телесного повреждения по неосторожности; в случае наступления смерти женщины - по ст. 144 УК «Причинение смерти по неосторожности».

4. По результатам исследования понятия и сущности отсрочки отбывания наказания беременным женщинам и женщинам, имеющим малолетних детей, предлагается детализировать обстоятельства ее применения, указав вид наказания, при котором она возможна, ее максимальный срок, увеличив его - по примеру УК РФ - до достижения ребенком возраста 14 лет, и установить не право, а обязанность суда на применение отсрочки при наличии всех условий, предусмотренных ст. 93 УК. Кроме того, следует, по нашему мнению, распространить право на отсрочку отбывания наказания и на мужчин, имеющих ребенка в возрасте до 14 лет и являющихся единственным родителем.

Предлагаемая редакция ч. 1 ст. 93 УК:

«1. Осужденной к лишению свободы беременной женщине либо женщине, имеющей детей в возрасте до четырнадцати лет, в том числе которая забе-

Репозиторий ВГУ

ременела или родила ребенка во время отбывания наказания, мужчине, имеющему ребенка в возрасте до четырнадцати лет и являющемуся единственным родителем, кроме осужденных к лишению свободы на срок более пяти лет за тяжкое или особо тяжкое преступление, суд может отсрочить отбывание наказания в пределах срока, на который действующим законодательством женщина может быть освобождена от работы в связи с беременностью, родами и до достижения ребенком четырнадцатилетнего возраста».

Соответственно следует откорректировать и части 2-5 указанной статьи.

Возможно, следует оформить применяемую в ряде норм действующего уголовного закона гендерную асимметрию в отдельный раздел УК, по аналогии с Разделом Y «Особенности уголовной ответственности лиц, совершивших преступления в возрасте до восемнадцати лет».

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ЗАЩИТЫ ПРАВ РЕБЕНКА

Трищенкова Ю.М., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Матюшкова С.Д., старший преподаватель

Важнейшей политической, социальной и экономической задачей Республики Беларусь является всесторонняя гарантированная защита государством и обществом детства, семьи и материнства нынешнего и будущих поколений. Следует подчеркнуть, что дети в любом, даже в самом благополучном обществе, являются социально защищаемой и опекаемой категорией населения. В этом заключается суть понимания социальной защиты детства в широком смысле. Объектом социальной защиты, в том числе и педагогической, являются все дети без исключения. Ребёнок, при этом, понимается как физическое лицо до достижения им возраста восемнадцати лет (совершеннолетия), если по закону оно раньше не приобрело гражданскую дееспособность в полном объеме [2]. Правовую основу регулирования прав ребенка в нашей стране составляют Конституция Республики Беларусь, международные договоры Республики Беларусь, Закон РБ «О правах ребёнка» и иные акты законодательства, касающиеся прав и интересов ребенка. В соответствии со статьёй 6 вышеназванного закона, все дети имеют равные права независимо от происхождения, расовой, национальной и гражданской принадлежности, социального и имущественного положения, пола, состояния здоровья и иных обстоятельств, касающихся ребенка и его родителей. Равной и всесторонней защитой государства пользуются дети, рожденные в браке и вне брака. Особая забота и социальная защита гарантируются детям с особенностями психофизического развития, а также детям, временно либо постоянно лишенным своего семейного окружения или оказавшимся в других неблагоприятных условиях и экстремальных ситуациях. Целью социальной защиты детства является создание условий выживания, развития и активного участия ребенка в жизни общества и деятельность, направленная на их обеспечение.

В сложившихся условиях важнейшей задачей высшей школы на сегодняшний день становится подготовка профессионально-компетентных специалистов, умеющих на основе прочной законодательной базы анализировать постоянно меняющиеся социальные тенденции, принимать и реализовывать нестандартные решения в области социальной защиты детей. В системе профессионального

Репозиторий ВГУ

образования активно ведётся подготовка специалистов по профилю «социальная работа». Это направление представлено, в свою очередь, многогранным веером разновидностей и специализаций. На практике получает широкое распространение профессиональная деятельность социальных работников (лицо, закончившее среднее специальное учебное заведение по профилю социальной работы), специалистов по социальной работе (лицо, закончившее высшее учебное заведение по профилю социальной работы) и социальных педагогов (лицо, закончившее высшее учебное заведение по профилю социальной работы со специализацией «социально-педагогическая деятельность»). Последние являются основным субъектом социальной защиты детей в сфере образования наряду с педагогами, членами семьи, представителями общественности, общественными объединениями и др.

Профессиональная компетентность социального педагога в области социальной защиты прав ребенка, в свою очередь, отражает состояние его психических качеств, способностей, мотивационной и когнитивной сфер. Только при взаимодействии данных компонентов развитие нормативно-правовой компетентности призвано осуществить приращение в блоке знаний и умений.

Структура профессиональной компетентности социального педагога как субъекта социальной защиты ребенка может быть раскрыта через выполняемые им функции:

– диагностическая – собирать информацию, связанную с нуждами детей;

– организаторская – организует социально-педагогическую деятельность детей, их инициативу, творчество;

– организационно-коммуникативная – налаживает взаимодействие между детьми, их семьями и включает их в сферу деловых контактов;

– предупредительно-профилактическая и социально-терапевтическая – учитывает и приводит в действие социально-правовые, юридические и психологические механизмы предупреждения и преодоления негативных влияний, обеспечивает защиту прав нуждающихся;

– охранно-защитная – использует имеющийся арсенал правовых норм для защиты прав и интересов ребёнка [1, с. 33]. Исходя из вышеназванных функций педагог социальный должен быть компетентным в правовых вопросах, ориентироваться в постоянно обновляющейся нормативно-законодательной базе Республики Беларусь в области охраны и защиты прав и законных интересов несовершеннолетних граждан.

При моделировании процесса формирования профессиональной компетентности будущего педагога социального в области охраны и защиты прав ребенка особое внимание отводиться его профессиональной подготовки в вузе. В Республике Беларусь подготовка профессиональных социальных педагогов ведется в Государственном институте управления и социальных технологий БГУ, в Белорусском педагогическом университете имени М. Танка, в Белорусском государственном университете культуры, в Учреждении образования «Институт современных знаний имени А.М. Широкова», в филиале Российского государственного социального университета, в Витебском государственном университете им. П.М. Машерова и др. В соответствии с образовательным стандартом, среди специальных дисциплин, на которых наиболее полно формируются знания касаемо защиты прав несовершеннолетних, можно выделить следующие: социально-правовая защита семьи и детства, правовое регулирование социальной работы, социальная работа с семьёй, социально-педагогическая профилактика правонарушений и др. Однако для будущей профессиональной деятельности в области защиты прав детства недостаточно наличие лишь теоретических знаний. Активно

Репозиторий ВГУ

осуществляется практико-ориентированная подготовка специалистов в данной области: в комиссиях по делам несовершеннолетних, инспекциям по делам несовершеннолетних, социально-педагогических центрах и др. Однако здесь имеется ряд проблем. Издавна в вузах сложилась традиция организации производственной практики на старших курсах, приближая ее к будущей профессиональной деятельности. Тем самым изначально возникает разрыв между теоретическими знаниями и практическими навыками. Немало проблем в организации их практики в различных профильных органах и организациях. Естественно, назрела необходимость корректировки учебных планов и сроков прохождения практики, имея в виду ее присутствие на каждом курсе.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности специалиста по социальной работе в сфере защиты прав несовершеннолетних определяем как процесс и результат профессионального образования и воспитания, в котором в интегративном единстве сочетаются: морально-психологическая, научно-теоретическая, практическая, профессионально-личностная готовность к социальной защите ребенка.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующие выводы: важнейшей задачей высшей школы становится подготовка профессионально-компетентных специалистов, умеющих на основе прочной законодательной базы анализировать постоянно меняющиеся социальные тенденции, принимать и реализовывать нестандартные решения в области социальной защиты детей; большую роль в формировании профессиональной компетентности в области защиты прав ребёнка играет практико-ориентированная подготовка специалистов.

Список цитированных источников:

1. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 480 с.

