



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ЛУГАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ДЕФЕКТОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

МАТЕРИАЛЫ

I Международной научно-практической конференции

«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ,
ЛОГОПЕДИИ, ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ»

27 - 28 марта 2015 г.



Луганск 2015

ГУ «Луганский университет имени Тараса Шевченко»
ГУ «Луганский государственный медицинский университет»
Городская психолого-медико-педагогическая комиссия г.Луганска
Луганский методический центр
Коммунальное учреждение «Дошкольное учебное учреждение ясли-сад
комбинированного типа № 133 г. Луганска»
Коммунальное дошкольное учреждение ясли-сад комбинированного типа № 42 г.Луганска
Коммунальное учреждение «Станично-Луганского РЦСРДИ»
Коммунальное учреждение «Дошкольное учебное учреждение ясли-сад
комбинированного типа № 53 г.Луганска»
Коммунальное учреждение Луганская средняя образовательная школа № 45
Луганский учебный реабилитационный центр № 135 г.Луганска
Коммунальное дошкольное учебное учреждение ясли-сад комбинированного типа № 77
г.Луганска
Коммунальное учреждение «Луганская средняя образовательная школа №53»
Коммунальное учреждение детский сад «Журавушка» г. Ровеньки
Курский государственный университет (Россия)
Автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина» (Россия)
Казахский Национальный Педагогический университет имени Абая (Казахстан)
Ленинградский государственный университет им А.С.Пушкина, г.Санкт-Петербург
(Россия)
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа-интернат № 8
Пушкинского района Санкт-Петербурга (Россия)
Курская школа-интернат I - II вида (Россия)
Львовская с(к)о школа-интернат Курской области (Россия)

МАТЕРИАЛЫ

I Международной научно-практической конференции
«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ,
ЛОГОПЕДИИ, ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ»

27 - 28 марта 2015 года

2015 г.

УДК 376 (082)
ББК 74.5 (043)
С 56

Рекомендовано к печати Ученым советом
Института педагогики и психологии
Луганского университета имени Тараса Шевченко
(протокол № 5 от 26.02.2015 г.)

Современные проблемы коррекционного образования, логопедии, педагогики и психологической помощи : Сб. научн. трудов / Под общ. ред. доц. Черных Л.А. – Луганск : Изд-во Луганского университета имени Тараса Шевченко, 2015. - 154 с.

Сборник содержит материалы участников I Международной научно-практической конференции «**Современные проблемы коррекционного образования, логопедии, педагогики и психологической помощи**».

Издание рассчитано на научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

Авторы опубликованных материалов несут полную ответственность за редактирование, подбор и точность предоставленных фактов, цитат и других ведомостей.

Материалы печатаются языком оригинала.

© Луганский университет
имени Тараса Шевченко,
2015

© Коллектив авторов,
2015

© The Taras Shevchenko
Lugansk University, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

1. **Черных Л.А.** «Роль игры в формировании готовности умственно отсталых дошкольников к школьному обучению».....7
2. **Атаманова Ю.С.** «Использование педагогами коррекционного образования ИКТ в логопедической работе с детьми».....11
3. **Атаманова Ю.С.** «Роль дидактической игры в развитии детей с ОНР».....13
4. **Барышева Е.И.** «Экстренная психологическая помощь: экопсихологические аспекты».....16
5. **Брель Н.В.** «Возможность игры в работе с дошкольниками со сложным дефектом».....17
6. **Бублий Я.Д.** «Изобразительная деятельность как средство психического развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью».....19
7. **Булах И.П.** «Проблемы готовности преподавателя высшей школы к инклюзивному обучению».....22
8. **Бутова В.Н.** «Использование символдрамы и арт-терапии в коррекционной работе по преодолению детских страхов в консультативной практике».....24
9. **Вилитенко В.А.** «Формирование профессиональной компетентности учителей - дефектологов средствами дизайна».....26
10. **Вилитенко В.А.** «Актуальность детского дизайна в инклюзивном образовании».....28
11. **Воронкина А.В.** «Проявление асоциального поведения у учащихся подросткового возраста во вспомогательной школы».....29
12. **Вродливец А.А.** «Изобразительная деятельность как средство формирования речи дошкольника».....30
13. **Грищенко Н.А.** «Младшие школьники с трудностями в обучении: социально - психологические и социально - педагогические аспекты».....32
14. **Дан Е.О.** «Этапы сопровождения нестандартного ребенка в учреждениях образования».....34
15. **Данилова О.В.** «Особенности фонетического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи».....35
16. **Дещенко К.О.** «Коррекционно - педагогическая работа по формированию представлений об окружающем мире у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения».....39
17. **Елецкая О.В., Смирнова В.П.** «Логопедическое сопровождение учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VII вида с нарушениями письменной речи».....42
18. **Есипова Н.В.** «Коррекционно - логопедическая работа с проблемами в развитии».....44
19. **Жарикова И.А.** «Влияние семьи на формирование полоролевой идентичности у детей с психофизическими нарушениями».....47

20.	Забоца А.К. «Ознакомления умственно отсталых дошкольников с сезонными явлениями в природе».....	50
21.	Замиралова О.В. «Роль тьютора в инклюзивном образовании».....	52
22.	Кдырбаева А.А. «Развитие эмоционально - волевой сферы дошкольников средствами театрализации».....	53
23.	Китаева Н.Н., Николаева И.А. «Особенности обучения французскому языку детей с дислексией».....	56
24.	Климова А. «Особенности делинквентного поведения умственно отсталых подростков».....	59
25.	Ковалева А.А. «Особенности межличностного общения подростков с умственной отсталостью в процессе учебной деятельности».....	61
26.	Ковальчук Ю.О. «Театрализованная деятельность как средство гармоничного развития ребенка с ЗПР».....	62
27.	Копылова Е.В. «Использование категориального аппарата в процессе формирования и развития коммуникативной мобильности будущих педагогов - воспитателей ДОУ».....	64
28.	Котелевская А.О. «Формирование связной речи у детей - логопатов в процессе ознакомления с живописью».....	66
29.	Кракатица О.П. «Работа с негативными эмоциями детей при помощи метафорических изображений».....	69
30.	Кракатица О.П. «Феномен детской обидчивости».....	72
31.	Кракатица О.П. «Проблема заикания у детей дошкольного возраста».....	74
32.	Кубатина Ю.А. «Личностная целостность клиента в условиях социального кризиса».....	76
33.	Кузнецова Н.С. «Духовное возрождение личности на основах традиций православия».....	79
34.	Любимова О.В. «Способы взаимодействия в диаде «родитель - ребенок» в семьях, воспитывающих детей с недостатками слуха».....	81
35.	Мирошникова Н.В. «Обучение дошкольников с нарушением зрения пространственной и социально - бытовой ориентировке».....	83
36.	Митичкина О.А. «Особенности построения комплекса мероприятий по профилактике аддикции в студенческой среде».....	87
37.	Михайлюк О.Ю. «Особенности формирования грамматического строя речи у дошкольников с фонетико - фонематическим недоразвитием речи».....	89
38.	Мохряков М.О. «Использование звуко - механического метода вызывания речи у детей с расстройствами аутистического спектра».....	93
39.	Пазарацкас Е.А. «Актуализация адаптивного потенциала и профессионализация детей с особыми возможностями здоровья в условиях интенсивности социальных изменений».....	95
40.	Пионтек А.В. «Инклюзивное образование. Первые успехи и проблемы в реализации СФГОС для детей с ОВЗ».....	97

41. Розова Ю.Е., Коробченко Т.В. «Предметный конкурс «Умники и Умницы» как одна из форм интеллектуального развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования».....	99
42. Русаковская И.Э. «Формирование творческих способностей детей с ЗПР».....	101
43. Сергеева К.А. «Особенности личностной идентичности умственно отсталых подростков».....	103
44. Скорохват И.В. «Формирование эмоциональной стабильности и коммуникативных навыков учащихся второй ступени вспомогательной школы».....	107
45. Соколова А.И. «Оригами в развитии детей с общим недоразвитием речи».....	111
46. Сотникова Н.В. «Взаимодействие специального и общего образования в рамках социальной интеграции».....	112
47. Сотникова Е.П. «Исторические аспекты аутизма».....	115
48. Сутчук В.Н. «Проявление феномена ревности в детско - родительских отношениях».....	116
49. Сутчук Н.Н. «Эффективные формы и методы краеведческой работы с учащимися».....	120
50. Терских Л.А., Бобришева Л.С. «Формирование педагогико - правовой культуры студентов - практикантов».....	124
51. Ткачук Е.М «Поможем учителю понять первоклассника».....	126
52. Черевичная Н.Н. «Интеграция и инклюзия в современном образовании. (Вопросы интегрированного и инклюзивного образования в современном социуме)».....	129
53. Чигрина И.А. «Развитие активного словаря дошкольников посредством иллюстрации».....	131
54. Чубова И.И. «Применение метода символдрамы в работе с детьми и подростками, пережившими военные действия».....	133
55. Шатова И.В. «Влияние движений пальцами на развитие речи и интеллект ребенка».....	138
Шленчак А.М. «Особенности развития эмпатии у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью».....	141
56. Шныпко Ю.М., Тимакова Т.С. «Плюсы и минусы реализации ФГОС в рамках развития инклюзивного образования».....	143
57. Щукина Д.А. «К вопросу об исследовании общения детей с расстройствами аутистического спектра».....	145
Сведения об авторах	151

РОЛЬ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

В трудах отечественных и зарубежных ученых отмечается, что игра, направленная на всестороннее развитие ребенка, является одной из основных сторон воспитания и психического развития. Особое значение игра приобретает в коррекционно-педагогическом процессе воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, поскольку наряду с предметной деятельностью она используется в качестве основы формирования мышления детей, их правильной речи и полноценного развития. В игре дети формируют свои представления и знания об окружающем мире.

По словам Л.С. Выготского, играя, ребенок учится «осознавать свои собственные действия, то, что каждая вещь имеет определенное значение» [2]. В игре, особенно сюжетно-ролевой, между детьми устанавливаются ролевые отношения, стимулирующие детей к общению. Иными словами, игра является наиболее эффективным средством социализации для детей с отклонениями в развитии интеллекта.

Задача окружающих проблемного ребенка взрослых людей – родителей, педагогов, воспитателей – заключается в организации руководства игрой, обеспечивающей максимальную актуализацию имеющихся у ребенка возможностей. Полнота развития игры, а, следовательно, и ее воспитательная ценность повышается при условии планирования воздействий педагога.

Высокое развивающее воздействие, которое оказывает сюжетно-ролевая игра на развитие всех психических процессов ребенка с умственной отсталостью, послужило основанием для ее изучения с этой точки зрения.

Важной закономерностью психического развития аномальных детей являются трудности их социальной адаптации, затруднения во взаимодействиях и взаимоотношениях с социальной средой.

Воспитание детей с отклонениями в развитии интеллекта отличается своеобразием, которое проявляется в коррекционной направленности, в неразрывной связи коррекционного воздействия с формированием практических умений и навыков. Этому в полной мере способствует сюжетно-ролевая игра.

Рассматривая вопросы готовности ребенка к обучению в школе, следует отметить, что В.В. Давыдов считает, что ребенок должен владеть мыслительными операциями, уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль [4].

Д.Б. Эльконин считает, что произвольное поведение рождается во время игры в коллективе детей, позволяющем ребенку подняться на более высокую ступень развития [5].

Исследования Е.Е. Кравцовой показывают, что для развития произвольности у ребенка при работе следует выполнять ряд условий:

- необходимо сочетать индивидуальные и коллективные формы деятельности;
- учитывать возрастные особенности ребенка;
- использовать игры с правилами [4].

Р.С. Немов утверждает, что речевая готовность детей к обучению и учению, прежде всего, проявляется в их умении пользоваться для произвольного управления поведением и познавательными процессами. Не менее важным является развитие речи как средства общения и предпосылки усвоения письма. Об этой функции речи следует проявлять особую заботу. Нарушения интеллекта и умственная отсталость обычно выявляются и диагностируются рано, до года или в самые первые годы жизни ребенка, однако степень

дефекта, его структура, темп и характер развития у каждого ребенка могут иметь значительные индивидуальные особенности.

Общими чертами для всех детей с нарушением интеллекта, помимо их позднего развития и снижения умственных способностей, являются также нарушения всех сторон психики: моторики, сенсорики, внимания, памяти, речи, мышления, высших эмоций.

Недоразвитие двигательной сферы детей с нарушением интеллекта выражается в нарушениях и слабости статистических и локомоторных функций, координации, точности и темпа произвольных движений. Движения детей замедленны, неуклюжи, они плохо бегают, не умеют прыгать [1].

Внимание детей с нарушенными функциями интеллекта всегда в той или иной степени нарушено: его трудно привлечь, оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются. Им свойственна крайняя слабость активного внимания, необходимого для достижения заранее поставленной цели. Наблюдения за умственно отсталыми детьми в процессе учебно-воспитательной работы и практики их экспериментального обучения свидетельствуют о значительных потенциальных возможностях развития внимания этих детей. При создании благоприятных условий и соблюдении специфики работы уже в конце первого года коррекционно-развивающей работы большинство дошкольников активно включаются в процесс подготовки к школе, выполняют инструкции воспитателя, переключаются с одного вида основной деятельности на другой.

Для детей данной категории характерно поверхностное, глобальное восприятие, т.е. восприятие предметов в целом, они не применяют анализа воспринимаемого материала, его сравнения.

Для мышления учащихся с нарушением интеллекта характерны еще в большей степени те же черты, что и для сенсорной деятельности: беспорядочность, бессистемность имеющихся представлений и понятий, отсутствие или слабость смысловых связей, трудность их установления, инертность, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений. Дети способны лишь к самым элементарным обобщениям. Они могут установить различия между отдельными предметами; при обучении способны объединить предметы в определенные группы (одежда, животные и др.). Однако различия между отдельными предметами и явлениями устанавливаются ими только в пределах конкретного; при необходимости отвлечения от конкретной ситуации они становятся беспомощными [3].

Понятийные обобщения у детей с нарушением интеллекта образуются с большим трудом, часто заменяются ситуационными обобщениями или отказом от всякого обобщения. Такие дети не могут расположить по порядку картинки, на которых в определенной последовательности изображены события; они кладут их беспорядочно, без учета изображенного содержания. Составить связный рассказ из нескольких сюжетных картинок дети также не могут.

С особой яркостью недостатки мышления умственно отсталых детей проявляются при обучении грамоте или счету. Такие дети могут научиться чтению, однако осмыслить текст многие из них не в состоянии. Воспитанники не могут обобщить прочитанное, у них наблюдается ярко выраженная фрагментарность восприятия, из-за чего предложения текста оказываются логически не связанными между собой. Допущенных ошибок дети не замечают и, соответственно, не могут их исправить. Это говорит о неосознанном, механическом усвоении материала.

Умственно отсталые дети овладевают порядковым счетом и производят с помощью наглядных средств арифметические действия, но отвлеченный счет даже в пределах первого десятка им, как правило, недоступен.

Особенно большие трудности дети с нарушением функций интеллекта испытывают при решении задач. Они с трудом удерживают в памяти условие задачи, не могут установить нужных смысловых связей и соскальзывают на выполнение отдельных арифметических действий. С возрастом и в результате обучения у детей накапливаются

представления и элементарные понятия, но они мало связаны между собой. Суждения этих детей очень бедны, не самостоятельны: они повторяют заимствованное от окружающих их людей без переработки на основе собственного опыта. Многие в их суждениях является простым подражанием.

При исследовании интеллектуальной сферы умственно отсталых детей, кроме того, что констатируется низкий уровень их умственного развития, подчеркивается также «резкое понижение психического тонуса», «негативизм, ускользание от внешних раздражений, невнимательность, психическая пассивность». Эти черты «непринятия задачи» отмечаются в исследованиях Н. И. Волохова, И. М. Соловьева, А. Н. Граборова [2].

В исследованиях зарубежных ученых, посвященных мышлению и речи умственно отсталых детей, в частности, изучались возможности этих детей производить операцию различения, опираясь на принцип классификации. Были сделаны следующие выводы. Во-первых, способности, участвующие в использовании сенсорного опыта, безусловно, недостаточны. Во-вторых, материал, в котором существуют логические связи, заучивается быстрее, чем механический. В-третьих, у детей затруднен начальный этап выполнения задания: процесс выяснения, выделения нужных признаков может занять длительное время.

Таким образом, на основе экспериментальных наблюдений ученые рекомендуют использовать ряд приемов, способствующих формированию мыслительной деятельности детей с нарушением интеллекта: варьировать предъявляемый материал; применять словесное подкрепление при выделении характерных признаков предметов; включать речевой компонент как необходимое условие выполнения задачи.

В тесной связи с грубыми нарушениями интеллекта находится глубокое недоразвитие речи. Прежде всего, появление речи, как правило, сильно запаздывает. Степень недоразвития речи чаще всего соответствует степени общего психического недоразвития. В младшем возрасте дети плохо, примитивно понимают чужую речь. Они улавливают тон, интонацию, мимику говорящего и отдельные опорные слова, связанные большей частью с их непосредственными потребностями. В дальнейшем понимание обращенной речи, их пассивный словарь расширяется и обогащается, однако понимание остается ограниченным и связанным только с личным опытом ребенка. Отсутствие речи компенсируется жестами, нечленораздельными звуками, своеобразными словами, в которые дети вкладывают вполне определенный смысл [1].

Обнаружено, что память умственно отсталых детей отличается малым объемом и значительным количеством искажений при воспроизведении материала. Логическая и механическая память находятся на одинаково низком уровне.

Все нарушения и дефекты, присущие детям с нарушенной функцией интеллекта, со всей полнотой и яркостью проявляются в их трудовой деятельности: часто они не могут изменить свою деятельность соответственно новой инструкции. Они предпочитают однообразное повторение одних и тех же заученных ими операций. Создается так называемый косный стереотип, который с трудом преодолевается в незнакомой обстановке.

Особенности личности умственно отсталых детей описаны в клинико-психологических и экспериментально-психологических работах М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и других исследователей. По их мнению, типичной чертой личности этих детей является отсутствие инициативы и самостоятельности. Эмоции обнаруживают относительную сохранность. Многие из таких детей чувствительны к оценке своей личности другими людьми. Побудить таких детей к деятельности, не затрагивающей их узких интересов, крайне трудно. Если это удастся, то возникающее при этом побуждение отличается слабостью и быстро исчерпывается [3].

В ходе изучения самооценки умственно отсталых детей установлено, что они ставят себя обычно на первое место, на второе – своего товарища, на третье – взрослого

человека. Это объясняется тем, что эти дети лучше понимают друг друга, между ними возможно коллективное общение, а осмыслить интеллектуальную деятельность взрослого человека они не могут.

Исследование уровня сформированности готовности детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта к обучению в школе проходило с помощью эмпирических методов: наблюдения, опроса, беседы и тестирования с помощью психодиагностических методик. Применялась методика «Исключение предметов» (Н. Л. Белопольская), которая заключается в исследовании процессов образно-логического мышления, умственных операций анализа и обобщения у ребенка, методика «Рисуночный тест. Рисунок школы», (Д. Б. Эльконин), которая заключается в определении отношения ребенка к школе, методика «Последовательные картинки» (А. Н. Бернштейн), которая заключается в изучении умения понимать связь событий и строить последовательные умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи, а также оценка общего развития речи.

Эмпирическое исследование уровня сформированности психологической готовности детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта к обучению в школе проводилось на базе дошкольного учебного учреждения «Ясли-сад комбинированного типа № 41» г. Луганска. Респондентами выступили 20 детей дошкольного возраста (6-7 лет) с нарушением интеллекта (10 мальчиков и 10 девочек).

По результатам методики «Исключение предметов» были полученные такие данные: с очень низким уровнем образно-логического мышления выявлено 20% умственно отсталых детей, с низким уровнем – 60% и средним уровнем 20% респондентов. С хорошим и высоким уровнем развития образно-логического мышления детей нет.

По результатам методики «Рисуночный тест. Рисунок школы» получены такие показатели: высокий уровень готовности к школьному обучению наблюдается у 10% респондентов, средний уровень готовности – у 20%, низкий уровень – у 50%, очень низкий – у 30% детей. Таким образом, у большинства детей с задержкой психического развития наблюдается низкий уровень готовности к школе.

По результатам методики «Последовательные картинки» получены такие результаты: очень низкий уровень умения понимать связь событий – у 30% детей, низкий – у 40%, средний – у 30% респондентов. Таким образом, 70% детей не в состоянии понимать связь событий и строить последовательные умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что большинство детей ни психологически, ни интеллектуально не готовы к поступлению в школу. В связи с этим требуется проведение коррекционно-развивающей работы по их подготовке, включающей специальные занятия, тренинги, упражнения, развивающие игры. Поскольку ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игровая, рекомендуется психологически и интеллектуально готовить детей к школьному обучению с помощью директивных и недирективных развивающих и дидактических игр, во время проведения которых происходит формирование навыков общения, контроля эмоций, развитие ценностных ориентаций, новых личностных качеств.

Список использованной литературы:

1. Власова Т. А. Дети с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М., 1973. – 238 с.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. М.: Наука, 2002. – 217 с.
3. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. М.: Медицина, 2006. – 723 с.

4. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М.: Владос, 2006. – 219 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 3-е изд. – М.: Владос, 2010. – 360 с.

Атаманова Ю.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГАМИ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИКТ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

В наше время одной из актуальных задач является повышение эффективности процесса коррекции нарушений языкового и речевого развития детей дошкольного возраста. Научно-техническая революция стала основой процесса информатизации всех сфер жизни общества, в том числе и образования.

Компьютер, как основной источник информативной оснащённости, позволяет «оживить» любимых героев детей, вместе с которыми они готовы выполнять самые сложные и порой монотонные задания. Психологи, использующие на своих занятиях компьютер, установили, что у детей развиваются память и внимание, ведь детская память произвольна, дети запоминают только эмоционально яркие моменты, а компьютер ускоряет запоминание материала и делает его более осмысленным.

ИКТ это - современный образовательный инструмент, который в руках логопеда преобразуется в учебно-познавательную динамическую наглядность, позволяющую решить коррекционно-образовательные задачи на качественно новом уровне.

Компьютер для дошкольников сегодня является современным игровым инструментом, вместе с тем, служит мощным техническим средством обучения и играет роль незаменимого помощника педагога в воспитании и развитии.

Прежде всего, целью логопедического обследования является «определение путей и средств коррекционно-развивающей работы на основе выявления у воспитанника несформированности или нарушений в речевой сфере» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

Использование в коррекционной работе нетрадиционных методов и приемов (например, мультимедийных презентаций) предотвращает утомление детей, поддерживает у детей с различной речевой патологией познавательную активность, повышает эффективность логопедической работы в целом. Их применение на логопедических занятиях интересно, познавательно и увлекательно детям. Экран притягивает внимание, которого мы порой не можем добиться при фронтальной работе с детьми.

В настоящее время разработано множество компьютерных игр, интересных мультимедийных пособий с энциклопедическими данными для дошкольников, отвечающих современным психолого-педагогическим, санитарно-гигиеническим требованиям и успешно использующихся в практике решения задач познавательного, социального и эстетического развития детей. Но недостаточно разработано игр по коррекционно-речевому развитию детей.

Грамотное использование современных ИКТ способствует повышению мотивации детей к обучению, помогает более широкому раскрытию способностей дошкольников, активизации их умственной деятельности.

Еще К. Д. Ушинский говорил: «Детская природа требует наглядности».

Использование ИКТ открывает дидактические возможности, связанные с визуализацией материала, его "оживлением", возможностью совершать визуальные путешествия, путем для наглядного представления тех явлений, которые невозможно продемонстрировать иными способами, позволяют совмещать процедуры контроля и тренинга.

Одной из наиболее удачных форм подготовки и предоставления учебного материала к логопедическим занятиям определяем мультимедийную презентацию. Использование ИКТ на логопедических занятиях позволяет:

- Активизировать познавательную деятельность детей.
- Индивидуально подходить к каждому ребёнку, используя разноуровневые задания.
- Повышать интерес к обучению (мотивация).
- Осуществлять дифференцированный подход.
- Эффективно отрабатывать навыки чтения, письма, развития творческих способностей.
- Формировать привычки учебной деятельности (планирование, рефлексия, самоконтроль).

Система коррекционно-образовательной работы на базе ИКТ, предполагает решение следующих задач:

- Обеспечение развивающего обучения дошкольников: всестороннее развитие их интеллектуально-волевых качеств, формирование у воспитанников психологической базы речи и личностных качеств.
- Создание дополнительных условий психолого-педагогической и речевой поддержки ребенка-дошкольника, стимулирующих их интеллектуальное и личностное развитие.
- Повышение психолого-педагогической культуры и воспитательной компетентности родителей, побуждение их к активной и сознательной деятельности по закреплению в условиях семьи новых речевых навыков у детей.
- Оптимизация процедуры изучения речевых и психических функций у детей.
- Укрепление интегративных связей, объединение усилий специалистов, родителей и воспитанников в целях выравнивания речевого и психического развития детей.

Применение компьютера на логопедических занятиях помогает:

- решить дефицит наглядных пособий;
- оптимизировать запоминание учебного материала;
- создать ситуацию занимательности, заинтересованности;
- вызвать интерес и желание к выполнению задания.

В использовании ИКТ учителем-логопедом можно выделить такие преимущества, как: информационная емкость, наглядность, доступность, компактность, многофункциональность.

Все это в процессе обучения ведет к положительным результатам.

Использование диктофона, микрофона для записи речи ребёнка на начальном этапе работы и дальнейшего отслеживания результативности, позволяет ребёнку услышать себя, наблюдать результаты коррекционной работы. Применение ПК дает возможность хранить и обрабатывать диагностические материалы, использовать их для построения диаграмм, графиков и т.п.

В процессе индивидуальной логопедической работы интерактивные игры помогают реализовать следующие задачи:

- Развивать фонематический слух («Ушки - слушки», «Загадки звуков», «Где звенит?», «Тихо – громко говори», «Кто как кричит?», «Что звучит?»).
- Выполнять артикуляционную гимнастику.
- Упражнять ребенка в выработке воздушной струи («Забей мяч в ворота», «Прожорливые фрукты», «Фейерверк» и др.).
- Развивать связную речь («Что сначала», «Кто сказал «МУ», «Сказочная ошибка»).
- Отрабатывать звукопроизношение («Веселые рыболовы», «Хитрая половинка»).
- Обучать чтению и письму («Лишний слог», «Сладкоежка», «Джин» и др.).

- Развивать моторику (Физкультминутка «Дружба», «В гости», «Человечки», «Замок» и т.д.).
- Развивать мышление, логику, внимание, память.

Направления коррекционной работы с использованием ИКТ.

- «Артикуляционная гимнастика». При помощи пособия «Сказка о веселом язычке» закрепляем правильное выполнение артикуляционных упражнений.
- Развитие связной речи – пересказ (составление) текста с опорой на серию сюжетных картинок.
- Обучение грамоте – формирование навыков фонематического анализа.
- Формирование зрительно-пространственных отношений.
- Формирование лексико-грамматических категорий – словообразование, словоизменение. Коррекционно-оздоровительное направление – игры на развитие общей, мелкой моторики рук.

ИКТ помогают развивать наглядно-образное мышление. Использование современных компьютерных технологий на занятиях оказывает положительное влияние на развитие познавательной мотивации, произвольного внимания и памяти детей, самостоятельности, сосредоточённости, усидчивости, сопереживанию, произвольной моторики пальцев рук, творческого воображения, словарного запаса.

ИКТ позволяет значительно повысить мотивационную готовность к проведению коррекционных занятий путём моделирования коррекционно – развивающей компьютерной среды, улучшить отработку изучаемого материала, повысить эффективность обучения.

Список использованной литературы:

1. Комарова Т.С., Комарова И.И., Туликов А.В. Информационно - коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т.С.Комарова, И.И.Комарова, А.В.Туликов. – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 245 с.
2. Лизунова Л.Р.Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе / Л.Р.Лизунова. – 135 с.
3. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России / Н.Н.Малофеев, Е.Л.Гончарова. – 67 с.

Атаманова Ю.С.

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОНР

Детство ребенка начинается с игры. Игры помогают детям слушать, слышать, чувствовать, познавать, творить раскрепощают детей, укрепляют веру в свои силы.

Детская игра заключается в моделировании детьми взрослых отношений в воображаемых ситуациях; основная единица этой игры, являющейся важнейшим источником развития сознания и поведения ребенка, – роль.

Игра — готовит молодое поколение к труду, к активному познанию окружающей действительности. К. Баханова представляет игру как «вид деятельности в условиях ситуации, направленной на воспроизведение и усвоение общественного опыта, в котором создаётся и совершенствуется самоуправление поведением».

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогической школой в целях обучения и воспитания детей. Дидактические игры направлены на решение конкретных задач в обучении детей, но, в то же время, в играх появляется воспитательное и развивающее влияние деятельности.

По мнению Н.К. Крупской, «есть потребность растущего детского организма. В игре развиваются физические силы ребенка, тверже рука, гибче тело, вернее глаз, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива» [1].

3. Фрейд полагал, что игра — это способ выражения общественных запретов. В игре отражаются подсознательные влечения [1]. Некоторые ученые рассматривают игру как отдых. Не всеми учеными признается также значение игры. Так, М. Монтессори говорила о бессмысленности игры и о том, что ее надо искоренять [1].

ОНР — это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование элементов речевой системы (смысловой и звуковой сторон) при сохранном слухе и интеллекте. Для детей-дошкольников, страдающих различными речевыми расстройствами, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта. У данного контингента детей уровень развития словарного запаса не соответствует возрастным показателям, а его овладение является важным условием умственного развития. Недостатки звукопроизношения, ограниченность 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, которые складываются 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. Игры и упражнения, в которых проблемный ребенок действует путем проб, развивают у него внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать эти свойства в практических ситуациях. В дальнейшем это совершенствует зрительное восприятие. Игры оказывают большое влияние на формирование целостного восприятия. Дидактические игры используются для решения всех задач речевого развития. Они закрепляют и уточняют словарь, изменения и образование слов, упражняют в составлении связных высказываний, развивают объяснительную речь. Словарные дидактические игры помогают развитию как видовых, так и родовых понятий, освоению слов в их обобщенных значениях.

Проблемой развития словаря с помощью дидактических игр занимались такие великие педагоги, как М. Монтессори, Ф.Ф. Фребель, отечественные педагоги И. Тихеева, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский. В 60-е годы советского периода свой вклад сделали известные педагоги и психологи: В.Н. Аванесова, Л.А. Венгер, Л.П. Усова, и др.

Речевое недоразвитие у дошкольников может проявляться в разной степени: от полного отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [3].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии — в тех случаях когда, выявляются одновременно недостаточность словарного запаса грамматического строя и нарушения фонетико-фонематического развития [3].

Основными задачами коррекционного обучения данной категории детей являются:

- практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
- формирование полноценной звуковой стороны речи (воспитание артикуляционных навыков, правильного звукопроизношения, слоговой структуры и фонематического восприятия);
- подготовка к грамоте, овладение элементами грамоты;
- дальнейшее развитие связной речи.

Таким образом, системное недоразвитие речи приведет к нарушениям лексического строя речи у детей с ОНР.

Овладение словообразованием осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития. Начинать работу по развитию лексического строя речи следует с выяснения и пополнения объема словарного запаса:

- У детей с ОНР словарь бедный, с преобладанием существительных и глаголов;
- речь фразовая, но с аграмматизмами (нарушено согласование слов в предложении);
- в разговорной речи преобладание простых нераспространенных предложений;
- затруднение в назывании обобщающих понятий, названий детенышей животных, профессий;
- при подборе антонимов подбирают слова-стимулы с частицей не;
- словарь ограничен;
- расхождение в объеме пассивного и активного словаря.

Выделение этих направлений во многом является условным, так как в едином процессе формирования лексики они часто переплетаются, взаимодействуют:

- Расширение объема словаря.
- Формирование структуры значения слова.
- Развитие лексической системности и семантических полей.
- Развитие словообразования.
- Уточнение грамматического значения слова.
- Однако выделение этих направлений важно для осознания тех языковых процессов, которые необходимо развивать у детей.
- В каждом из направлений формирования лексики определены основные задачи, поэтапное содержание, методы и приемы логопедической работы.
- На начальном этапе проводится работа:
- Связь обобщающегося понятия с существительным, входящим в данное обобщающее понятие.
- За счет чего расширяется объем малопродуктивных слов.
- Как закрепляется связь имеющихся у детей слов-прилагательных с их значениями.
- Обогащение словаря по тематическим группам.
- Глагольный словарь обогащается в следующей последовательности: продуктивные глаголы, обозначающие движения, состояния человека, животных, далее по темам: "Кто какие звуки издает?", "Кто что делает?" и т.д).

Список использованной литературы:

1. Белякова, Л.М. Логопедия / Л.М. Белякова, Е.А Дьякова. - М. : Академия, 2001.
2. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. —М., 1999. — 157 с.
- 3.

ЭКСТРЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ: ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

На сегодняшний день есть смысл говорить о психологической экологичности жизненного пространства современного человека. В содержание этого понятия включаем не только отражение субъектом жизнедеятельности взаимоотношений с миром природы, экологическим окружением, а в большей степени способность человека к адекватному психическому отражению природной и искусственной среды, своего внутреннего мира, поведенческих реакций и состояний, рефлексия относительно места и роли человека в биологическом, физическом, антропогенном, информационном мире, а также адекватная саморегуляция данного отношения человека как субъекта жизни в планетарном масштабе.

В какой-то степени эти проблемы стали предметом исследования в экологической психологии (С.Д.Дерябо, А.И.Калмыков, В.А.Моляко, С.Г.Москвичов, В.И.Панов, В.А.Скребец, Ю.М.Швалб, В.А.Ясвин, С.И.Яковенко). Экологические и техногенные катастрофы, постоянное длительное пребывание личности в условиях деструктивного, отрицательно насыщенного информационного пространства приводят психику человека в состояние постоянной повышенной тревожности, ожидания непредвиденных ситуаций, в состояние стойкой экопсихологической напряженности. Все возрастающий уровень невротизации, быстрая смена стрессогенных факторов в современной жизни приводят к тому, что человек, став заложником им самим созданной системы отношений, все больше нуждается в психологической консультативной помощи, при том помощи экстренной.

На наш взгляд, наличие связи между экопсихологическим неблагополучием жизненного пространства личности и содержанием психологических проблем как отдельных людей, так и общества в целом требует пристального изучения путей оптимизации и гуманизации жизненного пространства личности, окружающего мира. Одним из путей помощи в разрешении возникающих проблемных ситуаций является экстренная психологическая помощь, способная активизировать внутренние резервы личности относительно формирования активной позиции самоопределения, самозащиты и разрешения наличествующих социальных проблем.

Список использованной литературы:

1. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия //Психологический журнал. Т.14. - №2. – 1993. – С.3.
2. Горностай П.П., Васьковская С.В. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. – К., 1995. -128 с.
3. Екологічна психологія /За ред. Ю.М.Швалба – К. : Сталкер, 2006. – 490 с. – (Хрестоматія).
4. Еколого-психологічні чинники сучасного способу життя : колективна монографія / За наук.ред. Ю.М.Швалба. – К.: Наукова думка, 2007. – 370 с.
5. Скребец В.А. Экологическая психология / В.А.Скребец. – К. : МАУП, 1998. – 144 с.

ВОЗМОЖНОСТЬ ИГРЫ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ СО СЛОЖНЫМ ДЕФЕКТОМ

Игра – один из основных путей к познанию мира человеком, вступающим в жизнь. Через игровую деятельность ребенок входит в мир взрослых, овладевает культурными ценностями, усваивает социальный опыт.

В дошкольной образовательной организации с дошкольниками со сложным дефектом игра применяется в процессе их адаптации и формирования у них жизненных компетенций.

Работая по адаптированной программе Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой, где в разделе «Социализация» выделяют три направления развития личности ребенка («Я – сам», «Я – и другие» и «Я и окружающий мир»), мы применяем поэтапный метод: вначале упражнения (узнай себя в зеркале, найди маму на фото, выполни действия по речевой инструкции), затем вводим приобретенные умения в игру. Перед нами стоит задача сформировать у детей основные жизненные компетенции, которые необходимы им в повседневной жизни и в быту. В связи с этим встает проблема освоения навыков самообслуживания, которое является первым этапом социально-бытовой адаптации. Сроки формирования этих навыков задерживаются в силу объективных причин. Данные навыки формируются с первых дней пребывания детей в детском саду, и игра, в этом плане, выполняет неопределимую роль. Начиная с простейших манипуляций игровыми предметами, затем переходя к выполнению элементарных предметных действий с игровыми объектами и от них к выполнению простых ролевых функций – вот из чего складывается процесс освоения ребенком со сложной структурой дефекта игровых действий, посредством которых у него формируются навыки взаимодействия с предметами.

При поступлении в детский сад ребенок со сложным дефектом, как правило, не проявляет интереса к игрушкам, или на короткое время его привлекает внешний вид игрушки, а не возможность действовать ей. Потребность в игре возникает лишь в процессе обучения и особенно ярко проявляется на 5-6 годах жизни, когда большинство детей сами затевают игры, охотно в них включаются. В этом возрасте у некоторых детей проявляется избирательный интерес к игрушкам, появляются любимые игрушки, с которыми они предпочитают играть. Только в процессе длительного обучения дети со сложным дефектом овладевают разнообразными игровыми действиями, которые необходимы для развертывания ролевых игр. Во время занятий при помощи воспитателя ребенок берет на себя определенную роль (роль мамы, например).

На занятиях по социально бытовой ориентации дети учатся мыть руки, ухаживать за своим телом (купаться, чистить зубы). Эти жизненно важные компетенции формируются в процессе взаимодействия с куклами. Такие игровые ситуации, как: «вымыть Маше руки», «покормим куклу Катю» помогают детям освоить эти умения. После закрепления эти умения и навыки переносятся в ситуации реальной жизни. Важной задачей такой помощи является обучение ребенка самостоятельно принимать пищу: пользоваться чашкой, ложкой, салфеткой. В ролевой игре «Парикмахерская» у детей развивается умение причесываться; в ролевых ситуациях «Магазин», «Больница», «Библиотека» и т.д. дети учатся правильно вести себя в общественном месте. В этих игровых ситуациях формируется еще одна важная жизненная компетенция ребенка со сложным дефектом, проявляющаяся в умении строить диалог со взрослыми и детьми.

Коррекционно-развивающая работа строится нами таким образом, чтобы обстановка, располагающая к игровым занятиям, была спокойной, без отвлекающих внимание предметов. Инструкция к игровым заданиям дается детям парциально. При малейших затруднениях им оказывается помощь, различная по значимости (от

совместного выполнения до просьбы проговорить еще раз способ выполнения задания). В связи с этим возникает необходимость научить детей концентрировать внимание на задании, по возможности продумывать его решение и контролировать свою деятельность. У детей со сложным дефектом важно вначале сформировать подражательные действия, а потом воспитывать у них самостоятельность, уверенность в своих силах, способность прилагать волевое усилие в преодолении трудности.

У детей 3-4 года обучения, вовлеченных в игровую ситуацию, трудности возникают из-за неуверенности в себе, невозможности самостоятельно продумывать и анализировать ситуацию, их эмоциональных и поведенческих особенностей. Выполнение роли требует подчинения определенным правилам, нормам поведения, которые служат эталоном для играющего. Выполнение роли ставит ребенка перед необходимостью действовать не так, как он хочет, а так, как это приписано ролью, то есть подчиняясь социальным нормам и правилам поведения.

Ролевая игра позволяет ребенку со сложным дефектом понять мотивы трудовой деятельности взрослых, раскрывает ее общественный смысл. Если первоначально в выборе роли главное место занимает ее внешняя привлекательность (погоны, яркая одежда, фонендоскоп, фуражка), то в процессе игры раскрывается ее социальная польза. Теперь ребенок понимает, что врач лечит детей, повар готовит еду, продавец продает одежду и продукты. Участвуя в играх со специально подобранным содержанием, дети приобретают навыки социальной коммуникации, привычку соблюдать нормы поведения в различных ситуациях и, в частности, тогда, когда обстановка может провоцировать неправильные поступки.

У детей со сложным дефектом весьма беден социальный опыт, поэтому часто возникает психологический конфликт, который принимает особенно острые формы, когда ребенку, с одной стороны, сложно выполнить ролевое поведение, а с другой сотрудничать со сверстниками (неумение поделиться, уступить). Часто встречается проявление агрессивности по отношению к другим детям, неосознанное желание нанести вред сверстнику по игре отнять игрушку, сломать постройку и др., поэтому наблюдать сюжетно-ролевую игру между двумя игроками можно у детей с четвертого года жизни. Этим детям не составляет труда вступить в контакт со взрослыми или другим ребенком, но построить беседу, задать вопрос, высказать просьбу вызывает у них большие затруднения. Такая жизненная компетенция формируется поэтапно. Вначале воспитатель сам демонстрирует какую-либо ситуацию, взяв на себя определенную роль, которой хочет научить детей. На втором этапе помощь со стороны взрослого постепенно уменьшается, а самостоятельность детей возрастает. На третьем этапе при проигрывании ситуации необходимо руководить детьми и следить, чтобы они верно передавали последовательность действий, правильно произносили фразы.

Детям со сложным дефектом также нравятся театрализованные игры (кукольный театр, пальчиковый театр). При этом разыгрываются небольшие сценки с детьми старшего дошкольного возраста, где дети берут на себя роль персонажей сказок. Такие игры раскрепощают ребенка, вызывают желание играть, повторять слова и несложные фразы. В связи с этим задача воспитателя и учителя-дефектолога проигрывать с ребенком различные ситуации, доводя сформированные навыки до состояния устойчивых стереотипов.

Таким образом, игра детей со сложной структурой дефекта является важным фактором формирования их жизненных компетенций. Игры и игровые ситуации в коррекционной работе с детьми являются своеобразным «тренировочным залом» для подготовки ребенка к жизни в обществе.

Список использованной литературы:

1. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005.

Бублий Я. Д.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Среди различных видов деятельности (учебная, трудовая, игровая) дети с интеллектуальной недостаточностью выделяют изобразительную деятельность и отдают ей предпочтение как наиболее интересной и занимательной. Обучение детей рисованию было признано одним из важных психокоррекционных средств. [2, с. 51] Отмечалось также, что изобразительная деятельность является важным фактором познания ребенком окружающего мира. Исключительно большое значение занятий рисованием подчеркивали О. П. Гаврилушкина, Т. Н. Головина, А. Н. Граборов, Г. М. Дульнев, Л. В. Замков, И. М. Соловьев, Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М. М. Нудельман, Ж. И. Шиф и др.

Изобразительная деятельность требует от ребенка проявления разносторонних качеств и умений. Для того чтобы нарисовать какой-либо предмет, его необходимо хорошо рассмотреть, определить его форму, строение, характерные детали, цвет, положение в пространстве. Требование передать в рисунке сходство с изображаемым объектом заставляет ребенка подмечать в нем такие свойства и особенности, которые, как правило, не становятся объектом внимания при пассивном наблюдении. В ходе целенаправленных занятий рисованием дети начинают лучше производить сравнение, легче устанавливать сходство и различие предметов, взаимосвязь между целым и его частями. Рисование способствует развитию у детей аналитико-синтетической функции мышления. [9, с. 41]

Наглядное, чувственное знакомство с предметами и их свойствами составляет область сенсорного воспитания. Многие сенсорные недостатки, свойственные умственно отсталым дошкольникам, преодолеваются лишь в ходе специального обучения, при котором сенсорные упражнения включаются в сложные виды деятельности. По мнению многих исследователей, таким положительным эффектом обладает рисование.

Овладение умениями и навыками рисования требует осуществления сенсорного воспитания и само содействует такому воспитанию. Это достигается путем тщательного изучения понятий величины, цвета и структуры предметов. При этом в работу включаются зрительные, двигательные и мускульно-осозательные анализаторы. В результате обучения нечеткие, аморфные, слабо-дифференцированные восприятия детей постепенно становятся четкими, конкретными, полными. [5, с. 53]

В процессе хорошо организованных занятий по изобразительной деятельности у детей развиваются наблюдательность, воображение, зрительная память, фантазия. У них формируются и уточняются многие представления, которые служат основой для усвоения знаний, получаемых в общем процессе обучения. Большой запас правильных представлений позволяет лучше познавать окружающий мир.

Изобразительная деятельность, по мнению Л. С. Медниковой, «способствует развитию чувства ритма, необходимого для овладения и совершенствования двигательной сферы».[6, с. 45]

Следует особо подчеркнуть роль рисования в развитии восприятия пространства и пространственных представлений.

Развитие у детей восприятия, представлений и других психических процессов невозможно без активного участия мышления. В ходе изобразительной деятельности ребенок вынужден производить ряд интеллектуальных операций: осмысливать структуру наглядно воспринимаемого объекта, намечать последовательность выполнения рисунка, сравнивать рисунок с объектом, сопоставлять части рисунка между собой и т.д. Анализ, синтез, сравнение, планирование и некоторые другие умственные действия обеспечивают правильное выполнение задания.

Художественная деятельность, по мнению Т. В. Нестеровой, «расширяет познавательный опыт детей, совершенствует их предметные и эстетические представления об окружающей действительности». [7, с. 76]

Целенаправленные занятия рисованием представляют собой одно из важнейших средств эстетического воспитания. Они являются неотъемлемой частью всестороннего развития и активно содействуют этому развитию. Конкретно-практический характер занятий создает благоприятные условия для мобилизации положительных возможностей умственно отсталых детей, что позволяет успешнее управлять их эмоциями и интеллектуальной деятельностью.