2. О правах ребёнка: Закон Республики Беларусь от 19 ноября 1993 г. №2570-XII года (с измен. и доп.) // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2004 г., № 107, 2/1047.

УТРАТА ПРАВА ПОЛЬЗОВАНИЯ ЖИЛЫМ ПОМЕЩЕНИЕМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМ

Тушкин А.А., преподаватель
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Одним из материальных прав любого ребенка является его право на жилище. В соответствии со ст. 18 Закона Республики Беларусь «О правах ребенка», ст. 192 КоБС Республики Беларусь реализация права ребенка на жилище осуществляется в порядке, определяемом жилищным законодательством Республики Беларусь [1, 2]. Наиболее «острые» вопросы, возникающие в судебной практике в связи с реализацией этого права ребенка, касается признания несовершеннолетних утратившими право пользования жилым помещением. Так, в жизни бывают такие случаи, когда бывшая супруга, зарегистрированная на жилой площади бывшего мужа, перестает вместе с их общим несовершеннолетним ребенком пользоваться жилым помещением, вывозит на другое постоянное место жительства имущество, не несет обязанностей по оплате жилого помещения супруга, однако перерегистрацию по новому месту жительства ни сама, ни ребенку не оформляет. Распространенным способом избавления от таких нежелательных «жильцов» на практике является по-

Репозиторий ВГУ

дача иска о признании бывшей супруги с несовершеннолетним ребенком утратившими право пользования жилым помещением.

Поскольку в соответствии с требованиями Постановления Пленума Верховного Суда Республики Беларусь от 30.03.2000 г. «О некоторых вопросах применения судами жилищного законодательства» несовершеннолетние члены семьи имеют равное право пользования жилым помещением наравне с собственником или нанимателем, то обстоятельства, подлежащие установлению судами при рассмотрении иска о признании несовершеннолетних утратившими право пользования жилым помещением сводятся к следующему. Во - первых, суд устанавливает, приобрел ли несовершеннолетний право на жилое помещение, вселялся ли он в жилое помещение, пользовался ли им, в связи с какими обстоятельствами выбыл из жилого помещения, реализовал ли свое право пользования жилым помещением по новому месту жительства [3].

В соответствии со ст. 74 КоБС Республики Беларусь местом жительства несовершеннолетнего является место жительства его родителей [2]. В соответствии с Положением о регистрации граждан по месту жительства и месту регистрации, утверждённым Указом Президента Республики Беларусь № 413 от 07.09.2007 г., регистрация по месту жительства несовершеннолетних граждан осуществляется на основании документов, удостоверяющих личность родителей, и свидетельства о рождении несовершеннолетнего, путем внесения сведений в домовые книги [4]. Жилищное законодательство установило, что такое лицо приобретает право пользования жилым помещением, в случае вселения в жилое помещение и пользования им наравне с другими членами семьи нанимателя. В соответствии со ст. 29 ЖК Республики Беларусь к членам семьи нанимателя, собственника жилого помещения, члена организации застройщиков относятся его несовершеннолетние дети [5]. Однако, принадлежность к членству семьи не влечет за собой приобретение права пользования жилым помещением родителя. Права пользования жилым помещением реализуются, если дети вселились в жилое помещение в установленном порядке. Данное требование не распространяется на несовершеннолетних детей имеющих право собственности на долю в жилом помещении, которые используют жилое помещение на основе своего права собственности. Все дети, которые родились до 01.07.1992 г. имели квоту, которая была зачтена при приватизации жилых помещений, в такой ситуации несовершеннолетнего до 2010 года нельзя было признать утратившим право пользования жилым помещением.

В случае временного вселения детей на жилую площадь нанимателя, собственника или члена организации застройщиков они в соответствии со ст. 40 ЖК Республики Беларусь приобретают права временных жильцов. По общему правилу в соответствии со ст. 30 ЖК Республики Беларусь на вселение к родителям их детей, не достигших совершеннолетия, не требуется согласия ни собственника, ни нанимателя жилого помещения, ни остальных совершеннолетних членов семьи [5]. Несовершеннолетние, вселенные в соответствии с правилами настоящей статьи, приобретают равное с остальными право пользования жилым помещением. Однако недостаточно факта временного пользования этим жилым помещением или наличия только регистрации по месту жительства.

Регистрация по месту жительства не порождает прав на жилое помещение. Поэтому, если несовершеннолетние дети были зарегистрированы по месту жительства одного из своих родителей, но никогда не проживали в спорном жилом помещении и не вселялись в него, то такие несовершеннолетние дети не приобретают право пользования жилым помещением и не могут быть признаны утра-

Репозиторий ВГУ

тившими право пользования этим жилым помещением. Как правило, такие несовершеннолетние признаются не приобретшими право пользования спорным жилым помещением. В качестве доказательства проживания и пользования жилым помещением суды так же рассматривают, документы подтверждающие факт того, что несовершеннолетнее лицо пользовалось местной поликлиникой по месту жительства (неоднократно обращалось за медицинской помощью), а обучение несовершеннолетних детей проходит в школах и детских садах по месту нахождения спорного жилого помещения.

Несовершеннолетний, продолжающий проживать в жилом помещении родителей после расторжения брака между ними, сохраняет право пользования этим жилым помещением.

В соответствии со ст. 37 ЖК Республики Беларусь лицо считается утратившим право пользования жилым помещением, если добровольно выехало в иное место жительства для постоянного проживания [5]. В соответствии с требованиями п. 7 Постановления Пленума Верховного Суда Республики Беларусь №8 от 28.06.2007 г. несовершеннолетние члены семьи могут быть признаны утратившими право пользования жилым помещением при наличии доказательств, что имеются условия для их проживания по новому месту жительства [6]. В соответствии с данной статьей, если несовершеннолетний вместе с матерью после расторжения ею брака с отцом ребенка выехал на другое постоянное место жительства, он утрачивает право пользования жилым помещением своего отца. Эта практика существовала и во время действия старого жилищного кодекса. Для подтверждения этих обстоятельств суд устанавливает, оставлены ли в спорной квартире личные вещи несовершеннолетнего (мебель, техника, и одежда), менялись ли замки на входной двери в жилое помещение или нет; приобрел ли несовершеннолетний право пользования жилым помещением по новому месту жительства [7, 8]. При установлении судом обстоятельств, свидетельствующих о добровольном выезде его матери из жилого помещения в другое место жительства и об отсутствии препятствий в пользовании жилым помещением по новому месту жительства, иски о признании несовершеннолетнего утратившим права на жилое помещение подлежат удовлетворению.

Считаю, что данная норма закона нуждается в совершенствовании. В соответствии с требованиями ст. 68 КоБС Республики Беларусь родители обязаны защищать права и законные интересы своих детей [2]. Эта защита осуществляется обоими родителями. Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей, они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Приведенные права ребенка и обязанности его родителей сохраняются и после расторжения брака родителей ребенка. Исходя из этого, лишение ребенка права пользования жилым помещением одного из родителей - например, собственника помещения, влечет за собой нарушение прав ребенка. Поэтому в силу положений КоБС Республики Беларусь об обязанностях родителей в отношении своих детей право пользования жилым помещением, находящимся в собственности одного из родителей, должно сохраняться за ребенком и после расторжения брака между его родителями. Родительские права не могут осуществляться в противоречии с интересами детей. Обеспечение интересов детей должно быть предметом основной заботы их обоих родителей. Удовлетворение требований истца в этом случае противоречит интересам несовершеннолетнего ребенка.

Поэтому полагаю, что ст. 37 ЖК Республики Беларусь в будущем должна быть изложена в следующей редакции: «Правила части 2 ст. 37 ЖК Республики

Репозиторий ВГУ

Беларусь не относятся к несовершеннолетним детям». Считаю, что в этом случае необходимо учитывать, что речь идет о ребенке, который в силу своего возраста, во-первых, не может вступить в полноценные семейные отношения по ряду причин (например, если есть препятствие со стороны родителей), а во-вторых, он не может самостоятельно реализовать свое право пользования спорной квартирой, т.к. несовершеннолетний ребенок не выбирает сам место своего жительства, и в случае раздельного проживания родителей место жительство ребенка определяется по согласию родителей. Только в таких случаях все дети будут в полной мере защищены в реализации своих материальных прав на жилище.