Эстетическое воспитание на занятиях рисованием осуществляется по нескольким направлениям и предполагает формирование и развитие целенаправленной изобразительной деятельности, эстетического восприятия и эстетических чувств, оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства и самостоятельно выполненным рисункам. Для реализации этих задач педагогу приходится преодолевать многие трудности, обусловленные своеобразием процесса восприятия умственно отсталых детей. Замедленный темп восприятия, недостаточная дифференциация и значительное сужение объема воспринимаемого материала нередко усугубляются пониженной активностью самих детей. Глядя на какое-либо изображение или предмет, умственно отсталый ребенок не стремится рассмотреть его во всех деталях, полностью разобраться в его особенностях. У него нет потребности всматриваться, искать, избирательно находить какие-нибудь свойства. Внимание его неустойчиво, он легко отвлекается, быстро утомляется. Между тем полноценное восприятие окружающего мира необходимо для подготовки человека к жизни, к трудовой общественно полезной деятельности.

Умение воспринимать и правильно понимать окружающее вырабатывается не сразу. Без соответствующего обучения и воспитания даже у нормально развивающихся детей процесс формирования восприятия несколько задерживается. Еще более нуждаются в специально организованной педагогической работе умственно отсталые дошкольники.

Осуществление задач, связанных с развитием эстетического восприятия, предполагает тщательный отбор демонстрируемых объектов и изображений. Важно, чтобы используемые в специальных учреждениях наглядные средства были достаточно четкими, ярко и рельефно выражали присущие им особенности. Они должны оказывать на детей воспитательное воздействие, способствовать развитию у них художественного вкуса. Хорошо подобранные средства наглядности вызывают у детей положительные реакции, их применение обеспечивает заинтересованное отношение к работе и тем самым повышает эффективность учебного процесса.

Следует особо подчеркнуть, что восприятие приобретает характер эстетического лишь в тех случаях, когда дети научаются радоваться в связи с восприятием художественно выполненного изделия, выразительного рисунка и т.п., испытывают при этом восхищение, удовлетворение.

Дети с интеллектуальной недостаточностью в силу своего интеллектуального и эмоционального недоразвития первоначально воспринимают только элементарные проявления красоты. Под влиянием коррекционно-воспитательной работы расширяется сфера чувственного познания, углубляются эмоциональные переживания дошкольников. Воспитатели заботятся о развитии интеллектуальной регуляции чувств, дают им нужное

направление. В результате у детей вырабатывается более или менее адекватная реакция при восприятии картин, узоров, изделий прикладного искусства.

Наглядность и конкретность учебного материала, представляющего определенную эстетическую ценность, в сочетании с эмоциональным характером обучения рисованию обостряют ощущения умственно отсталых детей, особенно ощущение цвета, цветовых сочетаний, ритмичных построений. Особое значение для развития эстетического восприятия и эстетических чувств имеет систематическая демонстрация доступных для понимания умственно отсталых детей произведений искусства: картин, скульптур, изделий народных мастеров, игрушек и т.п.

Для изучения детей с интеллектуальной недостаточностью большое значение имеет непосредственная практическая деятельность дошкольников. Их активные действия при освоении графических движений, во время формирования умений передавать цвет, ритм, симметрию, композицию усиливают процесс восприятия прекрасного, способствуют накоплению эстетических впечатлений. По мере общего развития и в связи с занятиями рисованием многие формы и свойства изображаемого становятся для детей образцом красивого и привлекательного. Включение детей в управляемую педагогом деятельность, осознание ребенком того, что он может сам нарисовать интересный предмет, выполнить ритмические построения, передать красивые цветовые сочетания — все это имеет больше преимуществ, нежели простое созерцание объектов или образцов. При всей ее значимости, изобразительная деятельность формируется у умственно отсталых детей замедленно и своеобразно. Основными особенностями такой деятельности Г. В. Разумова называет «замедленное и узкое зрительное восприятие, его недостаточную дифференцированность, нарушение пространственной ориентировки, пассивность осязательной деятельности, несогласованность и асинхронность движений, большое количество ошибок при распознавании объектов» [8, с. 37]. Однако целенаправленная педагогическая работа с учетом особенностей детей с умственной отсталостью направлена не только на коррекцию имеющихся недостатков, но и на развитие познавательной сферы, а также личности ребенка, ее обогащение и адекватное формирование. Как показывают исследования Е. А. Екжановой, «в результате такой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью могут быть сформированы графические образы с элементами творчества» [3, с. 51].

Исследованиями различных авторов установлено своеобразие восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью. Так, А. А. Катаева, Е. А. Стребелева указывают на то, что «для детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольный возраст оказывается лишь началом развития перцептивного действия. На основе появившегося у ребенка интереса к предметам, к игрушкам начинается ознакомление с их свойствами и отношениями. Для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью свойственна узость зрительного восприятия, которая уменьшает их возможности ознакомления с окружающим миром, а впоследствии также отрицательно влияет на овладение чтением». [4, с. 65]

Недостаточная дифференцированность зрительного восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью обнаруживается в неточном распознавании ими близких по спектру цветов и цветовых оттенков, присущих тем или иным объектам, в глобальном видении этих объектов, т.е. в отсутствии выделения характерных для них частей, частиц, пропорций и других особенностей строения. Отмечается также снижение остроты зрения, что лишает образ объекта присущей ему специфичности. Экспериментальное исследование Ж. И. Шиф было посвящено изучению того, как дети с интеллектуальной недостаточностью различают цвета и их оттенки. Исследование показало, что в тех условиях, в которых нормальные дети объединяют в одну группу только сходные цвета, дети с интеллектуальной недостаточностью объединяют в одну и ту же группу множество мало сходных оттенков. [10, с. 88]

По данным Т. Н. Головиной, «у детей с интеллектуальной недостаточностью часто встречается снижение цветовой чувствительности. При этом ее развитие на протяжении пяти-шести лет обучения протекает крайне медленно. Большинство детей с интеллектуальной недостаточностью правильно узнают и называют основные цвета. Однако узнавание и называние промежуточных и слабонасыщенных цветовых оттенков вызывает большие затруднения. В целях преодоления дефектов цветоразличения умственно отсталого ребенка необходимо учить наблюдать окраску предмета, называть его цвет, сравнивать предметы по цвету, воспроизводить цвет в активной, изобразительной деятельности (рисовании, лепке). Необходимо также воспитывать способность давать правильную эстетическую оценку явлений природы, быта, искусства».

[1, с. 114]

Большое значение для детей с интеллектуальной недостаточностью в познании признаков предметов имеет практическая деятельность. При этом необходимо опираться на различные виды ощущений, связывать практическую деятельность с мышлением и речью.

Таким образом, изобразительная деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью решает в своей специфике несколько важнейших для общего развития детей задач. Это прежде всего приобщение к миру прекрасного, воспитание эстетической культуры, понимание эстетики, художественного образа, понимание передаваемых автором чувств и воспитание собственных. Помимо общих эстетических задач в рисовании решается задача повышения познавательной активности ребенка развитие мышления, внимания, восприятия, памяти, речи. Также с помощью изобразительной деятельности можно изучить различные характеристики познавательных процессов детей с интеллектуальной недостаточностью и, прежде всего, восприятие цвета.

Список использованной литературы:

1. Дефектология: Словарь-справочник / Авт.-сост. С. С. Степанов; Под ред. Б. П. Пузанова.– М. : Новая шк., 1996. – 77 с.
2. Грошенко И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. - М. : Академия, 2002. – 123 с.
3. Обучение детей с нарушением интеллектуального развития (олигофренопедагогика): Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Б. П. Пузанова.– М. : Академия, 2001. – 272 с.
4. Подьяков Н. Н. Способы сенсорного воспитания в детском саду / Н.Н.Подьяков.– М, 1965. – 392 с.

Булах И.П.

ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Инклюзивное образование интенсивно входит в практику высшей школы и ставит перед ней множество сложных вопросов и новых задач. Организация инклюзии в высшей школе остро ставит проблему готовности педагогов (профессиональной, психологической и методической) к работе со студентами с особыми образовательными потребностями. В восточноукраинском университете имени Владимира Даля, вот уже три года в инклюзивных группах обучаются студенты с проблемами слуха (специальность «Профессиональное обучение и компьютерные технологии»). Это будущие преподаватели информатики в школах и профессионально-технических учебных заведениях, специалисты в области компьютерных технологий.

Вопрос о связи «педагогика специальной с педагогикой нормального детства» (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Р.Лурия, А.И.Мещеряков и др.) занимал умы наших корифеев еще в прошлом столетии, только сейчас в 21 веке пришло время реального массового внедрения в учебный процесс модели включенного обучения.

Так Л.С.Выготский и его последователи высоко оценивали компенсаторные возможности глухих, считали, что им доступны очень многие виды профессий. Л.С.Выготский определил интеграцию ребенка в социальную среду как основную задачу, а компенсацию дефекта рассматривал преимущественно через социальный фактор [1]. Поэтому, важнейшее требование к организации обучения лиц с нарушением слуха – это создание полноценной речевой среды, что возможно только в совместной со слышащими коллективной деятельности.

В данной статье рассмотрим вопросы готовности преподавателя к интегрированному процессу обучения в высшем учебном заведении.

Прежде всего, отметим, что наши наблюдения за процессом обучения слабослышащих студентов показали – этот контингент обучающихся обладает выраженной направленностью на получение образования, отличается трудолюбием и повышенной ответственностью. Именно эти качества в какой-то мере позволяют студентам с проблемами слуха преодолевать свои проблемы и частично адаптироваться к условиям обучения в вузе.

Практический опыт показывает, что в готовности самого преподавателя можно выделить две составляющие.

Первая предполагает готовность эмоционального принятия таких студентов. Эмоциональное принятие сопряжено с профессиональным «барьером», когда преподаватель психологически не готов принять того студента, в успешности обучения которого он не уверен. Он не знает, как оценивать его индивидуальные достижения, каким способом проверять его знания. В ситуации глухих студентов появляется ещё и коммуникативный барьер, барьер «непонимания».

Вторая – понимание особенностей мыслительной деятельности слабослышащих студентов и владение навыками использования этих знаний в обучающем процессе. Мышление глухих детей имеет определенные особенности, без знания которых преподавателю трудно понять учебные проблемы этой группы обучающихся. Известно, что глухие дети овладевают словесной речью гораздо позже слышащих. Поэтому именно в мыслительной деятельности наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в других познавательных процессах. Глухие дети больше мыслят не словами, а образами. В формировании словесно-логического мышления эти дети отстают от слышащих сверстников. Поэтому и процесс абстрагирования, на который опирается весь учебный процесс в Вузе, у них складывается значительно позднее, чем у нормальных сверстников. Наш опыт показывает, что даже студенты, сдавшие на общих основаниях вступительные экзамены, без привязки к наглядной ситуации не могут свободно оперировать такими мыслительными операциями как обобщение, ориентация в сфере научных понятий, выявление внутренних существенных связей и отношений, построение логических заключений. У них достаточно ригидное мышление, они слабо переключаются, застревают на изученном материале. Для них характерно использование упрощенных вербальных конструкций и применение элементарных способов учебного действия репродуктивного характера.

В отличие от своих слышащих сверстников они нуждаются в повторах материала, возвращению к уже пройденному, в четкой визуализированной логике изложения материала (опорные конспекты, схемы взаимосвязей в понятийном аппарате, моделировании теоретических обобщений). При этом им нужен еще и совсем другой темп работы на занятиях, и индивидуальный контроль со стороны педагога.

На практике же преподаватель зачастую ограничивается лишь ссылками на информационные источники, тексты лекций и методические пособия, что явно недостаточно для слабослышащих студентов.

Таким образом, включение слабослышащих студентов в образовательный процесс высшего учебного заведения, сталкивается с целым рядом проблем, касающихся дидактики преподавания. Для развития инклюзивного подхода в высшем образовании необходима разработка общепедагогических технологий, коррекционных и развивающих моделей учебных занятий, технологий поддержки и интенсивного сотрудничества, активное вовлечение студентов в учебный и воспитательный процесс, расширение социальных контактов вне вуза. По сути дела речь идёт о профессиональной гибкости преподавателя, способности следовать за студентом, а с другой стороны – держать рамки учебного процесса, видеть потенциал студента инклюзивной группы, выставлять адекватные требования к его достижениям.

Современное общество призвано оказывать социальную поддержку инвалидам, в том числе по слуху, что позволит каждому из них раскрыть творческие способности, осознанно выбрать жизненный путь.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей / Л.В.Выготский. – М. : Просвещение, 1983. – 675 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский – М. : Педагогика,1991. – 480 с.

Бутова В.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИМВОЛДРАМЫ И АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДЕТСКИХ СТРАХОВ В КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПРАКТИКЕ

Страх — аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия; тревога — эмоционально заостренное ощущение предстоящей угрозы. Тревога в отличие от страха — не всегда отрицательно воспринимаемое чувство, так как она возможна и в виде радостного волнения, волнующего ожидания. Эмоционально неблагополучный ребенок, в зависимости от психической структуры личности, жизненного опыта, взаимоотношений с родителями и сверстниками, может испытывать как тревогу, так и страх. Состояние безотчётного, неопределенного беспокойства порождает тревогу, боязнь определенных объектов или мыслей — чувство страха.

Страхи бывают возрастные и невротические. Возрастные страхи отмечаются у эмоционально чувствительных детей как отражение особенностей их психического и личностного развития. Возникают они, как правило, под действием следующих факторов: наличие страхов у родителей; тревожность в отношениях с ребенком; избыточное предохранение его от опасностей и изоляция от общения со сверстниками; большое количество запретов со стороны родителя того же пола или полное предоставление свободы ребенку родителем другого пола; многочисленные нереализуемые угрозы всех взрослых в семье; отсутствие возможности для ролевой идентификации с родителем того же пола, преимущественно у мальчиков; конфликтные отношения между родителями; психические травмы типа испуга; психологическое заражение страхами в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Страхи детей многообразны и зависят от различных факторов, среди которых можно выделить несколько наиболее значимых: отношения в семье, ситуативные испуги,

психические травмы; наличие потенциально опасных ситуаций; наличие родительских (семейных) проблем, если они переносятся на детей; неадекватность требований, предъявляемых к ребенку, его возрасту и уровню развития; искажение личности ребенка стилем воспитания; определенные психические свойства ребенка (повышенная сенситивность, психостеничность и т. п.) или наличие определенных способностей; нарушения соматического и психопатического плана; успешность — не успешность разрешения возрастных кризисов.

Современная психология делит 29 страхов на следующие виды: навязчивые страхи; бредовые страхи; сверхценные страхи.

В коррекционной работе со страхами придерживаюсь этапности, предлагаемой О. Хухлаевой.

Первым этапом работы по коррекции страхов должна стать аффективная стимуляция ребенка, или повышение его психического тонуса.

Второй этап коррекции страхов включает в себя актуализацию страха.

Третий, собственно коррекционный этап должен помочь ребенку найти способ либо символического уничтожения пугающего объекта или ситуации, либо преобразования их.

Четвертый этап коррекции должен быть направлен на усиление «Я» ребенка. Это необходимо, чтобы стимулировались собственные возможности ребенка для преодоления стрессовых ситуаций.

Арт-терапевтические техники для работы со страхами: азбука страхов, «рисуем маски...», кинопробы, ракушка и моллюск, коллажирование, чудеса на песке, придумай веселый конец, нарисуй страшного веселым (добрым), книга моих подвигов, пальчиковые куклы, метафорические ассоциативные карты, настольные психологические игры.

Основные мотивы символдрамы для детей и подростков.

Луг, как исходный образ каждого психотерапевтического сеанса, подъем в гору, чтобы увидеть с ее вершины панораму ландшафта, следование вдоль ручья вверх или вниз по течению, обследование дома, встреча со значимым лицом (мать, отец, братья и сестры, кумир, учитель и т.д.) в реальном или символическом облачении (в образе животного, дерева и т. п.), наблюдение опушки леса и ожидание существа, которое выйдет из темноты леса, лодка, появляющаяся на берегу пруда или озера, на которой ребенок отправляется покататься, пещера, которую сначала наблюдают со стороны в ожидании, что из нее выйдет символическое существо, и в которую, по желанию ребенка, можно также войти, чтобы в ней побыть или, чтобы исследовать ее глубины, наблюдение и установление контакта с семьей животных - с целью получить представление о проблемах в семье ребенка, а также провести их коррекцию, получение во владение надела земли, чтобы что-нибудь на нем возделывать или построить, представление себя примерно на 10 лет старше, собственная машина, мотоцикл, дерево, три дерева, цветок, представление реальной ситуации в школе или дома, воспоминания из прошлого опыта, представление последней сцены из ночного сновидения и продолжение его развития в сновидении наяву, интроспекция внутренностей тела (путешествие вглубь своего тела), представление определенных предметов, имеющих особое эмоциональное значение, например, игрушки, любимой куклы, плюшевого мишки или другой мягкой игрушки, метод кататимного похода в сказку.

Символдраматические мотивы в паре родитель-ребенок

Животные идут друг к другу в гости, путешествие на необитаемый остров, дети в магазине игрушек

Список использованной литературы:

1. Арефьева Т.А. Преодоление страхов у детей: Тренинг / Т.А.Арефьева, Н.И.Галкина. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2005. – 288 с.

2. Арт-терапия — новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. – М. : Когито-Центр, 2006. – 336 с.
3. Бретт Д. Жила-была девочка, похожая на тебя... Психотерапевтические истории для детей / Д.Бретт. - М. : Независимая фирма «Класс», 1996. – 130 с.
4. Васина Е., Барыбина А. Арт-альбом для семейного консультирования. Взрослый. – СПб. : Речь, 2006. – 24 с
5. Васина Е., Барыбина А. Арт-альбом для семейного консультирования. Детский. – СПб. : Речь, 2006. – 624 с.

Вилитенко В.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ – ДЕФЕКТОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ДИЗАЙНА

Для современного образования во всем мире значимой является тенденция к усилению ориентации на субъективный опыт обучающегося, развитие творчества в сочетании с ответственностью за результат своих действий. В Концепции образования отмечается, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. Такими качествами может обладать только компетентный и уверенный в своих силах человек.

Чтобы реализовать эту цель, нужно не только обновить содержание и технологии образования, но прежде всего, подготовить учителя-дефектолога, способного решать эти сложные социально-педагогические задачи. Однако изучение результатов психолого-педагогических и социологических исследований (С.Г. Вершловский, В.А.Сластенин, В.С. Собкин, и др.) и анализ реальной педагогической практики показывают, что учительство не совсем готово к решению этих задач, ибо профессиональная компетентность современного учителя-дефектолога и его ментальность недостаточно соответствует требованиям модернизации базового образования.

Проблема повышения уровня профессиональной компетентности будущего учителя-дефектолога, способного свободно и активно мыслить, моделировать воспитательно-образовательный процесс, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии обучения и воспитания является актуальной в современных социально-экономических условиях. Во-первых, профессионально компетентный учитель-дефектолог оказывает позитивное влияние на формирование творческих учащихся в процессе учебно-воспитательной работы; во-вторых, сможет добиться лучших результатов в своей профессиональной деятельности; в-третьих, способствует реализации собственных профессиональных возможностей.

В педагогической литературе часто используются и уже устоялись термины «компетенция», «компетентность». Их широкое применение вполне оправдано, особенно в связи с необходимостью модернизации содержания образования. Например, в стратегии модернизации содержания общего образования основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе. Речь идет о наборе ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах.

Необходимость устранения недостатков в профессиональной подготовке современного учителя актуализирует вопросы, связанные с содержанием педагогического образования.

В психолого-педагогической литературе понятия «компетентность» связано с определенным видом деятельности и означает, согласно словарю с И. Ожегова,

«осведомленность, авторитетность в какой-либо области», а «компетенция» имеет следующее значение: «Круг полномочий, прав какого-либо лица, органа, круг вопросов, дел, находящихся в чьем-либо ведении».

Если говорить о профессиональной компетенции учителя-дефектолога, то в содержание этого понятия вкладывают личные возможности учителя-дефектолога, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические, коррекционно – диагностические задачи. Необходимым для решения тех или иных педагогических задач предполагается знание педагогической теории, умение и готовность применять ее положения на практике. Можно также сказать, что профессиональная компетентность педагога – это сформированность в его труде различных сторон педагогической деятельности и педагогического общения, в которых самореализована личность педагога на уровне, обеспечивающем устойчивые положительные результаты в обучении и развитии учащихся.

Актуальность проблемы развития творческих способностей студентов высшей школы обусловлена необходимостью научно обоснованного решения практических задач высшего образования, поиском направлений совершенствования организации творческой деятельности будущих специалистов, недостаточной разработанностью проблемы в теории и практике педагогики.

Несмотря на то, что проблеме формирования и развития профессионально-педагогической компетентности уделяется достаточно большое внимание, задача поиска новых научно педагогических подходов к ее решению остается злободневной. В связи с тем, что дизайн стал глобальным явлением в современном обществе, возрастает требование по подготовке профессионально компетентных учителей-дефектологов средствами дизайн-технологий. Дизайн открывает широкие возможности материализации эстетических идей, новые горизонты красоты и величия человека. Дизайн, это уникальное по своей природе явление, востребовал множество естественных дарований человека, ценности эстетики, этики, уважения и заботы о людях.

Современный дизайн – это не только опредмечивание материальных человеческих потребностей, но и «овеществление» ценностей духовных, реализация в дизайнерской форме сущностного содержания эпохи. Дизайн возникает в условиях промышленного производства и тиражирования форм, но с целью добиться соответствия этих форм параметрам человека.

Выполнение творческих заданий, с помощью дизайн-технологий обеспечивает накопление студентами опыта творческого подхода к использованию уже существующих объектов, ситуаций, явлений. Выполнение заданий позволяет рассматривать объекты, ситуации, явления с различных точек зрения; находить нестандартные решения; осуществлять перенос функций в различные области применения.

Дизайн-технологии в развитии творческих способностей студентов коррекционного образования рассматриваются как значимый фактор в процессе образовательной деятельности, организованной в сотрудничестве с преподавателем и направленной на овладение творческим опытом познания, создания, преобразования, использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры, а значит, и дальнейшего развития и совершенствования личности будущего учителя-дефектолога.

Список использованной литературы:

1. Балина М.В. Формирование социально-культурной компетентности будущего учителя / М.В.Балина. – ЧГПУ, 2001. - 519 с.
2. Моросова Н.Н. Философия дизайна: социально-антропологические проблемы / Н.Н.Моросова. – Екатеринбург, 2001. – 348с.
3. Сейтешев А.П., Абдыкаримов Б.А. Научные основы профессионально-технической педагогики / А.П.Сейтешев. — Алма-Ата: РИО «Полиграфия», 1993. – 432 с.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К.Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

Вилитенко В.А.