Например, в настоящее время суды заняли правильную позицию об отказе в удовлетворении требований о порядке определения пользования квартирой находящейся в совместной собственности супругов, если например в двух комнатах проживают с ними несовершеннолетние дети – нельзя лишить детей пользования комнатами, как отца, так и матери.

Список цитированных источников:

1. О правах ребёнка: Закон Республики Беларусь от 19 ноября 1993 г. № 2570-XII (в ред. Закона Республики Беларусь от 10.11.2008 г. № 451-З) // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «Юрспектр». – Минск, 2011.

2. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье от 09 июля 1999 г. № 278-З (в ред. Закона Республики Беларусь от 15.07.2010 г. № 166-З) // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «Юрспектр». – Минск, 2011.

3. О некоторых вопросах применения судами жилищного законодательства: Постановление Пленума Верховного Суда Республики Беларусь от 30 марта 2000 г. № 3 (в ред. Постановления Пленума Верховного Суда от 28.06.2007 г. № 9) // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «Юрспектр». – Минск, 2011.

4. О совершенствовании системы учёта граждан по месту жительства и месту пребывания: Указ Президента Республики Беларусь от 07 сентября 2007 г. № 413 (в ред. Указа Президента Республики Беларусь от 30.09.2011 г. № 439) // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «Юрспектр». – Минск, 2011.

5. Жилищный кодекс Республики Беларусь от 22 марта 1999 г. № 248-З // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «Юрспектр». – Минск, 2011.

6. О практике применения судами жилищного законодательства по делам о расторжении договора найма жилого помещения и выселении: Постановление Пленума Верховного Суда Республики Беларусь от 28 июня 2007 г. № 8 // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «Юрспектр». – Минск, 2011.

7. http://www.9502097.ru/phone/news/children_rights.htm

8. http://www.yurclub.ru/docs/civil/article349.html

ВИДЫ СОУЧАСТНИКОВ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Фарейторова Н.С., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Бошукова Е.В., старший преподаватель

Дети зачастую становятся участниками противозаконных действий. Именно подростковый период зачастую самый сложный в жизни ребенка. В этом возрасте идет активный поиск и проверка, что разрешено, а что может повлечь наказание. Однако даже если границы установлены, несовершеннолетний, охваченный веселым настроением с друзьями, совершает такие поступки, которые никогда бы не сделал, находясь один.

Репозиторий ВГУ

Отличительным признаком нашего времени является, бесспорно, увеличение числа лиц, вовлекаемых в преступления. Возраст преступников уменьшается, и преступность «молодеет». Стремительно растет организованная преступность – самая тяжкая и самая опасная разновидность преступности. Более одной трети всех преступлений совершается в соучастии организованными группами, причем в преступные организации вовлекаются в основном лица молодого возраста.

Проблема соучастия в преступлении является одной из наиболее сложных проблем уголовного права. Распространенность совершаемых в соучастии преступлений, а также тяжесть их последствий придают данной проблеме характер одной из ключевых. Изменяющиеся условия современной жизни не могут не отражаться на способах совершения преступлений. Если в первой половине XX века преступления совершали в основном в одиночку, то в настоящее время наблюдается рост числа преступлений, в которых принимают участие группы и целые организации.

В первую очередь это - экономические преступления, преступления в сфере наркобизнеса, террористические акты и другие, в совершении которых задействовано, как правило, несколько лиц.

Объясняется это тем, что осуществление достаточно сложного преступления требует участия, помимо непосредственных исполнителей, также и других лиц с целью его подготовки, сокрытия следов, реализации предметов преступления и т. п.

В этих условиях законодатель стремится закрепить такие уголовно-правовые нормы, которые обеспечивали бы репрессию не только в отношении непосредственного исполнителя, но и всех тех лиц, чья деятельность способствует совершению преступления.

Среди ученых-юристов существует значительный разброс мнений по актуальнейшим вопросам соучастия. А недостаточно четкая регламентация соучастия в уголовном законе приводят к неоднозначности судебных решений и многочисленным ошибкам при квалификации и назначении наказания. В связи с чем требуется четкие и ясные определения соучастия вообще, глубокий анализ признаков соучастия и видов соучастников преступления.

Таким образом, актуальность темы соучастие обусловлена, с одной стороны, важность места института соучастия в системе институтов и норм уголовного законодательства, а с другой – неоднозначностью данного явления и, в этой связи, необходимостью теоретических дополнений, позволяющих расширить сферу ее правового анализа и применения.

В зависимости от того, какие роли соучастники выполняют в осуществлении единого преступного замысла и достижении единого преступного результата, ч. 2 ст. 16 Уголовного кодекса Республики Беларусь (далее - УК) определяет, что соучастниками преступления наряду с исполнителями признаются организаторы, подстрекатели и пособники [1].

Понятие исполнителя преступления определено в ч. 3 ст. 16 УК: «Исполнителем признается лицо, непосредственно совершившее преступление, либо непосредственно участвовавшее в его совершении совместно с другими лицами, либо совершившее преступление посредством использования других лиц, не подлежащих в силу закона уголовной ответственности или совершивших преступление по неосторожности» [1].

Исполнитель преступления должен быть вменяемым и достигшим предусмотренного законом возраста. В преступлениях, которые могут быть совершены

Репозиторий ВГУ

только специальным субъектом, исполнитель должен обладать признаками такого субъекта. Так, исполнитель преступления предусмотренного статьей 427 УК (служебный подлог), может быть либо должностное, либо уполномоченное лицо. Роль исполнителя состоит в том, что он лично совершает действия, предусмотренные в статье Особенной части УК (т.е. охватываемые объективной стороной состава конкретного преступления) или совершает часть таких действий. Иными словами, именно исполнитель совершает оконченное преступление или покушение на преступление.

Если исполнителей несколько, то они именуются соисполнителями. Каждый из них может полностью осуществить посягательство (например, путем высказывания угроз потерпевшему с целью завладеть его имуществом при разбое) либо выполнить только часть действий, охватываемых объективной стороной конкретного преступления, действуя с умыслом, направленным на причинение вреда, и оказывая в момент посягательства непосредственную помощь другому лицу в доведении преступления до конца, технически распределив между собой роли.

В соответствии с ч. 4 ст. 16 УК организатором (руководителем) признается лицо, организовавшее совершение преступления или руководившее его совершением, либо лицо, создавшее организованную группу или преступную организацию либо руководившее ими [1].

Определение понятия подстрекателя содержится в ч. 5 ст. 16 УК, согласно которой подстрекателем признается лицо, склонившее другое лицо к совершению преступления [1].

Однако авторы научно-практического комментария УК дают более развернутое определение: подстрекатель - это инициативно-интеллектуальный соучастник преступления, не принимающий непосредственного участия в его совершении, но путем психического или физического воздействия на исполнителя склоняет его к совершению преступления [2, с. 60].

Следует отметить, что подстрекатель является инициатором совершения преступления. Не выполняя никаких организационных действий, он в отличие от организатора (руководителя), возбуждает у другого лица решимость совершить преступление. Возбуждение у другого лица (лиц) решимости на совершение конкретного преступления – это и есть сущность подстрекательства. Опасность подстрекательства заключается в том, что подстрекатель оказывает пагубное влияние на неустойчивых лиц.

Понятие пособника определено в ч. 6 ст. 16 УК, согласно которой пособником признается лицо, содействовавшее совершению преступления советами, указаниями, предоставлением информации или орудий и средств совершения преступления, устранением препятствий либо оказанием иной помощи, либо лицо, заранее обещавшее скрыть преступника, орудия или средства совершения преступления, следы преступления либо предметы, добытые преступным путем, либо лицо, заранее обещавшее приобрести или сбыть такие предметы [1].