Актуальность детского дизайна в инклюзивном образовании

На протяжении всей истории специальной психологии и коррекционной педагогики исследователи искали методы, сочетающие в себе высокую диагностическую и коррекционную направленность. К. Юнг полагал, что после выявления основных внутриспсихических конфликтов и выражения их через искусство, художественную деятельность, пациент сможет самостоятельно регулировать свою психическую деятельность, раскрывая скрытые возможности.

Российский исследователь проблемы детского дизайна Г. Пантелеев дает свое определение понятия «дизайн», обозначая его как «конструирование вещей, машин, интерьеров и др, основанное на принципах удобства, экономичности, эргономичности и красоты». Сегодня, по мнению специалистов, дизайн является искусством, дизайн-продукт может быть произведением искусства, поскольку имеет как эстетическую, так и художественную ценность, являющиеся результатом творческой деятельности, он объединяет научно-техническую мысль и художественный образ.

По мнению А. Ярыгиной дизайн – это вид деятельности по разработке, проектированию предметно-пространственной среды, а также жизненных ситуаций с целью придания результатам проектирования высоких потребительских свойств, эстетических качеств и оптимизации и гармонизации их взаимодействия с человеком и обществом.

Изобразительная деятельность ребенка теснейшим образом связана с развитием его личности. В процессе изображения участвуют не какая-либо отдельная функция — восприятие, память, внимание, мышление и т.д., а личность человека в целом.

Распространение инклюзии на детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей на получение доступного образования. Независимо от социального положения, физических и умственных способностей инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образования.

Для того чтобы сделать образование для таких детей не только необходимым для их развития, но и интересным, используются методики детского дизайна.

Задачи детского дизайна в инклюзивном образовании следующие:

- 1) Повышение степени доступности качественного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов;
- 2) Обеспечение успешной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в социуме, его социализации и интеграции;
- 3) Повышение нравственного, морального, эстетического, психического, духовного эффекта образования;
- 4) Повышение качества образовательного процесса путем использования технологий индивидуально-дифференцированного обучения основам дизайна.

Психолого-педагогические трудности обучения основам детского дизайна в инклюзивном образовании заключаются в следующем:

- 1) Проблема неприятия педагогами, работающими с обычными детьми, детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ);
- 2) Проблема непринятия идеи о продуктивности различных видов дизайна в понимании и реализации подходов к обучению детей с психофизическими нарушениями;
- 3) Трудности социально-психологической адаптации детей с ОВЗ;
- 4) Отсутствие психолого-педагогической, методической литературы по детскому дизайну;
- 5) Неготовность педагогов (отсутствие соответствующей подготовки) к обучению детскому дизайну в инклюзивном образовании.

Таким образом, преимущества обучения детскому дизайну в инклюзивном образовании состоят в следующем:

1. Дети с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в специальных учреждениях.
2. При взаимодействии со своими здоровыми сверстниками у детей с ограниченными возможностями улучшаются навыки коммуникации.
3. Дети с особенностями развития имеют более насыщенные учебные программы, результатом которых становится приближение к уровню развития своих нормально развивающихся сверстников, а иногда и опережение их в каких-либо вопросах.

Список использованной литературы:

1. Белопольская Н.Л. Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии // Дефектология. — 1984. — № 5.
2. Диагностика и коррекция психологического развития дошкольника / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. — Минск, 1997. — 397 с.

Воронкина А.В.

ПРОЯВЛЕНИЕ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Актуальность данной темы не вызывает сомнения, поскольку в наши дни, к сожалению, резко возросло и продолжает неуклонно расти число детей с умственной отсталостью. Проблемой воспитания и обучения детей с отклонениями в умственном развитии занимаются педагоги, медики, ученые всего мира. В основном, внимание ученых приковано к умственному потенциалу ребенка, а нарушениям в поведении уделяется внимание в гораздо меньшей степени, поскольку успешность социальной адаптации и интеграции в общество детей и подростков с отклонениями в развитии определяется не только глубиной нарушений познавательной сферы, но и особенностями поведения данной категории детей, у которых значительно ослаблены умения приспосабливаться к социальным требованиям.

В настоящее время общим вопросам нарушения поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью посвящено значительное количество работ (Э. Я. Альбрехт, Е. С. Иванов, Д. Н. Исаев, В. В. Ковалев, И. А. Коробейников, И. А. Кузнецов, М. И. Лapidес, К. С. Лебединская, В. А. Малинаускепе, Г. С. Маринчева, Г. К. Поппе, Л. М. Шипицына). Проблема деформации развития личности в подростковом возрасте и формирования у подростков отклоняющегося поведения рассматривалась в значительном количестве психологических, педагогических и социальных исследований (М. А. Алеманский, И. М. Бгажонкова, Н. В. Васильева, Л. С. Выготский, Е. В. Заика, Е. В. Змановская, И. С. Кон, Н. И. Корытченкова, Д. М. Маллаев, Ю. Т. Матасов, П. О. Омарова, Д. И. Фельдштейн и др.). В последнее десятилетие значительный вклад в

разработку педагогических основ проблемы отклоняющегося поведения несовершеннолетней молодежи внесли В. Г. Бочарова, Б. З. Вульф, М. А. Галагузова, С. И. Григорьев, В. И. Загвязинский, Ю. А. Клейберг, М. А. Ковальчук.

Асоциальное поведение – сложное явление. Говоря об асоциальном поведении, часто используют в качестве синонимов понятия «девиантное», «делинквентное» поведение, что вносит путаницу. Для ее преодоления целесообразно все социальное поведение делить на нормальное и девиантное (отклоняющееся от нормы). Отклонение от нормы при этом может быть как положительным (скажем, творческая одаренность), так и отрицательным. Асоциальное поведение может быть разделено на аморальное (человек совершает поступки, противоречащие нормам морали), противоправное, или делинквентное (поступки противоречат нормам права, кроме уголовного), и преступное, или криминальное (когда человек преступает нормы уголовного законодательства).

Существуют следующие стадии развития асоциального поведения:

- неодобряемое поведение (эпизодические шалости, озорство);
- порицательное поведение (связанное с более систематическим осуждением со стороны воспитателей);
- девиантное поведение (нравственно отрицательные проявления и проступки);
- делинквентное (предпреступное) поведение;
- преступное поведение;
- деструктивное поведение.

С. А. Беличева подчеркивает, что асоциальное поведение несовершеннолетних имеет свою специфическую природу и рассматривается как результат социопатогенеза, идущего под влиянием различных целенаправленных (организованных) и стихийных (неорганизованных) воздействий на личность ребенка, подростка, юноши.

Таким образом, под асоциальным поведением понимается целостный поведенческий акт, действия или поступки подростков, не соответствующие общепринятым социальным, культурным и нравственным нормам, а также нормам, традициям и образцам поведения в тех группах, в которых протекает их жизнедеятельность, если эти нормы и традиции не вступают в противоречие с общепринятыми в том обществе, в котором живет подросток.

Список использованной литературы:

1. Запрягаев Г. Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения / Г. Г. Запрягаев. – М., 1986. – 125 с.
2. Иванов В. Н. Девиантное поведение: причины и масштабы / В. Н. Иванов // Социально-политический журнал. — 1995. №2. – С. 18-19.
3. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб., 2004. – 456 с.
4. Пережогин Л. О. Асоциальное поведение детей и подростков / Л. О. Пережогин, Н. В. Вострокнутов. – М., 2012. – 147 с.
5. Шипицына Л. М. Нарушения поведения учеников вспомогательной школы / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов; Колег Элидис. Великобритания, Уэльс, 1992. – 290 с.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА

Изобразительная деятельность дошкольников – это развитие мысли, анализа, синтеза, сравнения и обобщения. Она способствует овладению связной речью, обогащению словарного запаса и развитию сенсорики. Расширение запасов познания, наблюдения и сравнения положительно сказываются на общем интеллектуальном развитии ребенка.

Включение речи в познавательные процессы (восприятие, представление, воображение и т.д.), без которых не может развиваться изобразительная деятельность, оказывает положительное влияние на развитие личности дошкольника. Речь организует и активизирует мышление детей, помогая им устанавливать смысловые связи между частями воспринимаемого материала и определяя порядок необходимых действий. Поскольку учеными (М. М. Кольцовой, Е. И. Исениной, А. В. Антаковой-Фоминой и др.) установлена взаимосвязь развития мозга и мелкой моторики, исходя из этого, можно отметить большую роль развития мелкой моторики в развитии психических процессов детей, которые влияют на развитие личности в целом.

Но всему этому резко противопоставлена наблюдаемая сегодня картина. Поступающие в первый класс дети имеют резко ограниченный словарный запас, недоразвитую моторику руки, неадекватные эмоции, орфоэпические дефекты. По многочисленным исследованиям ряда регионов страны картина, характеризующая готовность детей к обучению в школе, выглядит драматически: низкий уровень подготовки детей к начальному обучению достигает 25% и более, и эта ситуация продолжает ухудшаться.

В свою очередь, организованная изобразительная деятельность представляет собой эффективное средство развития речи у дошкольников. Развитие речи детей в процессе изобразительной деятельности осуществляется в нескольких направлениях:

- обогащение словаря дошкольников терминами, которые первоначально используются ими, как правило, на занятиях по изобразительной деятельности, а затем входят в активный словарный запас;
- становление и развитие речи как средства общения;
- совершенствование регулирующей функции речи.

Первой формой общения первобытных людей были жесты, особенно велика здесь была роль руки. Именно руки дали возможность развивать путем жестов тот первичный язык, с помощью которого проходило общение первобытных людей. Развитие функций руки и речи шло параллельно. Примерно таков же ход развития речи ребенка. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов.

В рамках изобразительной деятельности детей обучают рисованию, лепке, аппликации. Изобразительную деятельность можно рассматривать не только как один из предпочитаемых детьми видов дошкольной деятельности, но и как инструмент коррекции и развития.

В детском развитии слово предшествует изображению, и в 2 – 3 года ребенок уже может объясняться с помощью речи с другими людьми, а рисование в это время находится еще в доизобразительной, каракульной стадии.

Рисование — одно из любимых занятий детей, дающее большой простор для проявления их творческой активности. Тематика рисунков может быть разнообразной. Ребята рисуют все, что их интересует: отдельные предметы и сцены из окружающей жизни, литературных героев и декоративные узоры и т.д.

Непосредственно образовательная деятельность выделяет некоторые формы:

- декоративное рисование – изображение орнаментов, узоров, элементов народного творчества;
- предметное рисование – состоит из отдельных изображений;
- сюжетное рисование – отражает совокупность действий и событий.

В процессе непосредственной образовательной деятельности по выполнению аппликации дети знакомятся с простыми и сложными формами различных предметов, части и силуэты которых они вырезают и наклеивают. Занятия аппликацией способствуют развитию математических представлений.

Выполнение аппликативных изображений способствует развитию мускулатуры руки, координации движений. Ребенок учится владеть ножницами, правильно вырезать формы, поворачивая лист бумаги, раскладывать формы на листе на равном расстоянии друг от друга.

Притягательная сила этого искусства состоит в способности будить детское воображение, память, пространственное мышление, развивать мелкую моторику пальцев, оживлять плоский и немой лист бумаги, за считанные минуты превращать его в цветы, животных, птиц, поражающих правдоподобием своих форм и замысловатостью силуэтов.

В процессе лепки, манипуляций с пластилином или глиной идёт естественный массаж биологически активных точек, расположенных на ладонях и пальцах рук, что положительно сказывается на общем самочувствии ребёнка. Формируется общая умелость рук, в том числе и мелкая моторика – движения рук совершенствуются под контролем зрения и кинестетических ощущений, поэтому приобретаемые навыки оказывают колоссальное влияние на развитие физических и психических процессов и на всё развитие ребёнка в целом.

В качестве вывода выносится положение, что все виды изобразительной деятельности, использованные в коррекционной работе, оказывают положительный эффект на состояние мелкой моторики рук и уровень развития речи.

Список использованной литературы:

1. Венгер А. А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности / А.А.Венгер. – М. : «Просвещение», 1972. – 168 с.
2. Комарова Т. С., Размыслова А. В. Цвет в детском изобразительном творчестве / Т.С.Комарова, А.В.Размыслова. – М. : Педагогическое общество России, 2007. – 144 с.
4. Занятия по рисованию с дошкольниками; Под ред. Р. Г. Казаковой / Р.Г.Казакова. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.
5. Галанов А. С. Занятия с дошкольниками по изобразительному искусству / А. С. Галанов. – М., 2002. – 263 с.

Грищенко Н.А.

МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Рассматривая детей с трудностями в обучении, мы говорим о достаточно широкой группе детей, у которых первичное нарушение развития может и не связано с органическими поражениями ЦНС, а возникает вследствие длительного действия негативных психосоциальных факторов, например, психической депривации в раннем детстве. Так, в ряде случаев сохраняется полноценное психическое развитие при наличии значительных поражений головного мозга, хотя в других случаях при достаточно сниженной познавательной деятельности у ребёнка не удаётся найти признаков

перенесенного болезненного процесса. Поэтому в психолого-педагогической практике критерий органических нарушений в развитии детей можно только декларировать, однако зачисление ребёнка к той или иной категории возможно только на основе выявления особенностей его познавательной деятельности, возможностей обучаться. Как правило, у детей с трудностями в обучении имеются расстройства лишь отдельных психических функций: внимания, памяти, сенсомоторных процессов, трудоспособности, эмоционально-волевой регуляции деятельности, что, в конечном счете, и препятствует развитию высших форм познавательной деятельности, гармоничному развитию личности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что именно в период младшего школьного возраста наиболее заметна взаимосвязь физического тела ребенка, его психики и социальности, что проявляется в достаточной эластичности физического развития, которое может быстро изменяться как в сторону возникновения нарушений личностного развития, так и в сторону компенсации имеющихся ранее психофизических проблем [2, с. 154].

Среди причин трудностей в обучении младших школьников исследователи называют следующие: интеллектуальную пассивность, негативную мотивацию, сниженную восприимчивость к обучению, слабую саморегуляцию поведения, расстройства трудоспособности и дефицит внимания [3, с. 15 – 22].

Несмотря на достаточно разнообразный спектр причин снижения интеллектуальных способностей детей, следует выделить среди младших школьников с трудностями в обучении три основные группы.

К первой группе относятся дети с расстройствами регуляции учебной деятельности. Основной причиной является синдром нарушения внимания с гиперактивностью (СНВГ), который может быть трёх типов: с преобладанием невнимательности; с преобладанием гиперактивности-импульсивности и смешанный [1, с. 46 – 47].

Так, дефицит внимания у детей проявляется в частых трудностях в сосредоточении внимания на деталях, в организации своей деятельности, неспособности слушать собеседника, в уклонении от продолжительных умственных усилий, в частой отвлекаемости под влиянием внешних стимулов, а также в частой забывчивости в повседневных делах.

Гиперактивно-импульсивному типу детей свойственны частые беспокойные движения рук и ног (неусидчивость), суетливые действия, не соответствующие ситуации, стремление часто и много говорить, готовность ответить на вопрос, не дослушав его до конца, частое стремление перебивать или вторгаться в ситуацию.

Реже расстройства регуляции учебной деятельности у младших школьников вызваны нарушением концентрации внимания из-за ослабленности нервной системы с превалированием процессов торможения (т.н. гипоактивность).

Вторую группу составляют дети с отставанием в интеллектуальном развитии, но достаточными предпосылками к научению. Причина, как правило, негативные социальные факторы в период раннего и дошкольного возраста.

В третью группу можно отнести детей со сниженной способностью к научению. Причинами такой ситуации могут быть как недостатки функционирования ЦНС вследствие травм, осложнений внутриутробного развития и перенесенных неврологических заболеваний, а также наследственной предрасположенности, так и внешние факторы – эмоционально и информационно обедненная микросоциальная среда, начиная с раннего детства.

Если вовремя не принять все необходимые меры медицинского, психологического и педагогического характера, существует большой риск развития у детей всех трех групп различных расстройств личности, ведущих к выраженному нарушению адаптации в социуме.

Организацию системы коррекционно-развивающего обучения считаем эффективной по таким направлениям:

- необходимость замедления темпа обучения (дополнительный год обучения, пересмотр программ по родному языку и математике);
- превалирование игровых методов обучения с постепенным формированием собственно учебных самопроизвольных действий;
- использование потенциала внеучебной деятельности с выходом в широкое социокультурное пространство;
- индивидуальная работа медицинских специалистов, психолога и педагога с ребенком и его семьей, диагностика уровня его физического и психического здоровья в течение всего учебного времени в начальной школе.

При условии адекватной и своевременной коррекции познавательная деятельность младшего школьника может достичь такого уровня компенсации, который обеспечит полноценную социально-трудовую адаптацию его личности и позволит в дальнейшем обучаться в среднем звене основной школы.

Список использованной литературы:

1. Лохов М.И. Плохой хороший ребёнок. (Проблемы развития, нарушения поведения, внимания, письма и речи) / М.И.Лохов, Ю.А. Фесенко, М.Ю. Рубин. – СПб. : ООО «ЭЛБИ-СПб», 2003. – 320 с.
2. Рассказова О.І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія: монографія / О.І. Рассказова. – Х. : ФОП Шейніна О.В., 2012. – 468 с.
3. Чому їм важко вчитися? Методичний посібник, присвячений питанням психолого-педагогічної допомоги молодшим школярам із труднощами у навчанні / Ілляшенко Т.Д. – К. : «Видавництво «Початкова школа», 2003. – 128 с.

Дан Е.О.

ЭТАПЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕСТАНДАРТНОГО РЕБЕНКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

С целью оказания своевременной помощи детям с нарушениями психофизического развития, трудностями обучении и отклонениями в поведении с 2004 года на территории Украины создана широкая сеть психолого-медико-педагогических консультаций.

Инициаторами обращения в данную структуру являются родители детей, детские врачи, чаще психиатры, и педагоги школ и дошкольных учреждений.

Наиболее тесно с ПМПК взаимодействуют и сотрудничают школьные практические психологи и социальные педагоги. Как показывает практика, иногда учителя и воспитатели убеждают родителей обратиться за помощью в ПМПК, минуя социально-психологическую службу учебного заведения, хотя такой ребенок может получить помощь уже на первом этапе сопровождения (см. схему) в рамках тесного взаимодействия между родителями, педагогом, ребенком. Если такое взаимодействие, через некоторое время, оказывается непродуктивным, педагоги и родители принимают решение об обращении за помощью к психологу, социальному педагогу, администрации учебного учреждения и\или узким специалистам (II этап схемы) за оказанием психолого-педагогической и\или медико-социальной коррекции. Например, прохождение курса лечения ребенка у врача невролога или получение рекомендаций психолога, или интенсивная психокоррекция отклонений в развитии ребенка практическим психологом, или беседы социального педагога с ребенком и т.д. может в значительной степени повлиять на изменение в развитии и поведении ребенка.

В отдельных более сложных случаях возникает потребность в обсуждении острых проблем развития детей на ПМП консилиуме учебного заведения (III этап схемы). ПМП консилиумы специальных учебных учреждений проводятся регулярно, 2 раза в год в соответствии с планом работы. ПМП комиссии общеобразовательных школ и детских учреждений создаются при возникновении потребности в разрешении актуальных проблем, завершающим этапом работы которых является проведение консилиума. Решением консилиума ребенок может быть направлен в ПМПК. На консилиуме обсуждается содержание характеристики ребенка. Рекомендации к составлению которой см. в приложении №2.

Классный руководитель, психолог или социальный педагог знакомят родителей ребенка с решением консилиума и убеждают их в необходимости обследования его в ПМПК для определения причин возникновения проблем и необходимой психолого-педагогической или социально-медицинской помощи.

В случае согласия – дают перечень необходимых документов, которые необходимо предоставить в ПМПК. Одним из обязательных документов является карта состояния здоровья и развития ребенка. Поэтому на IV этапе сопровождения ребенок может быть направлен одним из врачей в стационар лечебного учреждения для уточнения диагноза и лечения.

Коллегиальным решением специалистов ПМПК, исходя из установленного диагноза и выявленных потенциальных возможностей развития ребенка предлагаются рекомендации о переводе ребенка на индивидуальное обучение, или обучение в специальном образовательном учреждении, или классе интенсивной педагогической коррекции, или пребывание в учреждении системы МСО (V этап схемы). Любая из перечисленных рекомендаций предполагает проведение интенсивной психолого-педагогической и социальной коррекции (VI этап схемы), итогом которой становятся качественные изменения в развитии, обучении и поведении ребенка.

Список использованной литературы

1. Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие / М.М.Семаго, Н.Я.Семаго. – М. : АРКТИ, 2005. – 336 с. (Библиотека психолога-практика)
2. Шипицына Л.М. Психолого-медико-педагогическая консультация / Л.М.Шипицына. - СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 213 с.
3. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Л.М.Шипицына. - М. : ВЛАДОС, 2003. – 189 с.

Данилова О.В.

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Формирование у детей грамматически правильной, лексически богатой и фонетически четкой речи – одна из важных задач в общей системе обучения ребенка родному языку. Учеными доказано, что любые недостатки речи ограничивают общение ребёнка со сверстниками и взрослыми и отрицательно влияют на формирование его эмоционально-интеллектуальной сферы, а также могут привести к неуспеваемости по многим дисциплинам.

На сегодняшний день перед логопедами все чаще встают вопросы, связанные с тем, что большая часть детей с общим недоразвитием речи (ОНР) имеют задержку речевого развития в сфере звукоразличения, которое отрицательно влияет не только на устную (импрессивную и экспрессивную), но и на письменную речь. Таким образом, для

теории и практики дошкольной логопедии является актуальной проблема развития фонематического восприятия. При общем недоразвитии речи у детей нарушено или отстаёт от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичным являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи. Речевая недостаточность у дошкольников может варьироваться от полного отсутствия у них общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим количеством детей, имеющим нарушение фонематического слуха и поиском новых путей преодоления стоящих перед ними трудностей.

Педагоги, занимающиеся исправлениями недостатков произношения звуков, считают основными причинами нарушения звукопроизношения недостаточное упражнение и «дурное» воспитание, а также органические нарушения. Например, такой точки зрения придерживается немецкий терапевт Адольф Куссмауль [3]. Но в начале XX века была оценена роль фонематического восприятия в овладении речью.

Впервые Л. С. Выготский вводит понятия «фонема», доказывает, что единицей развития детской речи является фонема. Основным законом восприятия фонем – закон восприятия звучащей стороны речи. Л.С. Выготский вводит термин «фонематический слух», который включает в себя 3 речевые операции:

- способность слышать, есть ли данный звук в слове или нет;
- способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;
- способность различать близко звучащие, но разные по значению слова.

Несколько позже Д.Б.Эльконин вводит термин «фонематическое восприятие». Ученый занимается поиском наиболее эффективной методики обучения чтению и письму. Он обращает внимание, что для овладения этими навыками недостаточно одного фонематического слуха, детей необходимо специально обучать фонематическому восприятию, которое включает в себя 3 операции:

- умение определять линейную последовательность звуков в слове;
- умение определять позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу;
- осознание или подсчет количества звуков в слове.