По своей сути пособник – это помощник исполнителя, содействующий ему в совершении преступления. Пособничество может выполняться как путем действий, так и путем бездействия. Бездействие касается тех случаев, когда лицо не выполняет возложенные на него обязанности (например, по охране имущества, по надзору за малолетними детьми и т.п.), способствуя тем самым совершению преступления. Например, воспитатель детского сада по сговору с преступником оставила во время прогулки детей без присмотра, чем содействовала похищению ребенка.

Однако, несмотря на сложившееся понимание пособничества, целесообразно вывести так называемое пособничество после факта совершения преступле-

Репозиторий ВГУ

ния за рамки соучастия. Это следует, прежде всего, из самого определения соучастия. Соучастники совместно совершают преступление, поэтому всякая деятельность после совершения преступления (в том числе, так называемое пособничество после факта совершения преступления) не может признаваться соучастием.

Институт соучастия позволяет определить круг лиц, ответственных за совместное, а не самостоятельное, совершение преступления. Действия лица, заранее обещавшего скрыть преступника, средства или орудия совершения преступления, следы преступления либо предметы, добытые преступным путем, а равно лица, заранее обещавшего приобрести или сбыть такие предметы, не находятся в причинной связи с наступившим результатом, потому что преступный результат наступил до указанных действий и независимо от них.

Следовательно, так называемое пособничество после факта совершения преступления не является соучастием в преступлении и должно существовать в качестве отдельного преступления.

Таким образом, основной критерий подразделения соучастников на виды - это объективный показатель: характер действий соучастников и степень их участия в совершении преступления. Именно особенности деятельности каждого из виновных в ходе совершения преступления позволяет дать точную юридическую оценку каждой фигуре в соучастии, а в последующем правильно решить вопросы уголовной ответственности в ходе разрешения конкретного уголовного дела.

Список цитированных источников:

1. Уголовный кодекс Республики Беларусь, 09.07.1999 г., № 275-З: принят Палатой представителей 2 июня 1999 г.: одобрен Советом Республики 24 июня 1999 г.: текст Кодекса по состоянию на 08.11.2011 г. // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электрон. ресурс] / ООО “ЮрСпектр”. – Минск, 2011.

2. Научно-практический комментарий к Уголовному кодексу Республики Беларусь / Н.Ф. Ахраменко [и др.]; под. ред. А.В. Баркова, В.М. Хомича. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2010.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН (на примере дисциплины «Криминалистика»)

Федотова О.Ю., преподаватель
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Выработка устойчивой системы знаний и умения использовать научные рекомендации, методы и средства в практической деятельности правоохранительных органах обеспечивается путем решения в процессе обучения ряда частных дидактических, методических и воспитательных задач. В процессе обучения информация выступает в разнообразных видах и формах и воспринимается разными рецепторами, не меняя при этом своей сущности. Следовательно, для работы с информацией на практическом занятии наряду с другими техническими средствами (пособиями, слайдами, плакатами со схемами, компьютерной программой) необходимо использовать демонстрацию видеофильма. Таким образом, видеофильм является резервом совершенствования учебного процесса при условии соблюдения оптимального соответствия предлагаемой в нем информации цели учебного занятия и уровню аудитории.

По данным психологов, человек с любым типом памяти усваивает материал значительно лучше, если гибко использует и зрительный, и слуховой, и двигательный способы, чем при использовании только одного, доминирующего, что

Репозиторий ВГУ

и происходит на занятии, в ходе которого демонстрируется видеофильм.

Учебный видеофильм концентрирует изобразительные средства усиливающими эмоциональное воздействие на зрителя (съемкой крупным планом, микросъемкой, комбинированными съемками, анимацией и др.).

Видеофильм способствует осмысленному запоминанию через фильтрацию информационного содержания авторами учебного фильма или самим преподавателем, использующим фрагменты фильма или фильмов. Фильм не вытесняет из учебного процесса педагога, призванного систематически и в полном объеме излагать учебную дисциплину, представляет собой органический элемент занятия, является одним из многообразных пособий, используемых преподавателем.

В этой связи представляется предпочтительным на практических занятиях по криминалистике использовать фильмы продолжительностью до тридцати-сорока минут, не претендующие на исчерпывающее изложение темы. Такие фильмы отражают лишь те объекты, которые недоступны непосредственному наблюдению, не являются хорошо известными аудитории из практического опыта или теоретических положений, рассмотренных на лекции или семинаре.

Важно, чтобы процессы, происходящие на экране, не оставили обучающегося пассивным, а заинтересовали его, втянули в процесс исследования. Такая активизация учащегося является залогом глубокого и прочного усвоения знаний. Теория усваивается намного лучше, когда учащийся наблюдает опыт, запечатленный с помощью детальной видеосъемки. Иногда у него появляется возможность вести тончайшие наблюдения намного подробнее, чем наблюдения во время аналогичных практических работ. Наглядность учебного видеопособия состоит не только в том, что студент может видеть процесс работы эксперта-криминалиста со следами на месте происшествия и при производстве экспертизы, а в том, что он их может понять и осмыслить. Для этого мало показать явление, необходимо, чтобы в рамках короткого видеофильма или в последовавшем за показом комментарии преподавателя была наглядно раскрыта суть действий, происходящих на экране, их закономерность, взаимосвязь с другими явлениями.

Данные положения можно проиллюстрировать на примере практического занятия на тему «Способы выявления следов папиллярных узоров», проводимого не на криминалистическом полигоне, а в обычной аудитории, оборудованной телевизором и видеомагнитофоном.

На такого рода занятиях после вступительного слова преподавателя может быть произведен краткий опрос, в ходе которого появляется возможность, с одной стороны, проконтролировать степень усвоения учебного материала, рассмотренного на предшествовавших лекции и семинарском занятии, с другой - напомнить правила обращения с предметами в ходе поиска следов, способы выявления невидимых и слабовидимых следов папиллярных узоров, правила фиксации и изъятия следов рук. Мобилизовав слуховые и зрительные ощущения преподаватель может лично продемонстрировать некоторые физические способы выявления следов рук. На этом этапе опыты, выполняемые лично преподавателем, могут быть дополнены демонстрацией плакатов, слайдов соответствующего содержания, дактопленки и других предметов с выявленными на них следами (например химическими способами), протоколами осмотра вещественных доказательств со следами рук.

В видеоматериале может быть показано визуальное изучение следов,

Репозиторий БГУ

ошибки, допускаемые в ходе работы со следами, и правильный образ действий, могут быть смоделированы реальные ситуации, возникающие в ходе выявления следов рук.

В непосредственной связи со зрительными и слуховыми ощущениями происходит восприятие познаваемых в ходе занятий способов выявления следов рук. На основе ощущения и восприятия формируется представление - внешний образ изучаемых процессов, который сохраняется в сознании. В приводимом примере у студента сформируется представление о том, в каких случаях, какие из рассмотренных способов выявления следов рук следует использовать, какие вещества и технические средства могут использоваться и каковы особенности каждого из способов, что необходимо отразить в протоколе осмотра следа.

Для закрепления уже сформировавшихся образов на следующем этапе занятия осуществляется тренировка по применению знаний на практике. Преподаватель показывает, как нужно выполнять те или иные действия по применению изучаемого материала. В рассматриваемом примере целесообразно продемонстрировать опыление дактилоскопическим порошком, откопирование следа на дактопленку, другие простейшие манипуляции, связанные с обнаружением следов капиллярных узоров.

На последнем этапе занятия преподаватель сможет в полной мере осуществить на практике принцип индивидуального подхода к обучающимся, скорректировав их работу, вовремя указав на ошибки. Выполнить эту работу будет намного проще с учетом тех знаний, которые в яркой, доступной форме уже донесены в ходе демонстрации видеофильма.

Вместе с тем практические занятия не являются единственным видом учебной деятельности, на котором может быть с успехом использован видеофильм. Практика преподавания криминалистики в свидетельствует о том, что проведение лекций, семинаров, консультаций, самоподготовки обучающихся на различных факультетах также может сопровождаться демонстрацией видеофильмов.

Учитывая специфику различных форм обучения, можно выделить следующие направления использования видеофильмов в учебном процессе: на практических занятиях; лекциях; семинарах; для проведения индивидуальных консультаций с целью ознакомления передовым опытом в области криминалистики. Во всех указанных направлениях наглядность обучения основана на закономерности развития мышления от конкретного к абстрактному, повышает интерес к знаниям, стимулирует его активность, доступность, прочность, способствует решению учебно-воспитательных задач при минимальных затратах времени и усилий учащихся и учителя.

Таким образом, сложная проблема согласования невероятно возросшего и продолжающего расти объема знаний с неизбежно ограниченными сроками обучения требует применения на практических занятиях наиболее эффективных средств учебной работы. Фильм может явиться таким средством, если его использование будет строиться на основе ведущей роли педагога в ходе проведения занятия, осознанной и активной познавательной деятельности со стороны учащихся, а его содержание будет отвечать требованиям доступности, научности и наглядности. Использование в учебном процессе видеофильма в сочетании с применением новейших достижений методики преподавания позволит обеспечить

Репозиторий ВГУ

необходимый уровень подготовки специалистов и интенсифицировать процесс обучения.

Репозиторий ВГУ

ПОЗИТИВНАЯ ДИСКРИМИНАЦИЯ ПО ПОЛОВОМУ ПРИЗНАКУ (ГЕНДЕРНАЯ АССИММЕТРИЯ) КАК ПРИНЦИП УГОЛОВНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

Филипенко Е.А., студентка 5 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Стаценко В.Г., кандидат исторических наук, доцент

Уголовно-правовой принцип равенства граждан перед законом имеет в виду юридическое (формальное) равенство и смысл его состоит в том, чтобы обеспечить равную для всех граждан обязанность понести ответственность за совершение преступления, вид и размер которой предусмотрен уголовным законом. Это равенство в отечественном уголовном праве обеспечивается тем, что единственным основанием уголовной ответственности признается только совершение деяния, содержащего все признаки преступления, предусмотренного Уголовным кодексом. Поэтому уголовный закон должен описывать максимально полно и ясно все признаки наказуемых деяний, указывая при этом их объективные и субъективные признаки, и не включать в описание деяний обстоятельства, характеризующие лиц, их совершающих. Учет особенностей личности субъекта преступления следует осуществлять только после того, как в его деянии будет установлено наличие конкретного состава преступления.

Таким образом, специфическое уголовно-правовое содержание принципа равенства заключается в том, что уголовный закон выступает как «равная мера», что все лица, в деяниях которых содержатся конкретные, предусмотренные уголовным законом составы преступлений, одинаково подлежат уголовной ответственности, независимо от указанных в ст. 3 УК обстоятельств.

Смысл уголовно-правового принципа равенства граждан перед законом заключается в том, чтобы обеспечить равную для всех граждан обязанность понести уголовную ответственность за совершение преступления.

Но - этот принцип не означает их *равной ответственности и наказания, т.е. равных пределов и содержания уголовной ответственности и наказания*. И в этой связи, например, неприменение к женщинам в отличие от мужчин некоторых видов наказаний или существование для них (при определенных условиях) возможности применения отсрочки отбывания наказания, очевидно нарушают принцип равенства, реализуя принцип т.н. гендерной ассиметрии.

Гендерная асимметрия в уголовном праве может проявляться в двух областях: при определении круга преступного и описании признаков составов преступлений, т.е. при установлении уголовной ответственности, и при описании условий применения различных видов наказаний, а также иных, связанных с наказанием институтов уголовного права, т.е. при регламентации условий реализации уголовной ответственности.

В первой области вероятность проявления гендерной асимметрии непосредственно зависит от объекта уголовно-правовой охраны - эта вероятность выше при защите личности и ее благ, а также общественной нравственности, и ниже при защите иных объектов (собственности, общественной безопасности, окружающей среды и др.). Во второй области на вероятность проявления гендерной асимметрии влияет суровость конкретного вида наказания, складывающаяся из его содержания, срока или размера и условий отбывания.

Наиболее видимые проявления гендерной асимметрии в действующем уголовном праве наблюдаются как при установлении уголовной ответственности

Репозиторий ВГУ

за общественно опасные деяния, т.е. при определении круга преступного и описании признаков конкретных составов преступлений, так и при законодательной регламентации условий ее реализации. В этом случае законодатель описывает условия применения различных видов наказаний, а также иных, связанных с наказанием институтов уголовного права.

Гендерную асимметрию можно усмотреть в установлении уголовной ответственности за такие общественно опасные деяния, которые могут совершаться либо только женщиной (например**,** ст.140 УК «Убийство матерью новорожденного ребенка»), либо при совершении которых только женщина является потерпевшей **(**например, ст.156 УК «Незаконное производство аборта», ст.166 УК «Изнасилование»). Сюда же могут быть отнесены случаи установления уголовной ответственности за некоторые деяния, затрагивающие сферу половой свободы и половой неприкосновенности личности, а также общественную нравственность **(**например, ст.167 УК «Насильственные действия сексуального характера», ст.1711 «Вовлечение в занятие проституцией».

Вместе с тем, в УК установлено гендерное равенство в уголовно-правовой охране половой свободы и половой неприкосновенности личности как в отношении женщин, так и в отношении мужчин. Такой вывод вытекает из анализа ст.166 УК «Изнасилование», где потерпевшей всегда является женщина, а субъектом преступления, по общему правилу, мужчина, и ст.167 УК «Насильственные действия сексуального характера». Последняя норма является новой для отечественного уголовного закона и применяется в отношении всех иных, кроме изнасилования, насильственных действий, посягающих на половую свободу и половую неприкосновенность как женщин, так и мужчин. Тем самым ликвидируется существовавшая в ранее действовавшем уголовном законодательстве гендерная асимметрия в охране указанных правовых благ.

Устанавливая уголовную ответственность за такое преступление против общественной нравственности как вовлечение в занятие проституцией (ст.1711 УК), уголовный закон не указывает пол вовлекаемого лица, чем в равной мере защищает от сексуальной эксплуатации как женщин, так и мужчин. В содержании этой нормы уголовного закона гендерная асимметрия не применяется.

Вторая область гендерной асимметрии в уголовном праве – особенности условий реализации уголовной ответственности, в частности, применение уголовных наказаний и освобождение от наказания. И здесь наиболее ярким примером является смертная казнь (ст.59 УК), которая не может назначаться женщинам, но может быть назначена мужчинам определенной возрастной группы. Аналогичные ограничения содержатся в УК в отношении альтернативы смертной казни – пожизненного лишения свободы (ст.58 УК).

Есть и другие виды наказаний, которые не могут при определенных условиях назначаться женщинам. Так, наказание в виде ареста не назначается беременным женщинам и несовершеннолетним девушкам. Уголовным законом предусмотрены ограничения для применения к женщинам и других видов уголовного наказания: беременным женщинам и женщинам в возрасте свыше пятидесяти пяти лет не могут быть назначены общественные работы, исправительные работы, ограничение свободы.

Существуют гендерные различия при определении вида исправительного учреждения для отбывания такого наказания, как лишение свободы (ст.57 УК). Женщинам отбывание наказания в виде лишения свободы назначается в исправительных учреждениях только трех видов: в колониях-поселениях для лиц, совершивших преступления по неосторожности; в колониях общего режима; в колони-

Репозиторий ВГУ

ях строгого режима, в то время как для мужчин, приговариваемых к лишению свободы, помимо названных видов исправительных учреждений предусмотрены еще колонии усиленного режима и особого режима.

Специально для женщин при определенных условиях предусмотрена отсрочка исполнения приговора как вид освобождения от наказания (ст.77 УК). На вероятность проявления гендерной асимметрии в этой сфере влияют суровость конкретного вида наказания, которая складывается из его содержания, срока или размера, а также условий отбывания.

Таким образом, при реализации уголовной ответственности женщины поставлены в более привилегированные условия по сравнению с мужчинами. Формально такой подход может быть оценен как нарушение принципа равенства граждан перед законом, но его можно определить как позитивную дискриминацию, направленную на усиленную защиту прав женщин, связанных с материнством.

Очевидно, что существующая в действующем уголовном законе гендерная асимметрия при регламентации условий реализации уголовной ответственности должна быть сохранена.