Д.Б.Эльконин выделяет из фонематического восприятия фонемный анализ. Именно этот ученый доказывает, что прежде, чем обучать ребенка письменной речи, необходимо обучить его навыкам фонемного анализа [1].

А.Н. Гвоздев в своих работах показывает роль фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Слуховая сфера является ведущей: различение разнообразных фонематических элементов, их точные слуховые представления становятся регулятором для выработки их в произношении ребенка [2].

Н.Х. Швачкин, изучив развитие фонематического восприятия в онтогенезе, выделяет основные закономерности его развития. Он называет процессы, которые лежат в основе развития фонематического восприятия, и основные этапы (периоды) его формирования [5].

Р.Е. Левина на основе психологического изучения речи детей приходит к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи [4].

М.Е. Хватцев, рассматривает этиологию нарушений речи, выделяет первыми среди пяти психических причин нарушения произношения:

Недостаточность в фонематическом анализе слова (в сравнении, в сопоставлении с другими звуками в связи с их смысловым значением).

Вторичные нарушения слуха на почве первичных моторных поражений.

Плохое слуховое внимание в отношении речи окружающих и своей собственной [1].

М. Зеeman среди принципов лечебных упражнений для устранения нарушений звукопроизношения выделяет принцип применения слухового контроля. Он подчеркивает, что обучение новым звукам или исправление неправильных звуков основано, главным образом, на тренировке фонематического слуха, т.к. ребенок обычно не осознает свое неправильное произношение. М. Зеeman призывает стремиться к тому, чтобы ребенок правильно слышал вновь образованные звуки и затем научился сам отличать правильное произношение от неправильного [3].

Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух.

Фонематическое восприятие является одним из фонематических процессов, составляющих понятие "фонематический слух".

Фонематический слух – способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, то есть слух, обеспечивающий восприятие фонем данного языка. Он вырабатывается в процессе речевого развития у ребенка, так как без него, по выражению Н. И. Жинкина, невозможна генерация речи. Традиционно в логопедии термином "фонематический слух" обозначают фонематические процессы: фонематическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ и фонематический синтез.

Фонематическое восприятие осуществляет операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Система фонем есть совокупность фонем данного языка как различительных единиц, противопоставленных друг другу. Процесс развития фонематического восприятия длительный и сложный, т.к. при восприятии речи ребенок сталкивается с многообразием звучаний в ее потоке: фонемы в потоке речи изменчивы. Он слышит множество вариантов звуков, которые, сливаясь в слоговые последовательности, образуют непрерывные акустические компоненты.

Фонематический слух является одним из наиболее рано формирующихся сенсорных процессов. Уже у новорожденных имеется чувствительность к звукам, которая обнаруживает себя изменением общей двигательной активности ребёнка, нарушением частоты и ритма дыхания, торможением сосательных движений.

На основе данных Р.Е. Левиной можно выделить несколько этапов усвоения фонематической системы языка в онтогенезе.

1. Дофонематический (доязыковой) этап. От рождения до 6 месяцев. Отсутствует дифференциация звуков речи на слух, понимание речи не развито.

2. Фонематический (языковой) этап.

1. Начальный этап. От 6 месяцев до 2 лет. Дифференцируются контрастные фонемы, активно развивается понимание, звукопроизносительная сторона речи искажена

2. От 2 до 4 лет. Совершенствуются реакции ребенка на неречевые и речевые звуки, различает звуки в соответствии с их фонематическими признаками.

3. К возрасту 4 лет. В норме фонематическое восприятие и представления сформированы. Формируется критика к собственной речи. Ребенок различает на слух все фонемы языка, правильно произносит большинство фонем.

4. К 5 годам. Завершается процесс спонтанного фонематического развития. Сформированы дифференцированные образы слов и отдельных звуков. Ребенок не только слышит, но и правильно произносит все звуки родного языка.

3. Заключительный этап. К 6 – 7 годам наступает осознание звуковой стороны слова.

Эмпирическое исследование проводилось на базе коммунального учреждения "Дошкольное учебное учреждение ясли – сад комбинированного типа №53 города Луганска, в котором участвовало 30 детей в возрасте 5-6 лет. При этом учитывалась однородность их состава с точки зрения логопедического диагноза: фонетико-фонематическое недоразвитие речи. При проведении эксперимента по исследованию фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего

уровня испытуемые выполняли целый ряд заданий. За выполнение каждого задания детям начислялось определенное количество баллов. Подобный способ оформления позволяет не только зафиксировать результат, но и проследить динамику развития ребёнка в результате коррекционного обучения. Результаты количественного анализа представлены в таблице № 2

В ходе эксперимента ни одному ребёнку не удалось выполнить правильно и точно все 5 заданий. Наиболее значительные затруднения вызвали задания на узнавание заданного звука в слогах и в словах (дети пропускали элементы слога, слова, содержащие данный звук или выделяли элемент, не содержащий данный звук). При выполнении заданий «Сделай как я», «Покажи, где так нарисовано», направленных на выявление артикуляционных возможностей детей и возможностей восприятия артикуляционной позы на изучение восприятия слов, дети выполнили это задание частично. Некоторые дети допустили ошибки. Частично дети выполнили задание "Повтори, как я скажу" на воспроизведение слов с согласными, оппозиционными по твердости – мягкости, по месту и по способу образования. Воспроизведение рядов слогов с согласными, оппозиционными по звонкости – глухости, вызвало затруднения у большинства детей. Для некоторых детей был характерен перенос слогов и слов предыдущего ряда в проговариваемый. Некоторые дети частично смогли выполнить это задание. Они изменяли последовательность и количество элементов в ряду, переставляли и заменяли звуки, слоги. При выполнении задания "Поймай звук" справился один ребенок на узнавание данного звука в ряду других звуков. Многие ребята выделяли звук "л" в ряду гласных, но затруднялись в его выделении среди согласных. Значительные затруднения возникли у детей при узнавании данного звука в ряду слогов. Один ребенок смог определить наличие звука "л" только в обратных слогах. Узнать звук в ряду слов оказалось слишком сложно для детей, лишь некоторые дети выделили звук "л" в словах частично. Возникли затруднения при выделении звука среди слогов со звуками минимальной степени контрастности. При определении наличия звука "л" в слове, три ребенка допустили ошибки при предъявлении слов со звуком "ль". Учитывая, что при выполнении задания "Повтори, как я скажу", дети правильно повторили ряд слогов со звуками "л", "ль", можно предположить, что дети различают оттенки в их произношении, но считают их одним звуком. При выполнении задания «Угадай слово», направленного на выявление уровня сформированности звуко-слоговой структуры слова и навыков звукового синтеза, хотелось бы отметить, что все дети частично справились, а 2 ребенка полностью выполнили задание. Это говорит о среднем уровне состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений. При выполнении задания "Найди ошибку" дети легче всего определили правильное и неправильное звучание фраз со словами козы – розы. Но в основном они частично справились с этим заданием, даже если произнесение звуков в словах-паронимах было им доступно. С этим заданием справились восемь детей. Это задание выявило средний уровень речевого внимания и памяти практически у всех детей.

Таким образом, приведенный качественный анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. У детей выявлен средний уровень развития фонематического восприятия. Для детей характерны нарушения восприятия не только нарушенных в произношении звуков, но и правильно произносимых. Дифференциация согласных, оппозиционных по звонкости-глухости, для детей сложнее, чем различение согласных по твердости – мягкости, по месту и способу образования.

2. Наибольшие трудности вызвали задания на узнавание заданного звука в слогах и в словах, а также задания на различение правильного и неправильного звучания слов и фраз.

3. На формирование фонематического восприятия у детей вторично влияют недостатки звукопроизношения, а также низкий уровень развития речевого внимания.

Преодоление нарушений развития фонематического восприятия требует целенаправленной логопедической работы в ходе специально организованного обучения с использованием специальных коррекционных упражнений и заданий.

Список использованной литературы:

1. Волкова Г.Л. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи / Г.Л.Волкова. – СПб.: Книгоиздательство "Сайма", 1993. – 128 с.
2. Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка / А.Н.Гвоздев. - СПб.: Акцидент, 1995. – 184 с.
3. Куссмауль А. Косноязычие и лепетные / А.Куссмауль // Хрестоматия по логопедии. Т. 1. - М.: ГИЦ ВЛАДОС, 1997. – С. 56-64.
4. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 346 с.
5. Филичева Т.Б. Программа обучения и воспитания детей с ОНР / Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина. - М.: 1993. – 148 с.

Дещенко К.О.

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Формирование реальных представлений о предметах и явлениях окружающей действительности у детей дошкольного возраста с нарушением зрения является одним из важнейших направлений коррекционно-педагогической работы. На занятиях, в играх, трудовой и изобразительной деятельности дети учатся зрительно обследовать предмет, овладевают компенсаторными навыками познания мира за счет активизации сохранных анализаторов, речи, мышления. В психолого-педагогической литературе имеется ряд исследований, посвященных особенностям развития детей с нарушением зрения (Е. Б. Карпушина, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова и др.).

Нарушение зрительных функций в период дошкольного детства может привести к тому, что зрение в жизни ребенка не будет качественно выполнять свою функцию: ориентировочную, познавательную, контролирующую. В процессе различных видов деятельности (игровой, познавательной, продуктивной, коммуникативной и др.) дети с нарушением зрения испытывают трудности, связанные как с темпом работы, так и с качеством выполнения заданий.

Для данной категории детей характерными являются такие особенности:

- качественно–динамическое своеобразие гностических процессов (замедление приема и переработки сенсорной информации) и недоразвитие зрительно-пространственной функции;
- особенности психомоторного развития (импульсивность, эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость, истощаемость);
- недостаточность сенсорной интеграции и координации затрудняют узнавание предметов и соединение отдельных деталей рисунка в единый смысловой образ;
- недостаточное количество представлений о предметах окружающего мира; страдает целостное и одновременное восприятие предметов и явлений действительности;
- замедленность, неточность, фрагментарность зрительного восприятия, что обуславливает недостаточность зрительных впечатлений у слабовидящих детей и детей с амблиопией и косоглазием.

- отставание в двигательном развитии из-за проблем мышечного тонуса, несформированности техники движений, недостаточности двигательных качеств, нарушения регуляции произвольных движений;
- снижение объема кратковременной и долговременной памяти;
- недостатки произвольной сферы (трудности концентрации и переключения внимания);
- общее снижение мотивации к деятельности.

Изучение возрастных и индивидуальных особенностей формирования представлений и понятий у детей с нарушением зрения (амблиопия, косоглазие) показало, что можно программировать и управлять динамикой их развития (Е. Б. Карпушина, Л. И. Плаксина, Е. Н. Подколзина, В. А. Феоктистова, Л. В. Фомичева).

Нарушение остроты зрения, бинокулярности, стереоскопии, цветоразличия, глазодвигательных функций затрудняет формирование реальных представлений об окружающем. Поэтому многие слова и выражения дети усваивают механически, не понимая смысла, не соотнося их с предметам и явлениями окружающего мира.

Наблюдается затрудненность различия выделения формы, цвета, величины и пространственного положения предметов. Характерны большие трудности в овладении изобразительными навыками, что обусловлено нарушением зрительно-моторной взаимосвязи и недостаточным зрительным контролем за движением руки (Л. В. Фомичева).

Самостоятельное вычленение свойств и признаков предметов с помощью зрения не всегда доступно. Восприятие окружающего мира для его реального отображения требует направленности и осознанности.

Для овладения аналитическими способностями необходимо наличие у детей умения видеть и понимать окружающее. Для формирования таких умений необходимо дать детям возможность всесторонне обследовать предметы с помощью всех анализаторов, т. к. это помогает уточнить образ предмета.

Объединение всех сенсорных функций в процессе обследования объекта даёт более полное представление о форме контура и объёме предмета, его цвете и структуре поверхности, размере предмета и его составных частей. Так формируется способность видеть отдельные свойства предмета и объединять их в целостный образ.

Целесообразно применение вспомогательных средств, способствующих преодолению трудностей в формировании зрительных образов предметов и их коррекции:

Рисование по трафарету, штриховка, раскрашивание.

Локализация, группировка по цвету, оттенку, форме, величине.

Узнавание по силуэту, контуру.

Выкладывание предметов на фланелеграфе.

Составление из частей, геометрических фигур, счётных палочек.

Изобразительная деятельность.

При формировании предметных представлений решается ряд важных коррекционных задач:

1. Коррекция зрения и зрительного восприятия в процессе формирования навыков обследования объектов, упорядочение процесса наблюдения, анализа системы восприятия (алгоритмы), уточнение образа предмета.
2. Усиление и активизация полисенсорного восприятия при анализе объекта.
3. Конкретизация и активизация речи, мышления в процессе восприятия и отображения (рассказы, игры, изобразительная деятельность).
4. Устранение недостатков развития личностных качеств, обусловленных зрительным нарушением (неуверенность, неумение преодолевать трудности, ранимость, робость). Пример: во время рисования по трафарету и раскрашивания в нём рука ребенка не выходит за контуры, всё получается и его хвалят. Повторение

способствует запоминанию движения и ребенок может нарисовать предмет самостоятельно.

5. Развитие физических качеств и умений.

Предметные представления детей формируются во всех видах деятельности:

Наблюдениях, беседах, экскурсиях;

Сюжетно-ролевых, дидактических и других играх;

Изобразительной деятельности;

Совместной с педагогом деятельности;

Коррекционных, музыкальных, физкультурных занятиях;

Используя дидактические игры и задания, тифлопедагог обучает детей:

- Сравнивать объекты с их изображением.
- Анализировать особенности строения предметов.
- Складывать изображения из частей, счетных палочек, геометрических фигур.
- Соотносить изображение и его силуэт, контур.
- Дорисовывать недостающие части, симметричное рисование и т.п.
- Рисование по трафаретам (внутренним, внешним), обводка по пунктирным линиям, штриховка, раскрашивание.
- Находить сходство, различия; подбирать пары, половинки и т. д.

Вся система коррекционных занятий тифлопедагога основывается на обучении детей получать информацию о предметах и явлениях окружающего мира на полисенсорной основе.

Особое значение при формировании предметных представлений приобретает работа по обучению детей специальным приёмам обследования предмета (используя алгоритм), изучение его качеств и свойств, осязательно, зрительно - прослеживание взглядом, ощупывание пальцем, ладонью, надавливание, сравнение предметов между собой; с помощью обоняния и вкуса и т. д.).

Большинство предметов необходимо дать детям комплексно обследовать, чтобы охватить все признаки и качества предмета:

1. Общее осматривание предмета (объекта).
2. Характеристика предмета, выделение главных признаков (рассказ педагога).
3. Выделение свойств и качеств предмета (анализ цвета, формы, величины, поверхности и т. д.).
4. Выделение частей предмета (анализ цвета, формы, величины, поверхности и т. д.).
5. Изучение соотношения частей предмета и их расположения.

При сравнении:

- Сравнение признаков предметов (объектов).
- 2. Ещё раз общее осматривание предмета.

Далее ведется работа по закреплению образа предмета в предметно-практической деятельности детей.

Все этапы обследования предмета строятся с учетом состояния и уровня развития практических навыков и умений детей, развития мелкой моторики, мышления, речи. Чем ниже острота зрения, тем больше времени потребуется для рассматривания и осязательного обследования. Для детей с нарушением зрения используются красочные изображения и предметы, которые могут быть рельефными, разъемными, чтобы полнее донести содержание. Необходимо четко выделять контуры предмета, детали на рисунке или сюжетном изображении, позы персонажей, их мимику. Показывать предмет и изображение следует на контрастном фоне, чтобы можно было лучше рассмотреть изображение во всех деталях. Так же можно использовать зеленый фон (успокаивающий), оранжевый (стимулирующий), коричневый, серый (нейтральный). При выборе фона рекомендуется не сочетать друг с другом такие цвета как:

- зеленый с красным,

- красный с желтым (видится как оранжевый),
- красный с синим (видится как фиолетовый),
- фиолетовый с коричневым (видится как черный),
- фиолетовый с красным (видится как бордовый).

Велика роль коррекционного воспитания и обучения детей, основанного на ознакомлении детей с реальными предметами и явлениями окружающей жизни, обучении конкретно-практической деятельности с учётом их особенностей восприятия окружающего мира и потенциальных возможностей каждой категории детей.

В организации целенаправленной деятельности с детьми с нарушением зрением по формированию представлений необходимо учитывать конкретные психологические и педагогические принципы и подходы, разработанные в тифлопедагогике, дошкольной психологии и педагогики (Е. Б. Карпушина, И. В. Юганова)

Список использованной литературы:

1. Ермаков В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П.Ермаков, Г.А.Якунин. – М. : Просвещение, 1990. – 271 с.
2. А. Г. Литвак. Тифлопсихология / А.Г.Литвак. – М.: Просвещение,1985. – 303 с.

**Елецкая О.В.
Смирнова В.П.**

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ VII ВИДА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Наличие системной взаимосвязи проявлений дизорфографии у школьников с задержкой психического развития (ЗПР) и особенностей их психического и речевого развития, учебной деятельности определяет необходимость комплексного подхода к устранению данного нарушения письменной речи [1, 2, 3, 4]. Модель логопедической работы базируется на таких теоретических положениях, как теории единства развития речи и мышления, теория поэтапного формирования умственных действий, теории формирования понятий. В основу методики легли принципы комплексного, системного, деятельностного, личностного и дифференцированного подхода. Среди педагогических принципов особое значение придаётся реализации на логопедических занятиях принципов сознательности, самостоятельности, коллективности, доступности и посильности. Построение системы коррекционно-развивающего обучения на логопедических занятиях базируется на психологических принципах единства формирования сукцессивных и симультанных процессов, аппроксимации, а также лингвистических принципах системности и минимизации языка

Ориентированность предложенной модели логопедической работы на современную тенденцию переноса главного акцента процесса коррекционного обучения на учебную деятельность сделала наиболее актуальным использование общих методов обучения, позволяющих осуществлять коррекционно-развивающий процесс на всех этапах его реализации: мотивационном, ориентировочном, исполнительском и контрольном. Логопедическая работа предполагает использование методов стимулирования и мотивации интереса к учению (дидактические игры, учебные дискуссии) и методов стимулирования и мотивации ответственности (метод поощрения, метод создания ситуации успеха, метод представления учебных требований). Коррекционно-развивающее обучение предполагает использование гностических, перцептивных и психологических методов. Системообразующими здесь являются

гностические методы. Они основываются на оценке степени поискового характера мышления. В структуре гностических методов выделяются информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный), репродуктивный и проблемно-поисковые (проблемный, эвристический и исследовательский) методы. Среди психологических методов обучения, выделяемых на основе ведущих мыслительных операций, в системе логопедической работы применяются аналитический и синтетический, сравнения и обобщения; абстрагирования и конкретизации; классификации и систематизации. Также в системе коррекционно-развивающей работы используются традиционные для педагогики перцептивные методы: словесные (беседа, рассказ, диалог); наглядные (иллюстрация, демонстрация) и практические (метод упражнений, учебный эксперимент). Исходя из основных приёмов получения обратной связи, в основу модели логопедического сопровождения положены такие методы контроля и самоконтроля как: устный и письменный, индивидуальный и фронтальный контроль, программированный контроль и тесты, самоконтроль. Коррекционно-развивающая направленность обучения школьников с дизорфографией требует использования в системе логопедической работы специальных частных педагогических методов и приёмов, позволяющих оптимизировать её результаты. К таким приёмам относятся: приём изучения материала по блокам, приём опоры на чувство языка, метод отключения денотата, психотерапевтические методы и приёмы, логико-алгоритмический метод.

В процессе коррекционно-развивающего обучения выделяются два этапа: предварительный и основной. Задачи и содержания предварительного этапа работы дифференцированы в зависимости от структуры дизорфографического расстройства. Неодинаковой является и его продолжительность которая зависит от динамики развития совершенствуемых у школьников функций, умений и навыков (Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю., 2007).

Общей целью предварительного этапа работы является создание необходимых предпосылок эффективности основного этапа работы, который, в свою очередь, посвящен совершенствованию орфографического навыка письма и его автоматизации в письменной деятельности школьников.

Целью предварительного этапа логопедической работы со школьниками в структуре дизорфографии у которых преобладает недостаточность когнитивных функций является совершенствование у детей процессов внимания, памяти и мышления.

В задачи логопедической работы входит:

1. Формирование у школьников полимодальных стратегий запоминания, сохранения и воспроизводства языковых единиц, значимых для создания полноценного орфографического навыка письма.
2. Развитие произвольности, переключаемости внимания, способности к его концентрации.
3. Развитие у детей мыслительных операций анализа, синтеза (сукцессивного и симультанного), сравнения, обобщения, классификации и абстракции.

Целью предварительного этапа логопедической работы со школьниками у которых в структуре дизорфографического дефекта преобладает недостаточность регуляторных компонентов учебной деятельности (по предмету «русский язык») в звене программирования и контроля является формирование у школьников навыков целеполагания, организации, планирования и оценки действий, направленных на решение орфографических задач.

В задачи логопедической работы входит:

1. Формирование у школьников умения устанавливать цель и управлять поведением, направленным на её достижение.
2. Обучение детей навыкам планирования, организации, инициирования деятельности.
3. Формирование умения организовывать свои действия во времени.

4. Формирование умения осуществлять мониторинг своей деятельности и её результатов.

Целью предварительного этапа логопедической работы направленной на коррекцию дизорфографии, в структуре которой преобладает недостаточность развития речи и языковых способностей школьников является совершенствование речевого развития, восполнение у школьников пробелов в формировании индивидуальной языковой системы.

В задачи логопедической работы входит:

1. Восполнение пробелов в усвоении фонематических, лексических и грамматических компонентов языковой системы и совершенствование их использования детьми в процессе спонтанной и обусловленной речевой деятельности, в процессе метаязыковой деятельности.

2. Развитие основных лингвистических способностей (языкового чувства и его контролирующей функции, лингвистического мышления) на основе анализа словообразовательной модели.

Целью основного этапа логопедической работы, направленного на совершенствование и автоматизацию орфографического навыка письма у школьников является совершенствование и автоматизация орфографического навыка письма, координация взаимодействия между вербальными и невербальными компонентами навыка в процессе работы школьников с языковым материалом.

Задачами основного этапа экспериментального обучения является:

1. Формирование у школьников познавательных мотивов учебной деятельности, позитивного отношения к обучению, чувства уверенности в своих способностях.

2. Совершенствование навыка кодирования звуков в слабой позиции буквами, выбор написания которых зависит от результатов анализа его фонетического окружения.

3. Формирование и совершенствование навыка единообразного написания приставок и корней слов на основе проведённого морфемного анализа.

4. Формирование и совершенствование навыка различения морфем и выбора написания на основе проведённой дифференциации.