Вместе с тем, как считают некоторые исследователи, в ряде случаев закон необоснованно ущемляет права мужчин по сравнению с женщинами. Следует, в частности, распространить на мужчин отсрочку отбывания наказания, в тех случаях, когда мужчина, осужденный за преступления небольшой и средней тяжести, имеет детей в возрасте до 3 лет, у которых нет матери. Если оба родителя отбывают наказание в виде лишения свободы, отсрочка предоставляется одному из них по решению суда. Следует также разрешить осужденным мужчинам, имеющим несовершеннолетних детей-инвалидов вне исправительной колонии, также, как и женщинам, один краткосрочный отпуск в год для свидания с детьми.

Фактически речь идет, в данном случае, о восстановлении принципа правового равенства через устранение различий в правовом положении мужчин и женщин, но не путем ухудшения условий содержания женщин или отмены каких-либо их привилегий, а с помощью предоставления новых прав осужденным мужского пола, которыми сейчас пользуются только женщины.

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ»

Шинкарев И.А., студент 4 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

Понятие национальной безопасности на сегодняшний день еще не исследовано в полной мере в науке. В течение длительного периода времени национальная безопасность в нашей стране отождествлялась с государственной безопасностью. Это объективно сужало ее прикладное пространство, за пределами которого оказывались безопасность народа, гражданского общества, интересов личности, семьи, различных социальных групп. Ныне же главными субъектами национальной безопасности признаны общество и человек, и последняя рассматривается через призму их интересов.

Репозиторий ВГУ

Исследование вопроса обеспечения национальной безопасности определяется необходимостью построения в Республике Беларусь демократического, правового, дееспособного, унитарного государства. Государство, в лице государственных органов, организаций, общественных объединений, а также отдельных граждан, должно четко и во время реагировать на угрозы, направленные против интересов национальной безопасности республики.

Правовое обеспечение национальной безопасности Республики Беларусь является одним из важнейших направлений государственной деятельности. Беларусь как полноценное государство может существовать лишь в том случае, если в нем будет обеспечено необходимое нормативно-правовое регулирование в данной исключительно важной и ответственной сфере деятельности государства и общества. Это имеет особенно большое значение в настоящее время, когда страна сталкивается с нарастающим потоком угроз национальной безопасности, охватывающих практически все области и сферы деятельности: правовую, экономическую, промышленно-технологическую, научную и научно-техническую, экологическую, внутри и внешнеполитическую, оборонную, информационную, духовно-культурную, демографическую, миграционную и другие.

Обретение независимой государственности, стремительные и масштабные перемены в социально-политической структуре страны привели к росту нормотворческой активности и появлению системы государственно-правовых норм, регулирующих национальную безопасность. Концепция национальной безопасности: ввела понятие «национальной безопасности», такие категории, как «жизненно важные интересы личности, общества и государства», «угрозы национальной безопасности», «обеспечение национальной безопасности»; признает основными объектами безопасности «личность - ее права и свободы; общество - его материальные и духовные ценности; государство - его конституционный строй, суверенитет и территориальная целостность»; закрепляет понятие «системы обеспечения национальной безопасности» Республики Беларусь и рассматривает в качестве элементов системы органы законодательной, исполнительной и судебной власти, государственные, общественные и иные организации и объединения, а также граждан, принимающих участие в обеспечении безопасности в соответствии с законом.

Современные теоретические подходы к национальной безопасности, к сожалению, отличаются неопределенностью во взглядах на безопасность и недооценкой ряда методологических аспектов формирования стратегии национальной безопасности, исключающей единый алгоритм мышления, принятия стратегических решений и деятельности в сфере безопасности. Это отражается и в официальных государственных документах, которые не содержат точных определений основных целей, объектов, субъектов и методов обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь, зачастую ограничиваясь констатациями и декларациями.

Под национальной безопасностью Концепция понимает состояние защищенности национальных интересов Республики Беларусь от внутренних и внешних угроз.

Понимание национальной безопасности как сложного социально-политического феномена требует интеграции ее концепции в идеологию правового государства, что вызывает необходимость не только проведения научных исследований в этой области, но и преподавания дисциплины «Правовое регулирование национальной безопасности» в высших учебных заведениях страны. Подобный процесс начал стремительно развиваться и за рубежом. В связи с этим

Репозиторий ВГУ

встает также вопрос о недопустимости отставания отечественного высшего юридического образования от современных мировых тенденций, и необходимости преподавания правового регулирования национальной безопасности в вузах нашей страны.

Курс «Правовое регулирование национальной безопасности» обеспечивает систематизацию знания юридических норм, регулирующих процессы, происходящие в этой сфере, дает студентам необходимый комплекс знаний для уверенной ориентации в правоотношениях национальной безопасности. Дисциплина может изучаться на четвертом или пятом курсе параллельно с другими юридическими дисциплинами. Ее изучение базируется на знаниях, полученных обучаемыми на занятиях по конституционному праву, административному и международному праву, уголовному праву и теории и истории государства и права.

Система учебного курса состоит из Общей и Особенной частей. В Общей части курса рассматриваются единые для всей учебной дисциплины институты. Особенная часть посвящена регулированию отдельных сфер национальной безопасности: политической, экономическая, научно-техническая, информационной, социальной, экологической, экономической, военной, гуманитарной, демографической.

Основными формами изучения курса являются лекции и семинарские занятия. Большое значение придается самостоятельной работе студентов. В число самостоятельных работ входят: освоение теоретического материала, подготовка к семинарским занятиям, написание контрольной работы и эссе.

Складывающаяся правоприменительная практика предъявляет повышенные требования к уровню знаний специалистов в любой сфере их применения. Тенденции профессиональной адаптации вчерашних выпускников высших учебных заведений, осуществляющих подготовку специалистов в области «юриспруденции», таковы, что, с одной стороны, дипломированный юрист должен быть юридически грамотным, то есть усвоившим те азы теоретических и прикладных знаний, которые закладываются при изучении им дисциплин общетеоретического и специального профиля. С другой стороны, будущий юрист еще на студенческой скамье выбирает для себя ту сферу применения приобретаемых им знаний, которая, по его мнению, наиболее оптимально соответствует его мировоззренческим принципам и где он сможет себя максимально реализовать.

Изучение этой дисциплины имеет своей целью подготовку специалистов, способных самостоятельно и инициативно использовать полученные правовые знания для дальнейшей практической работы в области национальной безопасности и иных сферах, где необходимо целостное и компетентное профессиональное видение и владение вопросами права национальной безопасности.

В результате изучения дисциплины студент должен:

- овладеть знаниями об основных государственно-правовых актах, регулирующих вопросы национальной безопасности;
- научиться применять полученные знания на практике, анализировать и осмысливать нормативно-правовой материал, регламентирующий правовые отношения в этой области;
- получить представление о правовых средствах и процедурах отражения угроз безопасности личности, общества и государства.

Репозиторий ВГУ

Таким образом, по нашему мнению, изучение курса «Правовое регулирование национальной безопасности» является необходимым элементом подготовки студентов по специальности «правоведение».

Репозиторий ВГУ

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ДЕЙСТВУЮЩЕГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА И ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВЫХ СРЕДСТВ В БОРЬБЕ С НАРКОМАНИЕЙ

Шхамирова Э.Ю., студентка 2 курса
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)
Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

Борьба с наркоманией, как социальным явлением, обусловлена сохранением большого числа наркозависимых в Республике Беларусь.

Наркомания - тяжелое заболевание, имеющее тенденцию к быстрому распространению. Она ведет к нравственной и социальной деградации личности и является причиной совершения различных правонарушений и преступлений. Наркомания, как социальное явление - это комплекс медицинских, социальных, правовых проблем, нерешенность которых может нанести и уже наносит большой ущерб здоровью населения, экономике, правопорядку.

Анализ состояния применения административно-правовых мер борьбы с наркоманией показывает, что эти меры еще не в полном объеме обеспечивают решение задач повышения активности борьбы с незаконным распространением и потреблением наркотических средств, недопущения и устранения социальных последствий данного деяния.