5. Формирование и совершенствование навыка правописания окончаний на основе морфологического анализа слов различных частей речи.

6. Совершенствование у детей логико-алгоритмической стратегии мышления, развитие внимания и самоконтроля в процессе формирования навыка решения разнотипных орфографических задач.

Анализ результатов мониторинга письменноречевой продукции школьников, занимавшихся по данной методике, дает основание говорить об эффективности предложенной модели логопедического сопровождения. Дифференцированное логопедическое воздействие способствует успешной коррекции расстройства формирования и автоматизации орфографического навыка письма. Коррекционно-развивающее обучение положительно отражается и на оптимизации всей учебной деятельности школьников, о чем свидетельствует повышение успеваемости детей не только по предмету «русский язык», но и по другим учебным дисциплинам.

Список использованной литературы:

1. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. Методическое пособие / О.В.Елецкая, Н.Ю.Горбачева. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 123 с.
2. Елецкая О.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2008

Есипова Н.В.

КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

На сегодняшний день одной из актуальных проблем является постоянный рост количества детей имеющих речевые нарушения. Правильная речь – это показатель готовности ребенка к обучению в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения в дальнейшем. При нарушении звукопроизношения, лексики, грамматики, фонематических процессов и др., у детей возникают трудности общения с окружающими, определенные изменения личности, которые будут мешать учиться и в полной мере раскрывать свои природные способности и интеллектуальные возможности.

Речь как высшая психическая функция очень часто нарушается не только сама по себе, но вместе и с другими функциями. Часто нарушение речи сопровождаются задержка психического развития, особенности сенсорной сферы, моторики, несформированность эмоционально-волевого регулирования [1, с.52].

Коррекционно-логопедическая работа является сложной комплексной педагогической проблемой, имеет разные подходы, содержание и практику организации. Анализ ситуации позволяет констатировать, что она в том случае является успешной и эффективной, если:

– построена на принципе междисциплинарности. Ключевые проблемы специального образования и ее интегративной части – логопедии сложны и не могут решаться средствами лишь одной науки, поэтому положенный в основу междисциплинарный подход обеспечивает анализ, интерпретацию и интеграцию знаний из разных областей конкретных наук, технологий, терапевтических методик;

- проводится в режиме инновационной деятельности с постоянным поиском новых форм и методов. В настоящее время система специального образования, в частности логопедия, переживает новый этап, который нуждается в изменениях, способствующих всестороннему и гармоничному развитию ребенка;

– базируется на творческих, нестандартных решениях, что дает возможность решать задачи коррекционного обучения, воспитания и развития детей с патологией речи [2, с.34].

Существует множество инновационных технологий, применяемых в коррекционно-логопедической работе с детьми, среди которых:

- информационно-коммуникационные;
- дистанционно-образовательные;
- психо-коррекционные (арт-терапия, библиотерапия и др.);
- технологии с использованием нетрадиционных приемов (ароматерапия);
- здоровьесберегающие технологии (дыхательная гимнастика, пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз и пр.)

Особое внимание в логопедии уделяется арт-терапии, поскольку ее использование позволяет создавать непринужденные ситуации общения и максимально мотивировать ребенка для совместной деятельности. Арт-терапия в свою очередь включает такие отдельные терапевтические технологии, как: изотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, игровая терапия, песочная терапия, музыкальная терапия, фототерапия, хромотерапия. Зачастую эти технологии интегрированы, дополняют друг друга [6, с.74].

Изотерапия. Изображающее творчество развивает чувственно двигательную координацию, которая принимает участие в согласовании межполушарного

взаимодействия, которое нуждается в участии многих психических функций. В процессе рисования активизируется и конкретно образное мышление, которое в основном связано с работой правого полушария, и абстрактно логическое, за которое отвечает левое полушарие.

Поскольку оно прямо связано с важнейшими функциями (зрение, двигательная координация, речь, мышление), рисование не просто содействует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой [5, с. 15].

Для изотерапии подходят все виды художественных материалов:

- краски, карандаши, восковый мел, пастель;
- для создания коллажей или объемных композиций используются журналы, газеты, обои, бумажные салфетки, цветная бумага, фольга, коробки от конфет, почтовые карточки, текстиль, цветные ленты, тесьма;
- естественные материалы: кора, листья, семена растений, цветы, перья, ветви, мох, камешки;
- для лепки: глина, пластилин, соленое тесто;
- бумага для рисования разных форматов и оттенков, картон;
- кисти разных размеров, губки для разукрашивания, ножницы, нити, разные типы клеев, скотч.

Терапевтическое влияние изобразительного творчества на ребенка состоит из многих факторов. Создание приятной и уютной атмосферы доставляет удовлетворение и повышает самооценку. Сам процесс работы требует от ребенка ответственного мышления и действия [5, с. 89]. Активизируется фантазия, развивается терпение и покой. Ребенок учится производительно использовать, контролировать и руководить своими моторными импульсами; развивается восприятие, моторика, мышление, концентрация. Творческая работа повышает мотивацию, гарантирует признание со стороны окружающих, формирует самоутверждение и самосознание. Первые переживания успеха развивают у ребенка уверенность в себе.

Сказкотерапия – метод, который использует сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, усовершенствования взаимодействия с окружающим миром. Кроме того, благодаря сказкам передаются знания о жизни. В сказке между строк хранятся важные для нас послания: как устроен этот мир, кто его создал; что происходит с человеком в разные периоды его жизни; какие трудности можно встретить в жизни и как их преодолевать; как ценить дружбу и любовь; как строить отношения между людьми; как бороться и прощать [4, с. 57].

В сказках можно найти полный перечень жизненных процессов и образные способы их решения. Необходимо, чтобы сказочные задания отвечали следующим требованиям:

1. Задание дает какое-то сказочное существо, лучше кукла. Герои и события должны заинтересовать ребенка, быть ему близкими и понятными.
2. Решение заданий требует оригинального выбора, который учитывает опыт ребенка, его способы взаимодействия с миром.
3. Ситуацию и вопрос лучше построить так, чтобы поощрить ребенка, самостоятельно проследить причинно-следственные связи (как и отчего это происходит; зачем это нужно; что будет, когда.) [3].

Работа в рамках сказкотерапии, особенно с использованием элементов куклотерапии и театральной драматизации, способствует развитию разных видов речевой деятельности: умению слушать, говорить, свободно пользоваться языком в различных ситуациях общения. Ребенок учится доходчиво и правильно формулировать свои мысли. Глубокое образное мышление способствует установлению причинно-следственных связей, развивается эмпатия. На каждом логопедическом занятии реализуется принцип коррекционной направленности, то есть реализация коррекционных задач: коррекционного воспитания, коррекционного развития и коррекционного обучения.

Эти задачи успешно решаются с помощью технологии развивающего обучения, нового активно-деятельностного типа обучения, которая опережает, стимулирует, направляет и ускоряет развитие всей целостной совокупности личности, обучения, содержанием которой является эвристичность: детям не навязывают готовые правила, а дают возможность сделать выводы самим.

Таким образом, использование инновационных методик и терапий в коррекционно-логопедической работе развивает: общеучебные умения (это умение учиться жить, умение приспособливаться к переменчивым условиям через взаимоотношения взрослый-ребенок, в ходе которых нарабатываются необходимые качества); интеллектуальную сферу, скорость и гибкость мышления: логического, критического, креативного, интуитивного; эмоционально-волевою сферу, работоспособность, поведение: ребенок учится руководить собой, своими эмоциями.

Список использованной литературы:

1. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н.Ю.Борякова. — М. : Астрель, 2010. — 114 с.
2. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логопедические игры и задания / Г.А.Быстрова, Э.А.Сизова.— СПб. : КАРО, 2002. — 96 с.
3. Веселые идейки // Журнал юных волшебников 4-9 лет. — 2008. — № 7.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева.— СПб. : Речь, 2006. — 176 с.
5. Киселёва М.В. Арт-терапия в работе с детьми / М.В. Киселёва. — СПб. : Речь, 2008. — 160 с.

Жарикова И.А.

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Постановка проблемы. В течение тысячелетий семья как социальная структура была и остается одной из основных форм социализации подрастающего поколения. Вопрос о семье в формировании человека издавна был предметом изучения целых поколений ученых, начиная с древности.

Семья, воспитывающая ребенка с нарушением психофизического развития, стала объектом изучения специалистов смежных областей (психиатров, психологов, дефектологов) сравнительно недавно, во 2-й половине XX века.

В соответствии с основными положениями отечественной и зарубежной педагогики и психологии, основным условием развития личности является «включение» ребенка в человеческие отношения и человеческое общение с первых дней жизни. Первой школой общения, в которой с ранних лет ребенок усваивает целостную систему нравственных ценностей и идеалов, культурные традиции данного общества, является семья. Именно родители и другие близкие люди формируют в сознания ребенка реакцию на окружающий его социальный мир: положительную или отрицательную. В первом случае у ребенка формируются необходимые защитные механизмы и психологический базис для адаптации в сложном человеческом мире. Во втором – у ребенка возрастает неуверенность в себе, возможно тревожной или агрессивной, а может быть и отграниченной от других людей. Преодолеть подобные проблемы или существенно их смягчить можно посредством использования правильных приемов воспитания [1].

Современный этап развития специальной психологии характеризуется поиском новых эффективных путей социальной адаптации детей, страдающих физическими и

психическими недостатками. В этом контексте проблема семьи, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии, становится все более актуальной.

Социализация ребенка с проблемами в развитии не может быть достигнута без привлечения к этому процессу ее родителей. Семья как социальный институт покликанна социализировать ребенка (З. Фрейд) [2]. Именно в семье у ребенка складываются первые представления о человеческих ценностях, характер взаимоотношений между людьми, формируются нравственные качества. Поэтому и семья ребенка с отклонениями в развитии также должна стать ее первым институтом социализации. Процесс социализации ребенка с отклонениями в развитии рассматривается поэтапно. Первой ступенью социализации ребенка может быть (и есть) его адаптация в семье. Второй ступенью - адаптация в специальном образовательном учреждении. И последнее, самое главное ступень - адаптация в обществе, что предусматривает и адаптацию самой семьи в целом [2].

В связи с возрастающим вниманием общества к проблемам семей, воспитывающих детей с отклонениями в психофизическом развитии, в конце XX в. (1997 - 2002 гг.) Появились работы, посвященные этому вопросу (Т.Г.Богданова, Н.В.Мазурова, 1998; Г.А.Мишина, 1998, 2001; В.В.Сабуров, 1999; В.В.Ткачева, 1999, 2000 и др.). Следует отметить, что в этих работах в той или иной степени характеризуются семейная атмосфера и влияние социального окружения на особенности развития больного ребенка [3, с.53].

Изложение основного материала исследования. Семья – первый устойчивый коллектив в жизни каждого человека. В процессе формирования личности именно семья играет решающую роль: это первая ступень социализации и самосознания личности. Здесь ребенок приобретает умений и навыков в общении и человеческом взаимопонимании, закладываются этическая внешность и происходит полоролевая идентификация [3]

Полоролевая идентичность - базовая структура социальной идентичности, которая характеризует человека с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как сам человек себя категоризирует [4]. Это существенное, постоянное Я, субъективное понятие о себе, ощущение собственной принадлежности к мужскому или женскому полу. Понятие «быть женщиной» и «быть мужчиной» различны для разных этнических, религиозных, расовых групп, для разных социальных слоев, для разных поколений.

Безусловно, адекватное формирование полоролевой идентичности способствует усвоению ребенком культурных норм, образцов поведения взрослых, для полноценного развития системы межличностных отношений ребенка с учетом его половой принадлежности, установления его статуса в группе сверстников, для развития коммуникативных навыков, нормальной адаптации и социализации ребенка.

С точки зрения Л. Колберга, формирование гендерного стереотипа в дошкольные годы зависит от общего интеллектуального развития ребенка, и этот процесс не является пассивным, таким, что возникает под влиянием социально подкрепляемых упражнений, а связан с проявлением самокатегоризации [4].

Уже к полутора годам дети начинают различать свой пол, формируется первичная половая идентичность, являющаяся наиболее устойчивым элементом самосознания. Трехлетние дети знают свой пол и до четырех лет различают пол окружающих, хотя и ассоциируют это с внешними, часто случайными признаками [5].

В возрасте 4-5 лет усиливается интерес детей к гениталиям, к механизму деторождения. До 5 лет ребенок способен воспринимать себя на месте других, принимать их роль, в этот период оказывается максимум ролевой идентификации именно с родителями той же пола.

Особенно активно ребенок присваивает поведенческие формы, интересы и ценности своего пола к концу дошкольного детства. По мнению ученых, в 6-7 лет большинство детей окончательно осознают необратимость (константность) своей половой

принадлежности. Именно к этому возрасту происходит бурная дифференциация деятельности и установок, интереса, стиля поведения; мальчики и девочки по собственной инициативе выбирают разные игры и партнеров в них; стихийная половая сегрегация способствует кристаллизации и осознанию половых различий. Ученые констатируют определенную сформированность к этому возрасту полоролевой идентичности, причем успешность ее зависит от компетентности и авторитетности родителя того же пола и связана с эмоциональными отношениями с отцом другой пола [5].

Примерно от 7 до 12-13 лет длится следующий этап формирования гендерной идентичности человека - установление полоролевого поведения. Ребенок выбирает для себя манеру поведения, которая наиболее полно соответствует его запросам и в то же время не противоречит общественным нормам. Следующий этап в формировании гендерной идентичности связан с формированием психосексуальных ориентаций (12-26 лет) [5].

Эмпирическое исследование проводилось в 2012-2014 года в Луганске на базе КУ «ЛСЗШ №45». Возраст респондентов - 11-18 лет.

Как показало исследование, авторитарность обоих родителей способствует четкому осознанию стереотипов данной пола и ориентированию ребенка в общении на свой пол. Если оба родителя проявляют гиперопекающим установки, это может способствовать также развитию адекватных представлений детей об особенностях своего гендерного образа, дает определенное ориентирование во внутригрупповых, внутрисемейных отношениях. Положительное значение демократических позиций обоих родителей заключается в их воздействии на расширение сферы общения ребенка, в свои игры, деятельности привлекает и представителей противоположного пола.

Также исследование показало, что одни и те же родительские позиции способствуют формированию различных особенностей полоролевой идентичности детей. Все выделенные типы воспитания содержат в себе потенциал для формирования адекватной гендерной идентичности. Сравнительный анализ показал, что отношение ребенка к своей половой принадлежности, особенности психологии его пола взаимосвязаны не столько с определенной родительской позицией, сколько с ее особой направленностью, с осознанием значимости проблематики формирования идентичности ребенка для родителей. Отношение к ребенку как к мальчику и будущего мужа, девочки и будущей женщины, соответствующее восприятие их как представителей определенного пола и способы действия, также дифференцированные по полу, реализуются в контексте авторитарно-опекающего типа воспитания ребенка в старшем дошкольном возрасте. Данное положение вполне объяснимо природой авторитаризма, которому присущи контроль и регуляция поведенческих проявлений, в том числе и полоролевых.

Выводы. Изучение психосексуального развития умственно отсталых лиц в работах авторов указывает на то, что этот процесс в целом аналогичен процессу психосексуального развития психически здоровых субъектов, лиц с сохраненным интеллектом, хотя и не совпадает с ними в хронологическом смысле. Все способы выражения сексуальных чувств для умственно отсталых лиц характерны в той же мере, что и для здоровых лиц. Было выяснено, что у умственно отсталых задерживается не только физическое созревание, а и усвоения соответствующей половой роли. В них также недостаточно развита половая идентификация. Вместе с тем умственно отсталые лица способны усваивать определенные основы полового поведения, ее регулятивы. По мнению многих исследователей, с приближением половой зрелости сексуальная активность подростков и юношей с нарушениями интеллекта растет - они так или иначе усваивают нормы морали, учатся управлять своим поведением и начинают скрывать то, что противоречит усвоенным моральным нормам.

Итак, в наше время число детей с отклонениями в психофизическом развитии растет. Обычно в таких детей наблюдаются отклонения и в полоролевых развитии. Ведь в осознании ребенком своей принадлежности к определенному полу выдающуюся роль

играет семья, в которой этот ребенок растет. Несмотря на то, что семья для умственно отсталых ребенка почти всегда является единственным институтом социализации и большинство таких семей являются проблемными, поэтому формирование личности умственно отсталых ребенка, его полоролевой развитие испытывает негативное влияние. Полоролевая идентичность у умственно отсталых формируется, хотя и существенно отличается от нормы.

Список использованной литературы:

1. Ткачева В.В. «Модель «сотрудничество» как база оптимального пути воспитания ребенка с психофизическими недостатками» // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 2 (20). – С. 68-77.
2. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. 2-е изд., переработанное и дополненное / Л.М.Шипицына. – СПб. : Речь. – 2005. – 477 с.
3. Сагдуллаев А.А. О проблемах отношений в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии // Дефектология.-1996.-№ 5.-С. 75-79.
4. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей. Медико-психологические аспекты / Д.Н.Исаев. В.Е.Канг. – Л. – 1988. – 160 с..
5. Кон И.С. Введение в сексологию / И.С.Кон.– М. : Медицина. – 1989. – 336 с.

Забоца А.К.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ С СЕЗОННЫМИ ЯВЛЕНИЯМИ В ПРИРОДЕ

В какой бы среде человек не находился, каким бы видом деятельности не занимался, для него жизненно необходимым является правильное отражение изменений, происходящих в окружающей действительности.

Нарушение в развитии ощущений и восприятий умственно отсталых детей являются главными особенностями умственной отсталости, которые затрудняют формирование представлений о сезонных изменениях в природе. У детей с умственной отсталостью с трудом вырабатываются новые условные связи, а возникнув, они оказываются непрочными, а главное, недифференцированными. Слабость дифференциации нередко приводит к уподоблению знаний. Приобретённые знания сохраняются неполно, неточно, затруднено объединение знаний в системы. Поэтому необходимо хорошо изучить состав учащихся, знать причины умственной отсталости каждого ученика, особенности его поведения, потенциальные возможности, с тем, чтобы наметить пути совместной работы.

При изучении тем природа рассматривается как единое целое, в котором компоненты живой и неживой природы взаимосвязаны, взаимозависимы и влияют друг на друга. Взаимосвязи имеют разнообразный характер: пространственно-временной зависимости (осадкам предшествует облачность), причинно-следственной зависимости (весной снег растаял, потому что стало тепло). Живой организм рассматривается в единстве со средой обитания. Поэтому характеристики образа жизни животных, особенности роста и развития растений непременно включают знакомство с особенностями живых организмов к адаптации изменений природных условий в разные времена года. При изучении домашних животных, культурных растений подчеркивается соответствие условий их содержания или выращивания биологическим особенностям организмов.

Необходимо рассмотреть вопрос о формировании природоведческих понятий, имеющий первостепенное значение. Общие, обозначающие группу понятия, вводятся

одновременно с конкретными. Понятие не даётся в готовом виде, оно формируется постепенно, по мере включения его в общение, постоянно сопутствующее процессу изучения учебного материала. Ученик постоянно возвращается к одному и тому же понятию, по мере накопления новых фактов всё более приближаясь к осознанию ведущих признаков в основе обобщения. Новые понятия постоянно соотносятся с уже имеющимися, включаясь в единую систему знаний.

При построении процесса изучения сезонных изменений в природе учитель ориентируется на возможности детей и обеспечивает усвоение лексики и фразового материала доступных им. На уроках наиболее употребительны выражения, содержащие сообщение о свойствах и признаках предмета или природного процесса (погода пасмурная), о состоянии предмета или действия, которое с ним происходит (идёт дождь), о временной и целевой связи явлений (пришла зима и стало холодно), о причинно-следственной зависимости (сегодня пасмурно, потому что небо закрыто облаками), о признаках сходства и различия объектов природы (снег и дождь – это осадки). Из этого неполного перечня видно как необходима и важна специальная работа по развитию речи детей.

Успешное изучение сезонных изменений в природе в значительной мере зависит от оснащённости учебного процесса средствами наглядности и правильного их подбора с учётом темы и задач каждого урока. Наглядные пособия призваны формировать конкретные представления. Различные формы наглядности – натуральные предметы природы, их изображения в виде муляжей, макетов, таблицы, экранные пособия содержат информацию о различных сторонах природных объектов. Одни пособия позволяют ознакомиться со строением объекта. Это муляжи, гербарии, чучела. Другие используются при знакомстве учащихся с природными процессами – демонстрация опыта, использование экранных средств, наблюдение за живым объектом. Первоначальное знакомство детей с предметом или явлением природы целесообразно начинать с непосредственного контакта с ним. Работа над речью, над значением слов и выражений протекает с опорой на наглядность и предполагает тесную связь слова с наглядным представлением, соответствующим его значению. Созданию отчётливых представлений способствует использование в учебном процессе табличек со словами и фразами, соответствующими изучаемому материалу. Это помогает сконцентрировать внимание ребёнка и позволяет эффективно работать по развитию восприятия обращённой речи на протяжении всего урока.

Переход от наглядных представлений к образным происходит через слово. Этим определяется большое значение словесных методов в обучении. Наряду с наглядными и практическими методами, в учебном процессе широко используется беседа и рассказ-объяснение, предполагающие анализ и обобщение учебного материала в процессе активной познавательной деятельности с использованием ежедневных наблюдений. Эти наблюдения находят своё отражение в рисунках детей, фиксируются в дневниках и календарях природы, в сводных таблицах о погоде определённого месяца, в описаниях погоды и явлений, наблюдавшихся в природе в течение одного дня, недели.

Знакомство с сезонными изменениями в природе начинается осенью. Организация и содержание работы во многом повторяется при изучении других времён года. От темы к теме происходит усложнение требований к самостоятельности детей в ведении и фиксации своих наблюдений, в обобщении данных наблюдений и составлении описания погоды текущего и прошедшего дней в сравнении друг с другом.

Работа по изучению любого времени года может строиться по следующей схеме:

- обзорная экскурсия в природу, на которой учащиеся наблюдают за растениями, животными, погодой, занятиями людей;
- работа с календарём природы на уроке;

-еженедельные наблюдения за природой, цель которых – накопление фактических знаний о данном времени года;

-ежемесячный итог наблюдений и составление описания природы прошедшего месяца.

Первая экскурсия по ознакомлению с природой проходит в сентябре. На ней организуется наблюдение за всеми компонентами природы, за занятиями людей.

На основе наблюдений и экскурсий ученики в первый год обучения усваивают порядок чередования времён года, названия осенних, зимних, весенних, летних месяцев, учатся рассказывать об отличительных признаках каждого времени года и сравнивать их. В последующие годы – ставится задача расширять круг представлений о сезонных изменениях в природе и уметь выделять определённые закономерности в жизни природы, самостоятельно делать выводы о наблюдаемых изменениях природы и составлять небольшие рассказы, опираясь на план.