Нельзя игнорировать того, что в обозримой перспективе, наряду с существующими видами наркоманий, возможно появление новых видов наркоманий, основанных на использовании нетрадиционных препаратов и средств.

Основная цель настоящей статьи – определение возможностей совершенствования действующего законодательства и практики применения административно-правовых средств борьбы с этим явлением, а также разработка рекомендаций по предупреждению наркомании.

Проведенное исследование позволило автору сформулировать ряд положений и выводов, относительно такого социального явления, как наркомания и применения административно-правовых средств выявления нарушения антинаркотического законодательства.

1. Наркомания отрицательно влияет на экономическую, социально-политическую и нравственно-моральную сферы общественной жизни, причиняет существенный вред общественному порядку. Основными формами проявления наркомании являются приобретение, изготовление, сбыт, хранение, перевозка, пересылка и самое опасное - это употребление без назначения врача наркотических средств.

2. Разработка эффективных административно-правовых средств борьбы с наркоманией требует научного подхода к изучению причин и условий, способствующих его распространению.

Их можно определить как совокупность явлений и процессов, которые способствуют проявлениям наркомании. Они имеют место на уровне общества в целом, коллектива, семьи и отдельной личности. Они проявляются, прежде всего, в недостатках и противоречиях в социальной сфере, в экономической нестабильности, в сфере управленческо-организационного характера, в области идейного, нравственного и правового воспитания граждан, в организации деятельности правоохранительных и иных государственных органов и общественных организаций, ведущих борьбу с наркотизмом.

3. В целях нейтрализации причин и условий и повышения эффективности борьбы с лицами, нарушающими антинаркотическое законодательство, следует четко опреде-

Репозиторий БГУ

лить многоуровневую систему (комплекс социальных, профилактических и специальных мероприятий), направленную на решение более эффективными путями проблем борьбы с наркотизмом на уровне общества в целом, коллектива, семьи, отдельной личности. Создать действенный механизм руководства, координации, объединения усилий и согласованного участия правоохранительных органов, общественных организаций в борьбе с проявлениями наркотизма. Повсеместно внедрить в практику деятельности органов внутренних дел систему централизованного учета и контроля за лицами, нарушающими антинаркотическое законодательство, также совершенствовать профилактическую работу.

4. Важная роль в выявлении предупреждения и пресечения проявлений наркомании, устранении причин и условий, способствующих распространению этого явления принадлежит административно-правовым средствам. Нами они определены как способы административно-правового воздействия применяемые в борьбе с наркоманией. Будучи самостоятельной, система административно-правовых средств не однородна по характеру составляющих ее элементов. Одни административно-правовые средства (проверка документов, доставление, привод, медицинское освидетельствование, личный досмотр, досмотр вещей и др.), направлены на выявление признаков участия лица в незаконном обороте наркотиков, установлении его личности и иных доказательств его причастности к незаконному обороту наркотиков, создание необходимых условий для принятия решения в связи с выявленными фактами. Другие административно-правовые средства выражаются в действиях, направленных на выяснение обстоятельств, которые послужили причинами противоправного поведения в сфере незаконного оборота наркотиков, и мерах по предупреждению такого поведения в будущем (приглашение лица, допускающего нарушения антинаркотического законодательства, в орган внутренних дел и его опрос об обстоятельствах такого поведения).

5. Необходимость усиления борьбы с наркоманией требует совершенствования административно-правовых средств, используемых в этой борьбе. Представляется, что совершенствование должно осуществляться по следующим направлениям: повышения роли законодательства в установлении административно-правовых средств на научной основе с учетом объективных закономерностей развития общества; в создании наиболее эффективной системы административно-правовых средств борьбы с наркоманией путем введения в нее новых, наиболее эффективных средств, дополняющих арсенал имеющихся, восполняющих пробелы в правовом регулировании рассматриваемых общественных отношений, упразднения средств неэффективных, не оправдавших себя на практике; усовершенствования имеющихся, придания им свойств, способствующих повышению их ценности и социальной значимости, как регуляторов общественных отношений.

6. Признавая необходимость совершенствования системы административно-правовых средств борьбы с наркоманией, мы не разделяем мнения о борьбе с незаконным оборотом наркотических средств только мерами уголовной ответственности, а также не поддерживаем освобождение от ответственности всех потребителей наркотических средств. Освобождать от ответственности всех без исключения потребителей наркотиков нельзя, к этой проблеме необходим дифференцированный подход. В противном случае вне контроля органов ведущих борьбу с наркоманией окажется большая группа участников незаконного оборота наркотиков, такая как потребители, что приведет к еще большей, латентности этого явления.

С другой стороны, всеобщее привлечение к ответственности потребителей наркотиков тоже не даст, по нашему мнению, положительных результатов. Наркоманы, стараясь уйти от ответственности, будут еще более тщательно скрывать свои действия от окружающих.

Должны быть привлечены к ответственности те наркоманы, которые не только сами потребляют наркотики, но и склоняют к этому других, или предо-

Репозиторий БГУ

ставляют помещение для их употребления, или участвуют в других незаконных действиях связанными с наркотическими средствами.

Репозиторий ВГУ

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ …….. 3

ЧАСТЬ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акулович А.Н. СВОЕОБРАЗИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ 4

Аленкуц Л.Г. ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЕ ……. 7

Ананьева А.И. НАЧАЛЬНЫЕ ЭТАПЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-АЛАЛИКАМИ …….. 9

Бендикова М.Ю. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ……. 11

Бобровничая И.В., Лауткина С.В. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ …… 14

Бобровничая И.В. РАБОТА С СЕМЬЕЙ ДЕТЕЙ С РДА …….. 17

Бумаженко Н.И., Батяновская О.П. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ …… 21

Быкова Е.В. К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ САМОКОНТРОЛЯ И ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ …… 26

Валах С.В. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ …….. 30

Варапай Д.А. МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ 34

Вахобжонова З.Б. К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ …… 37

Волкова Т.Б. ОСОБЕННОСТИ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ …… 39

Габринович М.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ …….. 42

Галдобенко Е.В. СВОЕОБРАЗИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ …… 44

Репозиторий ВГУ

Головина Н.Н., Кудрявцева А.А. КОРРЕКЦИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ …… 48

Голубцова О.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ МАТЕРИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ …… 51

Гриханов В.П., Жук Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ …… 56

Данещик Ю.С. РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕФИКСАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ГЛАГОЛОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ …….. 60

Жарикова Н.Л. ЭЛЕКТРОННЫЙ СПРАВОЧНИК ДЛЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ И НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ……. 63

Зайцева А.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЫХАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ А.Н. СТРЕЛЬНИКОВОЙ НА МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ 67

Звонцова Ю.А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ФАКТОРОМ РИСКА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ 70

Каранец Н.Н. ОФТАЛЬМОТРЕНАЖЕРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ …… 73

Кононович О.А. ОСОБЕННОСТИ ОСЯЗАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТОТАЛЬНО СЛЕПЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ …….. 76

Крутова Ю.И. ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПРАКТИЧЕСКОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ 80

Кулькова Н.Л. ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ …… 83

Кухаренко Т.С. ПРИЧИНЫ ЗАТРУДНЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ …. 87

Лабынько С.А. ЗНАЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЭМИЛЯ ЖАК-ДАЛЬКРОЗА В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОНР …… 90

Лавренова А.В. ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ……. 92

Лауткина С.В., Афанасьева О.В. МЕТОД НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРО-

Репозиторий БГУ

ВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 95 ……...

Лауткина С.В., Турок Н.Г. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ «ЧЕЛОВЕК И МИР» И «СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА» ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ……. 99

Магеро В.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГАМИ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ …… 104

Майкова А.Ф. ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ …… 108

Мацевич А.С. ФОРМИРОВАНИЕ НОМИНАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ …….. 111

Мацко А.П. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ «ОТ СТУДЕНТА К СПЕЦИАЛИСТУ» ……... 114

Миклашевич В.Ф. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ……. 117

Морозова Л.Е., Луканская Ю.А. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ 119 ……..