При изучении сезонных изменений в природе детьми с нарушениями интеллекта необходимо обратить особое внимание на подбор изучаемого материала, в котором должна учитываться его доступность и практическая значимость. Поэтому предметом изучения должны быть знакомые детям объекты, явления и состояния природы, сведения о которых расширяются и углубляются посредством наблюдений и простейших опытных действий, предполагающих установление причинно-следственные и временные связи. Так же нужно обратить внимание на расположение материала, позволяющую из отдельных фрагментов знаний последовательно сформировать целостное представление об окружающей действительности.

Программами обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта предусмотрено решение коррекционно-образовательных, коррекционно-воспитательных, коррекционно-развивающих задач.

Список использованной литературы:

1.Соломина Е.Н. Изучение сезонных изменений в природе в процессе обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта / Е.Н.Соломина, Е.С.Тушева.– М. : Академия, 2005. – 271 с.

2.Титова М.Ф. Изучение природы в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях / М.Ф.Титова. – М. : Академия, 2004. – 156 с.

3.Екжанова Е.А. Программа коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А.Екжанова, Е.А.Стребелева. – М. : Просвещение, 2005. – 183 с.

Замиралова О.В.

РОЛЬ ТЬЮТОРА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В настоящее время в Европе начинают складываться региональные модели инклюзивной практики обучения, при которой дети с особыми образовательными потребностями включаются в общеобразовательный процесс, но не стихийно, а при создании в образовательном учреждении специальных условий обучения. Важнейшим компонентом специальных условий становится наличие в образовательном учреждении ассистента педагога, или тьютора – специалиста, непосредственно оказывающего необходимую помощь ученику с особыми образовательными потребностями на протяжении учебного дня [2].

К настоящему времени в России специальность «тьютор» внесена в реестр профессий «Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей

работников образования» (Приказ № 593 Минздравсоцразвития России от 14.08.2009). Определены квалификационные и иные характеристики такого специалиста. Но в этом документе говорится о тьюторе для обычного ученика. Ученик с особыми образовательными потребностями требует к себе несколько иного подхода, хотя, безусловно, общее направление в работе тьютора остается одинаковым для любого ребенка.

В основе запроса на тьютора, инициированного школой, часто лежит потребность в обеспечении безопасности детей, которые окружают ребенка с особыми образовательными потребностями. Тьютор необходим в качестве лица, ответственного за жизнь ребенка и за его действия [1].

Цель работы тьютора заключается в организации условий для успешного включения ребенка с особенностями развития в среду школы.

Успешность включенности ребенка в школьную жизнь должна определяться с точки зрения развития его:

1. когнитивной (познавательной) сферы: знаний и навыков;
2. коммуникативной сферы: умения общаться;
3. эмоциональной сферы: психологической адаптации к процессу обучения в классе, возникновения и сохранения положительного эмоционального настроения по отношению к процессу обучения и нахождению в школьной среде;
4. самостоятельности.

Одной из важнейших предпосылок успешного развития является создание благоприятных, комфортных условий для ребенка с особенностями развития [3].

Для того, чтобы условия нахождения ребенка в школе были по-настоящему комфортны и мотивировали его на развитие, в основе работы тьютора (как и любого другого взрослого, работающего с особым ребенком), должны лежать такие понятия, как: вера в ребенка; искренний интерес к его личности; принятие его особенностей; доброжелательность; терпение; последовательность.

Достижение обозначенной цели возможно при решении следующих задач:

1. создание условий для успешного обучения ребенка;
2. создание условий для успешной социализации ребенка;
3. максимальное раскрытие потенциала его личности.

С функцией создания условий для социализации тесно связана другая функция – посредничество. Для успешной социализации ребенка с особенностями развития тьютор должен успешно справляться с функцией посредничества – он должен быть активен, внимателен, следовать за ребенком с особенностями развития и быть посредником во всех социальных контактах ребенка в школе. Стимулировать диалог, поддерживать ребенка в новых ситуациях.

Здесь тьютор сталкивается с большим количеством проблем. Их можно подразделить на две большие группы: смысловые и системные.

Смысловые проблемы посредничества – это проблемы, связанные с прямыми целями инклюзии особого ребенка в школьном социуме. Здесь речь идет о коммуникативных проблемах ребенка с особенностями развития, о его поддержке, формировании и развитии его коммуникативной компетенции.

Системные проблемы посредничества – это проблемы, связанные с сопротивлением самой школьной системы его инклюзии. Вплоть до фобий и дискриминации со стороны учителей. Здесь очень важно, чтобы тьютор ощущал свое правовое поле, что он находится в «своем праве». Тьютор должен быть подкован юридически, знать устав школы, понимает, какие договоренности были достигнуты между разными участниками учебного процесса.

В отношении системных проблем посредничества тьютор должен быть дипломатом, он должен инициировать переговоры, обосновывать свою точку зрения интересами ребенка с особыми образовательными потребностями и т.д.

В заключение надо затронуть вопрос позиции тьютора в образовательном процессе. И коснуться, таким образом, проблемы его границ. Позиция тьютора сложна: он и поддерживающий ученика с особенностями развития в коммуникации куратор, и дипломат в вопросах разрешения системных проблем его посредничества, и наблюдательный методист на его уроках. Тьютор должен оставаться в своих границах и сохранять при этом свою автономность и независимость. Очень важно выдерживать границы со всеми участниками инклюзивного процесса. Он не должен потакать ребенку с особенностями развития, не должен солидаризироваться с родителями и быть «их» человеком в школе, не должен объединяться со школой против родителей, даже если они ведут себя неадекватно. А только инициировать переговорный процесс во всех сложных ситуациях и предлагать пути их разрешения. Тьютор защищает интересы ребенка в первую очередь. Его право на образование и социализацию.

Список использованной литературы:

1. Бондарь Т. А. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. / Т.А. Бондарь, И. Ю Захарова, И. С. Константинова, М. А. Посицельская, М. В. Яремчук.– М. : Теревинф, 2011. – 142 с.
2. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы. Под ред. М.Л.Семенович / И.В.Карпенкова. – М. : ЦППРиК «Тверской», 2010. – 89 с.
3. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования : сборник материалов / Составители: Н. Борисова, М. Перфильева. – М. : РООИ «Перспектива», 2012. – 167 с.

Кдырбаева А.А.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ

Вся жизнь ребенка раннего и дошкольного возраста подчинена его чувствам. С развитием эмоциональной сферы дошкольника постепенно происходит отделение субъективного отношения от объекта переживаний. Малыши живо и непосредственно реагируют на все происходящее. Старшие дошкольники со временем начинают осознавать и контролировать свои чувства, являющиеся своеобразным индикатором наиболее значимых потребностей. Чувства, возникающие у ребенка по отношению к другим людям, легко переносятся и на персонажей художественной литературы – сказок, рассказов. Эмоции и чувства очень интенсивно развиваются в соответствующем возрасту дошкольников виде деятельности – в игре, насыщенной переживаниями. Воспитание детей через эмоциональное воздействие – очень тонкий процесс. Основная задача заключается в том, чтобы надлежащим образом направлять их, организуя деятельность ребенка. Театрализованная игра – одно из ярких эмоциональных средств, формирующих художественный вкус детей. При специально организованной деятельности (например, музыкальные занятия, театрализация) дети учатся испытывать определенные чувства, связанные с восприятием (например, музыки, художественного образа). Обычно эмоции и чувства дошкольников сопровождаются выразительными движениями: мимикой, пантомимикой, голосовыми реакциями. Выразительные движения являются одним из средств общения. Развитие эмоций и чувств связано с формированием и развитием других психических процессов и в наибольшей степени – с речью [1].

Эмоциональная сфера при этом сама по себе стать совершенной не может. Ее необходимо внимательно изучать и бережно развивать. Делать это профессионально и

грамотно возможно в процессе театрализованной деятельности детей, приобщение к которой способствует освоению мира человеческих чувств.

С первыми театрализованными действиями малыши знакомятся очень рано в процессе разнообразных игр – забав, хороводов. При прослушивании выразительного чтения стихов и сказок взрослыми должны использоваться разные возможности для того, чтобы обыграть какой-либо предмет или событие, пробуждая фантазию ребенка. Знакомые стихи и песенки являются хорошим игровым материалом. Показывая мини пьески в настольном театре при помощи отдельных игрушек и кукол, педагог передает палитру переживаний через интонацию и через внешние действия героев. С целью устранения внутренней скованности малышей можно проводить специальные этюды, упражнения на развитие эмоций. Так, например, в этюдах «Солнышко встает», «Солнышко садится» эмоциональное состояние передается детям при помощи словесной и музыкальной установок, побуждающих выполнять соответствующие движения вверх и вниз. Используя склонность детей к подражанию, можно добиться выразительной имитации голосом различных звуков живой и неживой природы.

Например, дети, изображая ветер, надувают щеки, делая это старательно и беззаботно. Упражнение усложняется, когда перед ним встает задача подуть так, чтобы спугнуть злого волка, лица детей делаются устрашающими, в глазах передается гамма самых разнообразных чувств. Театрализованная игра позволяет ребенку вступить в особые отношения с окружающим миром, в которые он не может вступить сам в силу ограниченностей своих возможностей, способствует развитию положительных эмоций, воображения, в дальнейшем соотносить различные впечатления со своим личным опытом в самостоятельной игровой деятельности. Так, например, при инсценировании сказки «Репка» малыши тянут репку, при разыгрывании сказки «Курочка Ряба» изображают плач деда и бабы, показывают, как мышка хвостиком махнула и пицат за нее. Малыши могут не только сами исполнять некоторые роли, но и действовать кукольными персонажами [2].

В процессе таких игр-инсценировок, действуя вместе с педагогом и подражая ему, малыши учатся понимать и использовать язык мимики и жестов, совершенствуя свою речь, в которой важными составляющими являются эмоциональная окраска и интонация. Очень важно само желание ребенка участвовать в игре-инсценировке, его эмоциональное состояние. Стремление детей показать, что испытывает данный персонаж, помогает им осваивать азбуку взаимоотношений.

Сопереживание героям инсценировок развивает чувства ребенка, представление о плохих и хороших человеческих качествах. Занятия театральной деятельностью с детьми развивает не только психические функции личности ребенка, художественные способности, творческий потенциал, но и общечеловеческую способность к межличностному взаимодействию, творчеству в любой области, помогают адаптироваться в обществе, почувствовать себя успешным. Педагог призван помогать ребенку открывать черты прекрасного в окружающем мире, приобщать его к доступным видам художественно-эстетической деятельности.

Театрализованная игра – одно из эффективных средств социализации дошкольника в процессе осмысления им нравственного подтекста литературного произведения, участия в игре, создающей благоприятные условия для развития чувства партнерства. В ходе совершенствования диалогов и монологов, освоения выразительности речи наиболее эффективно происходит речевое развитие. Театрализованная игра близка к сюжетной игре. Сюжетно-ролевая и театрализованная игры имеют общую структуру: замысел, сюжет, содержание, игровая ситуация, роль, ролевое действие, правила. Творчество проявляется в том, что ребенок передает свои чувства в изображаемом действии, художественно передает замысел, варьирует свое поведение в роли, по-своему использует предметы и заменитель в игре.

Различие между сюжетно-ролевой и театрализованной игрой состоит в том, что в сюжетно-ролевой игре дети отражают жизненные явления, а в театрализованной может быть такой продукт – поставленный спектакль, инсценировка. Особенность театрализованной игры – литературная или фольклорная основа содержания и наличие зрителей. В театрализованных играх игровое действие, предмет, костюм или кукла имеют большое значение, так как облегчают принятие ребенком роли, определяющей выбор игровых действий. Образ героя, его основные черты действия, переживания определены содержанием произведения.

Творчество ребенка проявляется в правдивом изображении персонажа. Для этого надо понять персонаж, его поступки, представить его состояние, чувства, уметь анализировать и оценивать действия. Это во многом зависит от опыта ребенка: чем разнообразнее его впечатления от окружающей жизни, тем богаче воображение, чувства, способность мыслить. При разыгрывании спектакля в деятельности детей и настоящих артистов много общего. Детей также волнуют впечатления, реакция зрителей, результат, т.е. как дети изобразили сюжет.

Театрально-игровой опыт детей расширяется за счет освоения игры-драматизации. В играх-драматизациях ребенок самостоятельно создает образ с помощью комплекса средств выразительности (интонация, мимика, пантомима), производит собственные действия исполнения роли, исполняет какой-либо сюжет с заранее существующим сценарием, не являющимся жестким каноном, а служащим канвой, в пределах которой действуют от его имени, принося в персонаж свою личность. Именно поэтому герой, сыгранный одним ребенком, будет совсем не похож на героя, сыгранного другим. Если сценки разыгрываются в обычной театральной форме (сцена, занавес, декорации, костюмы и т.д.) или в форме массового сюжетного зрелища – их называют театрализациями [3].

В ходе такого перевоплощения происходит совершенствование эмоциональной сферы, становятся возможными постановки спектаклей по одному или нескольким произведениям, а также игры-импровизации с разыгрыванием сюжета без предварительной подготовки.

Работа по развитию театрализованной деятельности и формированию творческих способностей детей приносит ощутимые результаты, являясь одним из важнейших факторов эстетических наклонностей, интересов, практических умений.

Таким образом, занятия театральной деятельностью предоставляют детям возможность не только изучать и познавать окружающий мир через постижение сказок, но жить в гармонии с ним, получать удовлетворение от занятий и успешного выполнения заданий.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Собр. Соч.: в 6 т. – Т. 4 / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 365 с.
2. Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности / Н.Ф.Губанова. – М. : Мозаика – Синтез 2008. – 120 с.
3. Щеткин А.В. Театральная деятельность в детском саду / А.В.Щеткин. – М. : Мозаика- Синтез, 2008. – 175 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ

В последнее время наблюдается тяжелая ситуация, связанная с высокой распространенностью дислексий среди учащихся общеобразовательных школ, в том числе, с углубленным изучением иностранных языков. Эти специфические нарушения чтения чаще всего возникают в результате общего недоразвития всех компонентов речевой функциональной системы. Дислексии характерны для всех языков, основанных на звуковых и графических символах, и являются серьезным препятствием в освоении школьных навыков. В последние десятилетия отмечается неуклонный рост численности таких детей. В то же время в образовательный курс гимназий и лицеев, помимо изучения русского языка, все чаще включаются даже не один, а два иностранных языка.

Учитывая большую распространенность детей с дислексией, стойкость данного расстройства и его влияние в целом на успеваемость, очевидна необходимость комплексного подхода к его преодолению.

Известно, что обучение в школе базируется на умении детей быстро и правильно читать, точно понимать суть прочитанного. От сформированности навыка чтения зависит то, успеет ли школьник прочитать и понять смысл заданий, особенно в ходе выполнения контрольных и проверочных работ. Кроме того, в школьном возрасте чтение выполняет познавательную функцию, так как большой объем знаний дети должны сами добывать в свободное от уроков время. Из этого следует, что стойкие нарушения в овладении чтением (дислексии) приводят не только к снижению успеваемости в школе, но и к социальной дезадаптации ребенка.

Нами было замечено, что дети, страдающие дислексией, испытывают трудности при изучении иностранных языков, равно как и родного, русского языка. В гимназии № 505 Красносельского района Санкт-Петербурга изучается 2 иностранных языка: французский (со 2-го класса) и английский (с 5-го класса). Оба эти языка относятся к категории фонетических (звуковых). Количество учащихся начальных классов с дислексией по данным мониторинга, проводимого в 2014 году, составило 13%. В связи с этим было принято решение поставить эксперимент по внедрению методов и приемов логопедической работы на уроки французского языка. В эксперименте принимали участие учащиеся третьих классов, страдающие дислексией.

Одной из приоритетных задач педагогов гимназии является адаптация таких учеников и активизация сильных сторон ребёнка, т.е. помочь ему использовать те способы восприятия информации, которые не повреждены дефектом. Для реализации поставленных задач было решено ввести дополнительный час изучения французского языка с использованием логопедических методик. Педагогическое воздействие на детей и коррекция нарушенных функций осуществлялись в комплексе. Дети посещали логопедические занятия и дополнительные уроки французского языка. К этой работе были привлечены учителя французского языка, логопед, а также родители детей с дислексией.

Данный эксперимент носил прикладной характер и был направлен на решение проблем, связанных с реализацией практической цели обучения иностранным языкам, заключающейся в активном овладении всеми видами речевой деятельности: говорением, аудированием, чтением и письмом.

Целью эксперимента являлась и просветительская работа, так как вызывает тревогу тот факт, что недостаточная осведомленность учителей иностранного языка о проблемах, связанных с нарушениями письменной речи, порождает у них предубеждение, согласно которому частичная неграмотность таких детей объясняется их "природной ленью",

"низкой мотивацией", "невнимательностью" или "недостаточными умственными способностями".

Мы в гимназии решили подойти к проблеме преодоления дислексии еще и со стороны изучения иностранных языков. При этом работа по преодолению дислексии рассматривается нами как часть комплексного, творческого развития личности ребёнка. Эксперимент направлен на использование адекватных методик коррекционного обучения на уроках иностранного языка. На передний план выдвигается важный вопрос о взаимосвязи учебной среды с методами обучения, а также поиск оптимальных методик обучения французскому языку детей с речевой патологией.

Нами использовались различные направления коррекционно-логопедической работы, внедряемые на уроках французского языка, к числу которых можно отнести следующие:

- **Формирование правильного произношения, уточнение артикуляции звуков** (с опорой на зрительный образ с включением заданий, направленных на оречевление действий, а также использование элементов логоритмики). На данном этапе необходимо сравнивать произношение звуков двух языков, наблюдать за положением органов артикуляции с опорой на зрительные (контроль положения языка и губ при помощи зеркала), тактильные и кинестетические ощущения. Представления об изучаемом звуке также подкрепляется кинестетическими ощущениями от движений кисти руки, воспроизводящей положение языка.

- **Работа по постановке речевого дыхания**, в основе которого лежит умение делать короткий вдох через нос и продолжительный выдох через рот. При этом тренинг речевого дыхания осуществляется на материале простых фраз, произносимых на выдохе, широко используется речь с движениями.

- **Гимнастика рук и органов артикуляции**. Перед выполнением письменных работ на уроках французского языка широко используется гимнастика языка, губ, мышц верхнего плечевого пояса, шеи. С этой целью в занятия включаются элементы логоритмики в виде проговаривания небольших стихотворений в сочетании с разнообразными движениями.

- **Развитие ориентировки в пространстве**. Дети, страдающие дислексией, как правило, испытывают выраженные затруднения в пространственной ориентировке, в связи с чем мы стали включать в структуру уроков упражнения, направленные на развитие пространственного восприятия и представлений. С этой целью мы использовали следующие приемы: сравнение сходных по написанию букв французского и русского алфавитов, складывание букв из элементов, игру «Муха», путешествие по словарным лабиринтам, чтение изографов для развития памяти на буквы французского алфавита, включение специальных приемов работы для развития фонематического анализа, синтеза и представлений.

Одним из основных принципов в работе с детьми с нарушениями письменной речи является принцип поэтапного формирования умственных действий согласно теории интериоризации высших психических функций, разработанной П. Я Гальпериным [1].

Особенностью использования логопедических методик при изучении иностранных языков, в нашем случае французского, является максимальное включение различных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, кинестетического). Широкое использование разрезных азбук, слов, игровых упражнений, технических средств обучения способствует повышению эффективности работы, формированию положительной мотивации к занятиям. Нужно помнить, что дети с речевыми нарушениями, как правило, быстро устают и легко отвлекаются, поэтому необходимо часто менять вид деятельности, переключать внимание детей с одной формы работы на другую, учитывать работоспособность ребёнка, особенности его моторного и речевого развития. Также необходимо тщательно дозировать информацию, подлежащую усвоению, постоянно и в то же время постепенно усложнять задания и речевой материал.

Немаловажным представляется умение педагога поддерживать интерес учеников к урокам, создавать ситуацию успеха.

Совместно с логопедом учителями французского языка, участвовавшими в эксперименте, проводилось обучение родителей навыкам правильного выполнения домашних заданий с детьми. Это и похвала за успехи, и разбиение большого домашнего задания на несколько маленьких, и выполнение работы постепенно, с перерывами. Очень важно развить у детей навыки рефлексии, т. е. анализа того, что получилось хорошо, а над чем ещё надо поработать.

Изменение тактики учебно-воспитательного процесса в сочетании с профессиональным применением методик, учитывающих конкретные условия обучения, позволяет успешно решать поставленные задачи и способствует созданию у учащихся устойчивой мотивации к овладению иностранным языком.

Список использованной литературы:

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я.Гальперин. – М. : Педагогика, 1966. - 277 с.

Ковалева А.А.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Главной задачей, стоящей перед специальными (коррекционными) общеобразовательными учреждениями на современном этапе, является повышение эффективности обучения и воспитания учащихся для их адекватной социально-психологической адаптации в обществе. Важная роль в этом процессе, несомненно, принадлежит развитию коммуникативной сферы. Несовершенство коммуникативных умений учащихся с нарушением интеллекта, их речевая инактивность осложняют процесс свободного общения, затрудняют развитие речемыслительной и познавательной деятельности подростков, препятствуют созданию условий для успешной социальной адаптации выпускников. Подростки с умственной отсталостью имеют больше проблем общения, чем подростки с нормальным психическим развитием, поскольку все сложности подросткового возраста усугубляются в этом случае отклонениями психического развития [1, с. 36-42].

Исследования ряда авторов (В. А. Вярнен, Д. И. Намазбаева и др.) показывают реальную возможность овладения детьми с умственной отсталостью элементами общения, что естественно приводит к появлению у ребенка способности к адаптации. Вместе с тем анализ психологической литературы показывает, что в процесс воспитания умственно отсталых детей не включаются программы по развитию понимания эмоциональных состояний человека по интонационным характеристикам речи. Умственная отсталость сопровождается сложностью опознавания эмоциональных состояний презрения, гнева, удивления по интонации, считают Г. Г. Запрягаев, Е. Г. Федосеева. Возможно, это связано с их более низкой значимостью в регуляции поведения. Стоит отметить, что сравнительно редко данные эмоции возникают в обычной жизни. В работе Л. С. Выготского, как отмечают В. П. Волгина, Г. О. Гордон, делается вывод, что умственно отсталые подростки предпочитают выбирать партнеров по общению, имеющих отличную от них степень интеллектуального нарушения. Так, ребенок с тяжелым нарушением интеллекта предпочитает общаться с ребенком с таким же нарушением интеллекта, и наоборот, ребенок, страдающий легкой степенью, предпочитает общение с таким же ребенком с легкой степенью интеллектуального

нарушения. В работе С. Л. Рубинштейна указываются некоторые качества детей с осложненными формами нарушения интеллекта, имеющие значение для понимания качественного своеобразия процесса их общения [2, с. 432].