Новик Н.Ю. К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ РАССУЖДЕНИЮ КАК ТИПУ СВЯЗНОЙ РЕЧИ …… 122

Павлюкевич В.Б. ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА МОТОРНОЙ АЛАЛИИ И СХОЖИХ СОСТОЯНИЙ …… 125

Палынская И.Ю. ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ……... 128

Петроченко М.В. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ …….. 132

Плиско Л.С. ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОРОВ РИСКА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА …….. 134

Приставко Д.Л. ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ …… 138

Рагель Е.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ……. 142

Репозиторий ВГУ

Рулева Ж.А. ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКИХ ДОМАХ 145

Сидорко Т.В. СОЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ …… 149

Соколова Т.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ …… 153

Сташкевич Е.В. ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ …… 157

Суворова И.П. ОРГАНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ …… 160

Тимонтеева Н.В. ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ……. 163

Фалюк О.Н. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ……. 166

Христич Е.Н. МЕТОД РЕЛАКСАЦИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ …… 169

Черняева А.Ю. АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ: ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ …….. 172

Швачко Е.И. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ POWER POINT КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ …….. 174

Шлома Д.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ……. 178

Янковская Ю.И. ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ …….. 180

ЧАСТЬ IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Алексеенко С.М. СПЕЦИФИКА НАЦИОНАЛЬНОГО УСЫНОВЛЕНИЯ … 182

Аленкуц В.Э. ДЕТСКАЯ И МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА В ШВЕЙЦАРИИ 184

Батура И.Н., Силивончик П.С. ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В США …….. 188

Репозиторий ВГУ

Берестень М.А. К ВОПРОСУ О СВОБОДЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ОБЪЕКТА ПРЕСТУПНЫХ ПОСЯГАТЕЛЬСТВ В ПРЕСТУПЛЕНИЯХ ПРОТИВ ЛИЧНОЙ СВОБОДЫ …… 191

Борисенко О.В. К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ПОДХОДАХ К ПОНИМАНИЮ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ……... 193

Бородулькина А.В. АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ …….. 197

Бочкова А.А. МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ТОРГОВЛЕ ДЕТЬМИ, ДЕТСКОЙ ПРОСТИТУЦИИ И ДЕТСКОЙ ПОРНОГРАФИИ …….. 199

Бошукова Е.В. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН ……. 203

Бошукова Ю.А. ГОСУДАРСТВО И ЛИЧНОСТЬ: ВЗАИМНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ …….. 205

Воронова Е.П. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПОДРОСТКОВОГО АЛКОГОЛИЗМА …… 207

Гаврильчик А.А. О СОСТОЯНИИ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В БЕЛАРУСИ И РОССИИ (ОПЫТ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА) …… 210

Гаспирович И.А. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ РАССЛЕДОВАНИЯ ПРЕСТУПЛЕНИЙ, СОВЕРШЕННЫХ МОЛОДЕЖНЫМИ ОРГАНИЗОВАННЫМИ ГРУППАМИ И ПРЕСТУПНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ …….. 214

Гремза М.С. БЫТОВОЙ ТЕРРОРИЗМ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА …… 217

Дерябина Е.В. К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ АДМИНИСТРАТИВНО-ДЕЛИКТНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ОБЛАСТИ БОРЬБЫ С КОРРУПЦИЕЙ …….. 218

Дурдыева Д.С. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЛОНТЕРСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И В РЕСПУБЛИКЕ ТУРКМЕНИСТАН ……. 221

Евтушенко Е.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ НАЦИИ ……. 225

Ивашкевич Е.Ф. МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ПРАВ ЖЕНЩИН НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ …… 229

Ивашкевич Е.Ф. КОНСТИТУЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГОСУДАРСТВА КАК СВЕТСКОГО В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ ……. 233

Репозиторий ВГУ

Ивашкевич Ю.М. ПРОБЛЕМЫ ИНСТИТУТА СЕМЬИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ……... 235

Искарадова В.С. МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ……. 237

Калина О.Л. К ВОПРОСУ О ЗАЩИТЕ ПРАВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ УЧАСТНИКОВ УГОЛОВНОГО ПРОЦЕССА …….. 241

Кахнович А.В. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОДИНОКОГО МАТЕРИНСТВА ……... 244

Костюк Н.Ч. АНТИЦИПАЦИОННЫЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ……. 247

Криволап В.А. К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ……... 249

Крючкова Д.В., Забелло Н.В. ПРИОБРЕТЕНИЕ ГРАЖДАНСТВА ДЕТЬМИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ …….. 253

Лях Л.Ю. МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ …….. 256

Маевский И.Г. СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОГРАММЫ МЕНЕДЖЕРОВ …….. 259

Малашенко Т.О. ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ ……. 263

Матвеева К.О. ПРАВОВАЯ ОХРАНА МАТЕРИНСТВА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ ……. 266

Мишина Е.Д. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА …….. 268

Невмиржицкий Н.И. К ВОПРОСУ О КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ ПРЕСТУПЛЕНИЙ, СВЯЗАННЫХ С НЕЗАКОННЫМ ОБОРОТОМ ОРУЖИЯ, БОЕПРИПАСОВ И ВЗРЫВЧАТЫХ ВЕЩЕСТВ … 271

Петров А.П. СУЩНОСТЬ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ И РОЛЬ ГОСУДАРСТВА В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКЕ ……. 274

Плоскунов Д.В. К ВОПРОСУ О ПРОГРАММЕ НЕПРЕРЫВНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ НА 2011–2015 ГОДЫ ……. 276

Пойда О.В. РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ОСОЗНАННОМУ РОДИТЕЛЬСТВУ …….. 279

Потапенко Е.О. ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ …….. 281

Репозиторий ВГУ

Преснякова Т.В., Беренфельд М.В. ПОСЛЕДСТВИЯ ЛИШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРАВ …… 284

Преснякова Т.В., Никифорова Н.С. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНСТИТУТА УСЫНОВЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ …… 287

Пробейголова А.Н. К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ 290

Пташник А.Ю. СОЦИАЛЬНОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ ЛИЦ СТАРШИХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП …… 294

Романенко Е.А. ПРИЧИНЫ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ …… 297

Романенкова А.С. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СЕМЕЙНЫХ УСЛОВИЯХ …… 301

Сасункевич Е.А. ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ПРОБЛЕМАМ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ …… 304

Сергеенко Н.Л. К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ СЕКСУАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ХАРАКТЕРИСТИКЕ НАСИЛЬСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ СЕКСУАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА …… 307

Солодкова Е.В. РОЛЬ ОРГАНОВ МЕСТНОГО УПРАВЛЕНИЯ И САМОУПРАВЛЕНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ …… 309

Стаценко В.Г. О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УГОЛОВНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНЫХ АСПЕКТОВ …… 311

Трищенкова Ю.М. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ЗАЩИТЫ ПРАВ РЕБЕНКА …… 313

Тушкин А.А. УТРАТА ПРАВА ПОЛЬЗОВАНИЯ ЖИЛЫМ ПОМЕЩЕНИЕМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМ …… 315

Фарейторова Н.С. ВИДЫ СОУЧАСТНИКОВ ПРЕСТУПЛЕНИЯ …… 318

Федотова О.Ю. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН (на примере дисциплины «Криминалистика») …… 321

Филипенко Е.А. ПОЗИТИВНАЯ ДИСКРИМИНАЦИЯ ПО ПОЛОВОМУ ПРИЗНАКУ (ГЕНДЕРНАЯ АСИММЕТРИЯ) КАК ПРИНЦИП УГОЛОВНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА …… 324

Шинкарев И.А. К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ» …… 326

Репозиторий ВГУ

Шхамирова Э.Ю. К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ДЕЙСТВУЮЩЕГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА И ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВЫХ СРЕДСТВ В БОРЬБЕ С НАРКОМАНИЕЙ 329
……

Репозиторий ВГУ

Научное издание

МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов

Выпуск 4

Том II

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Е.В. Малнач*

Подписано в печать . Формат 60x84 1/16 . Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 19,7. Уч.-изд. л. 26,3. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования

«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».
ЛИ № 02330 / 0494385 от 16.03.2009.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.

Репозиторий ВГУ