Подростковый возраст период диспропорции развития, обостренный вниманием к себе, к своим физическим особенностям, реакцией на мнение окружающих, чувством собственного достоинства и обидчивостью. Физические недостатки подростком преувеличиваются, все слишком «чересчур», настроение мгновенно изменяется от позитивного, приподнятого к негативному, возрастная нестабильность проявляется во всем. Упрямство, негативизм, обидчивость и агрессивность в этом возрасте чаще всего являются эмоциональными реакциями на неуверенность в себе. Тенденция подросткового возраста переориентация на общение с взрослыми, в том числе с родителями, как с равными себе по положению и по статусу. Главной потребностью подростков является общение со сверстниками [3, с. 17]. Коммуникативные способности развиты недостаточно, коммуникативные умения только формируются, что затрудняет общение для подростков как со сверстниками, так и с взрослыми и провоцирует переживания разочарования и недовольства собою, характерные для подростков. Коммуникативные умения подростков с умственной отсталостью развиты недостаточно, и это затрудняет их общение со сверстниками и взрослыми, приводит к трудностям социализации, к одиночеству и чувству отверженности, но развитие их коммуникативных умений поддается коррективке при профессиональной психологической помощи [4, с. 175].

Общение является одним из самых основных видов деятельности в школьном возрасте. Дети разного возраста общаются со взрослыми и друг с другом. Потребность в межличностном общении в подростковом возрасте выходит на передний план. Поэтому эту потребность необходимо удовлетворять, так как дефицит общения может привести к замкнутости и дезадаптации ребенка в жизни. Общение представляет важный развивающий компонент и проявляется в различных формах [5, с. 21].

Исследование проводилось на базе Коммунального Учреждения Луганская общеобразовательная школа № 45 (КУ ЛООШ № 45). В исследовании принимали участие учащиеся 6-8 классов вспомогательных и общеобразовательных классов. Констатирующий эксперимент включал в себя три серии заданий, каждая из которых соответствовала структурному компоненту общения.

Первая серия была направлена на диагностику мотивационного компонента общения. Для этого использовался опросник аффилиации А. Мехрабиана. Под аффилиацией понимается потребность человека в установлении, сохранении и упрочении добрых отношений с людьми. Предлагаемый опросник оценивает две мотивационные тенденции, функционально взаимосвязанные и соотносимые с потребностью аффилиации: стремление к людям и боязнь быть отвергнутыми. Соответственно, испытуемым предлагаются для ответов два разных опросника, один из которых предназначен для оценки первой мотивационной тенденции, а другой – второй.

Вторая серия исследования была направлена на изучение особенностей когнитивного компонента. Социометрия предназначена для выявления структуры межличностных отношений в коллективе. Она позволяет выявить состояние эмоционально-психологических отношений в детском коллективе и положение в нем каждого ребенка. «Тест коммуникативных умений Михельсона» был направлен на диагностику сформированности основных навыков и умений общения, а также на преобладающий тип поведения. Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов.

Третья серия была направлена на исследование поведенческого компонента. Методика диагностики межличностных отношений Лири предназначена для исследования

представлений субъекта о себе и идеальном "Я", а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

Проанализировав результаты исследования поведенческого компонента межличностного общения, можно сделать вывод, что подростки с умственной отсталостью характеризуются эгоистичным и зависимым типом отношения. Такого рода отношение к сверстникам нуждается в психологической коррекции. Дети с умственной отсталостью испытывают трудности в организованности общения, в налаживании контакта, часто склонны уходить от общения или стараться быть незамеченными. Также подростки с умственной отсталостью склонны к повышенной внушаемости и конформности, что может грозить не только асоциальным поведением, но и проявлениями делинквентности. Из всего этого следует, что необходимо проведение психокоррекционной работы по формированию межличностного общения у подростков с умственной отсталостью в процессе учебной деятельности.

Для обобщения результатов исследования по трем компонентам межличностного общения были выделены выраженные критерии и их уровень развития у подростков с умственной отсталостью в сравнении с уровнем развития у подростков с нормальным психическим развитием.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что учащиеся вспомогательной школы остро нуждаются в коррекции и развитии межличностного общения. Формирование коммуникативных навыков у подростков с умственной отсталостью актуально, так как степень сформированности данных умений влияет на результативность обучения детей, на процесс их самореализации, жизненного самоопределения и на социализацию в целом. Поэтому коммуникативное развитие должно рассматриваться в общем контексте социализации подростка в плане учета особенностей общения со взрослыми, сверстниками, учета особенностей общей ситуации социального развития и т. д.

Список использованной литературы:

1. Бернштейн И. С. Интеллектуальные возможности детей, страдающих речевой патологией / И. С. Бернштейн // Шестая научная сессия по дефектологии: тез. докл. - М., 1971. - С. 36 – 42.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии: Собр. соч. в 6 т. / АПН СССР / Л. С. Выготский. - М.: Педагогика, 1984. - Т.4. - 432 с.
3. Вярнен В. А. Особенности личных взаимоотношений учащихся старших классов вспомогательной школы: автореф. дис. канд. пед. наук / В. А. Вярнен. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. - 17 с.
4. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников / М. Ф. Гнездилов. – М.-Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1990. - 175 с.
5. Коломинский Н. Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательной школы в учебной деятельности и в межличностных отношениях: автореф. дис ... канд. психол. наук / Н. Л. Коломинский. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1972. - 21 с.

Ковальчук Ю.О.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ЗПР

Повышение эффективности коррекционной работы с детьми, имеющими задержку психического развития (ЗПР) и интеллектуальную недостаточность – одна из главных

задач, стоящих перед специальным дошкольным учреждением. Современные специалисты в поиске эффективных средств коррекции все больше ориентируются на использование разных видов искусства для ребенка с различными отклонениями. Происходит активное формирование системы дошкольного воспитания: растёт сеть альтернативных, дошкольных учреждений, появляются новые дошкольные программы воспитания, разрабатываются оригинальные методические материалы. Формирование коммуникативной функции речи, развитие познавательной, творческих способностей детей с ЗПР через театральную деятельность. Данное направление педагогической деятельности актуально, так как большое количество детей с ЗПР страдает расстройствами речи и языка, незрелыми эмоционально-волевыми качествами личности.

Формирование эмоций, коррекция недостатков эмоциональной сферы должны рассматриваться в качестве одной из наиболее важных, приобретенных задач воспитания детей с задержкой психического развития. Работа, направленная на развитие эмоциональной сферы у детей с ЗПР, очень актуальна и важна. Театрализованная деятельность так же является эффективным средством развития личности ребёнка, поскольку носит игровой характер, способна увлечь его, удовлетворить потребность в активном действии, богата возможностями самоутверждения и самовыражения ребенка, что особенно важно при работе с детьми с ЗПР. Театр, в который играют дети, помогает им поверить в себя, чувствовать себя раскованно, свободно, заявить о себе, пробуя, на что они способны, что повышает уровень их социализации. Участвуя в театрализованной деятельности, дети знакомятся с социальным миром во всём его многообразии через образы, краски, звуки, а, умело поставленные вопросы, побуждают их думать, анализировать, делать выводы и обобщения. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребёнка, совершенствуется звуковая культура речи. Театрализованная деятельность позволяет решать многие проблемные ситуации от лица какого-либо персонажа. Частью театрализованной деятельности являются театрализованные игры. Применение театральной деятельности оказывает положительное влияние на развитие эмоциональной экспрессивности, развития адаптивного процесса общения, повышает эффективность коррекции коммуникативной сферы, формирования основ образного мышления на этапе подготовки детей к процессу обучения в школе.

Коррекционная работа строится по принципу усложнения, творческая активность ребенка увеличивается. Основными требованиями к организации театрализованной деятельности дошкольников с ЗПР являются: содержательность и разнообразие тематики; постоянное, ежедневное включение театрализованных игр в жизнь ребенка; сотрудничество детей с взрослыми на всех этапах театрализованной игры.

Театрализованные игры – один из самых эффективных способов коррекционного обучения: учить играя. Таким образом, театрализованная деятельность является эффективным средством гармоничного развития ребенка с ЗПР.

Список использованной литературы:

1. Артемова Л.В. Театрализованная деятельность / Л.В.Артемова. – М. : Просвещение, 1996. – 362 с.
2. Бочкарева Л.П. Театрально-игровая деятельность дошкольников. Методическое пособие для специалистов по дошкольному образованию / Л.П.Бочкарева. – Ульяновск, ИПКПРО, 1993. – 198 с.

ОСОБЕННОСТИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

Проблема делинквентного поведения является центральной для исследования большинства социальных, психологических, педагогических, криминологических наук, поскольку общественный порядок играет важную роль в развитии как государства в целом, так и каждого гражданина в отдельности.

Делинквентное поведение как одна из форм девиантного поведения личности подростка является одной из наиболее опасных форм девиаций, проявляющаяся в воздействии на психику несовершеннолетнего целого комплекса отрицательных социально-психологических, психофизиологических, психотравмирующих факторов, ситуационных особенностей, что проявляется в семейном неблагополучии, акцентуированности черт характера и, как следствие, совершении правонарушений различной тяжести.

Особо пристальный интерес в научных исследованиях уделяется подростковой делинквентности умственно отсталых подростков. Рост числа деликтов, совершаемых умственно отсталыми молодыми людьми в несовершеннолетнем возрасте, увеличение удельного веса тяжких насильственных преступлений в их составе представляют собой угрозу обществу. Изучению подлежат причины, вызывающие деликты у умственно отсталых, условия, способствующие их распространению в молодежной среде, особенности личности делинквента (правонарушителя), специфика его социализации, делинквентные субкультуры, вопросы профилактики и предупреждения правонарушений и ряд других проблем.

Делинквентное поведение у умственно отсталых патохарактеристическая реакция у подростков, проявляющаяся в совершении ими различных проступков, провинностей, мелких правонарушений.

Целью экспериментального исследования было изучение делинквентного поведения у умственно отсталых подростков. В экспериментальном исследовании принимало участие 25 человек в возрасте 13-16 лет. Исследование проходило на базе Луганской средней общеобразовательной школы I-III ступеней № 45.

В процессе диагностики были использованы следующие методики: «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел), «Карта наблюдений» (Д. Стотт), «Шкала принятия других» (В. Фейя), «Шкала доверия» (М. Розенберг), «Шкала враждебности» (В. Кук-Д. Медлей), «Шкала манипулятивного отношения» (Т. Бант), «Тест Эллиса», «Опросник ЕРІ для оценки экстраверсии и нейротизма» (Г. Айзенк), Методика «Дом. Дерево. Человек» (Дж. Бук), «Тест оценки агрессивности в отношениях» (А. Ассингер).

«Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» показала, что подростки не склонны скрывать собственные нормы и ценности, корректировать свои ответы в направлении социальной желательности. Наиболее выражены в целом по выборке показатели склонности к саморазрушающему, аддиктивному поведению, к агрессии и насилию, к преодолению норм и правил. Результаты изучения шкалы «Склонность к делинквентному поведению» показывают «делинквентный потенциал», который при определенных обстоятельствах может реализоваться в жизни подростка, низкий уровень социального контроля. Показатели шкалы «Волевой контроль эмоциональных реакций» свидетельствуют о слабости волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Также у подростков имеется предрасположенность к аддиктивному поведению (отношение к наркотикам, алкоголю), признаки неуправляемой

эмоциональной возбудимости. Склонность к интернет- и социальной зависимости невысокая, находится в стадии формирования.

Полученные данные свидетельствуют о том, что количество учеников с отсутствием эмоционального напряжения и низким уровнем его является подавляющим (в общей сложности это 85,5%). Отсутствуют дети с очень высоким уровнем эмоционального напряжения. Только у одного ученика высокий уровень эмоционального напряжения сопряжен с высоким КД.

По результатам опросника В. Фейя было выявлено, что у 20% испытуемых преобладает низкий показатель принятия других, у 32% - средний показатель с тенденцией к низкому, 28% учащихся показали средний показатель с тенденцией к высокому, и 20% респондентов – высокий уровень принятия других.

Результаты методики «Экспресс-диагностика доверия» (по шкале Розенберга) позволяют утверждать, что большинство испытуемых имеет средний показатель доверия, что, в принципе, является положительным.

По результатам методики «Шкала враждебности» (В. Кук-Д. Медлей) следует акцентировать внимание на довольно высоком показателе агрессивности среди школьников.

Результаты методики «Шкала манипулятивного отношения» (Т. Бант) позволяют констатировать тот факт, что при диагностике показателя манипулятивного отношения у четырех человек (16%) обнаружен низкий показатель манипулятивного отношения, у семерых (28%) средний показатель с тенденцией к низкому, у девяти (36%) – средний показатель с тенденцией к высокому, у пятерых (20%) – высокий показатель манипулятивного отношения.

По результатам ответов респондентов на «Тест А. Эллиса» получаем данные, указывающие на то, что у респондентов присутствует довольно высокий уровень иррационализации, который способствует формированию делинквентности.

Рассмотрим результаты следующей методики - «Опросника ЕРІ для оценки экстраверсии и нейротизма» (Г. Айзенка). Опираясь на полученные данные, можно сказать, что в группе опрошенных к экстравертам можно отнести 25%, к потенциальным экстравертам – 35%. Среди опрошенных не нашлось потенциальных интровертов и интровертов в общем. 30% являются амбивертами.

На третьем этапе диагностики, основываясь на уже полученных результатах, было проведено соответствие каждого испытуемого типам темперамента. Из полученных результатов видно, что в данной группе испытуемых холерическому типу личности соответствуют 35% опрошенных, к сангвиникам можно отнести 35% испытуемых, флегматичному типу соответствуют 15% опрошенных, к меланхоличному типу относятся 5% испытуемых. Опираясь на полученные данные, можно сказать о том, что половина опрошенных школьников (50%) относятся к типам темперамента: сангвиник и флегматик, для которых характерны уравновешенный тип нервной системы и эмоциональная устойчивость, 60% опрошенных ориентированы на внешний мир, т.е. являются экстравертами.

Анализируя полученные данные «Теста оценки агрессивности в отношениях» (А. Ассингер), следует обратить внимание на то, что у испытуемых представлены высокие баллы практически по всем шкалам (больше 3 баллов). Качественный анализ данных позволяет сделать вывод о том, что по шкалам «физическая агрессия», «негативизм» и «словесная агрессия» уровень выраженности шкал имеет наибольшее значение, выражающееся в среднем арифметическом на уровне У 70% испытуемых учеников показатели агрессивности в межличностных отношениях больше уровня 45 баллов, что характеризует их поведение как прямолинейное, агрессивное.

В результате проведения данных методик можно сделать вывод, что снижению уровня делинквентного поведения способствует: проведение тренингов на позитивное мышление, повышение самооценки; проведение тренингов на конструктивное разрешение

проблемных ситуаций; проведение тренингов на коммуникативную компетентность и адаптацию к социуму; просмотр фильмов, посвященных агрессивности и конструктивному поведению в социуме и совместная их рефлексия (кинотерапия); задействие девиантных детей в театральных постановках; сказкотерапия.

Копылова Е. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ

На современном этапе развития общества повышается интерес к проблеме формирования коммуникативной мобильности педагогов-воспитателей ДОУ. Объяснить этот факт можно тем, что в настоящее время требуются специалисты с высоко развитыми личностными качествами, в том числе мобильностью, в особенности коммуникативной, что позволит будущим воспитателям эффективно осуществлять профессиональную деятельность, быстро адаптироваться в нестандартных и постоянно изменяющихся условиях, творчески применять знания, умения и навыки, полученные в ВУЗе, продуктивно взаимодействовать с представителями разных образовательных уровней и возрастных категорий, перемещаться в социальном пространстве, проявлять способности к самосовершенствованию и самообразованию. Немаловажно, что сущность педагогической профессии – это коммуникация, что объясняет внимание исследователей к коммуникативным процессам в педагогике. А. Н. Алгаев называет коммуникационные процессы движущим механизмом всего образования.

Проблема развития коммуникативной мобильности не является новой. Разные её аспекты изучались психологами, педагогами, философами с давних времён. Большой вклад в раскрытие сущности коммуникативных процессов внесли труды Б. Г. Ананьева, М. М. Бахтина, В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, М. С. Кагана, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубинштейна, В. А. Сластенина, Д. Б. Эльконина и др. Понятие „мобильность” рассматривалось Л. А. Амировой, И. В. Василенко, Л. В. Горюновой, Э. Ф. Зеер, Р. С. Немовым, В. В. Новиковым и многими другими. Термин „коммуникативность” появился в обиходе ещё со времен Петра I, с тех времён понятие постоянно расширялось и в данный момент применяется в разных научных областях. Всплеск интереса к мобильности как педагогическому явлению отмечен в последние годы. Только в 1927 году русский ученый, профессор Гарвардского университета П. А. Сорокин ввёл понятие „мобильность” для обозначения качеств индивида, отвечающих за быструю социальную и профессиональную адаптацию личности в обществе [3, с.67].

Анализ педагогической, психологической, философской литературы показал, что исследований в области коммуникативной мобильности педагогов-воспитателей дошкольных образовательных учреждений не проводилось, следовательно, соответствующее понятие отсутствует, что определяет дальнейшее направление нашей работы. В научной литературе можно встретить термины „коммуникация”, „коммуникабельность”, „коммуникативность”. Каждое из этих понятий трактуется по-разному.

Научно-педагогическая литература коммуникацию характеризует как „некое единение людей в совместной деятельности, которая интегрирует их в общество”. Коммуникация, как указывает А. Н. Алгаев, имеет три основных интерпретации: „взаимодействие”, „общение”, „общественные отношения” [1]. Часто употребляется термин „коммуникабельность”, что означает „способность людей устанавливать деловые контакты, связи, отношения” [4]. В энциклопедическом педагогическом словаре понятие

„коммуникативность” трактуется как „положительное нравственно-этическое качество личности, выражающее предрасположенность человека к общению, к установлению контактов, связей, отношений”, которое проявляется как общительность, как способность располагать окружающих по отношению к себе [2].

В современном обществе мобильность личности широко востребована и означает подвижность, передвижение, готовность к быстрому и продуктивному выполнению заданий [3, с.67]. Ещё П. А. Сорокин ввёл понятие „социальная мобильность”, которое охарактеризовал как „любой переход индивида или социального объекта (ценности), т. е. всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую” [3, с.67]. О. В. Смирнова мобильность характеризует как „свойство личности, отвечающее естественной потребности человека к гибкости и адаптивности, к постоянному планируемому и непредвиденному самоизменению” [5]. Мобильность относительно к определённой профессии (профессиональная мобильность) рассматривается как „возможность и способность успешно переключаться на другую деятельность или менять вид труда” с одной стороны [1], с другой же стороны, психологическая наука данное понятие интерпретирует как „способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности” [3, с.67].

Исследователи (А. Н. Алгаев, О. В. Смирнова) считают, что понятие „мобильность” вполне уместно применять в контексте „коммуникативная мобильность” [1, 5] и характеризуют его как:

- „способность и готовность личности осуществлять эффективные коммуникации с людьми различного возраста, социального статуса и интеллектуального развития, гибко применяя разнообразные коммуникативные техники и приемы, известные из прошлого опыта, и быстро осваивая новые” (А. Н. Алгаев) [1];
- „особое качество личности, представляющее собой коммуникативную способность специалиста быстро реагировать в нестандартной, проблемной ситуации профессионального общения” (О. В. Смирнова) [5].

В своей работе коммуникативную мобильность педагогов-воспитателей ДОУ мы определяем как интегрированное личностное качество воспитателя, характеризующееся способностью эффективно адаптироваться к постоянно изменяющимся неопределённым условиям коммуникативной деятельности в дошкольном образовательном учреждении.

Статья теоретически обосновывает актуальность исследования коммуникативной мобильности, раскрывает сущность основных категорий коммуникативной мобильности будущих педагогов-воспитателей ДОУ. В дальнейшем планируется создание педагогических условий, разработка и совершенствование методов, средств, форм обучения, определение критериального аппарата и разработка диагностических методик относительно формирования и развития коммуникативной мобильности будущих педагогов-воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Список использованной литературы:

1. Матухин Д. Л. Перспективы развития профессиональной мобильности у студентов неязыковых специальностей / Д. Л. Матухин // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 9 (137). – С. 66-70.
2. Райзберг Б. А. Современный экономический словарь [Текст] / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – М. : ИНФРА, 1999 – 479 с.
3. Смирнова О. В. Проблемные профессионально-коммуникативные задачи как средство развития коммуникативной мобильности при подготовке

Котелевская А.О.

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ-ЛОГОПАТОВ ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ЖИВОПИСЬЮ

Очень часто у детей дошкольного возраста возникает проблема со связной речью. Помимо фонематических проблем, также возникает проблема правильно построить предложение, сформировать правильно мысль, описать увиденное – это для дошкольника очень сложно. Как правило, это возникает из-за бедного словарного запаса и по многим другим причинам, чтобы это предотвратить детей знакомят с живописью и искусством. Искусство – это одно из мощных средств воспитания любви к природе, ко всему живому, обучения детей правильно описывать природу, либо какую-нибудь картину. С помощью искусства и живописи ребенок сможет лучше формировать мысль, у него увеличится словарный запас. Для этого и используют методики по развитию и совершенствованию речи у детей-логопатов.

На первом (подготовительном) этапе основное внимание уделяется работе над словарем, целенаправленно ведется обогащение словаря детей выразительными средствами (метафорами, сравнениями, эпитетами, красочными определениями), знакомство детей с фразеологизмами, поговорками, пословицами и загадками. Эта работа дает возможность детям почувствовать красоту и образность родного языка.

Параллельно этому проводится работа по формированию фонетически и грамматически правильной речи, которая продолжается на всех этапах. Правильное произношение и сила голоса, четкая дикция, темп речи, «чувство стиля», умение использовать разнообразные грамматические средства (инверсия, соотнесенность синтаксиса с темой высказывания, уместное употребление предлогов и др.) все это влияет на связность (плавность) речи.

В течение учебного года, на занятиях изобразительной деятельностью, дети рассматривают произведения пейзажной живописи. Основное внимание уделяется развитию у детей умения видеть и понимать художественный образ, произведений живописи, высказываться на тему этих произведений, выделять в них главное. Для оживления детских эмоций, дополнительно отбираются произведения разных видов искусства: фольклора, литературы, музыки.

На музыкальных занятиях дети слушают музыкальные произведения, с ними беседуют по содержанию. Для усиления эмоциональных впечатлений от восприятия музыки используют произведения пейзажной живописи, художественное слово. Вызываем у детей эмоциональный отклик на произведения искусства и желание обсудить увиденное и услышанное, выразить свое отношение.

Вне занятий, на прогулке, во время экскурсий в парк воспитатели учат детей любоваться природным пейзажем в разное время года, сопровождая наблюдения стихами русских поэтов, обогащают и активизируют словарь детей.

Родители с детьми закрепляют полученные на занятиях знания, посещают картинную галерею, подбирают иллюстрации пейзажных картин для групповой галереи «Четыре времени года», заучивают стихи о родной природе.

На втором (основном) этапе ведется работа по обучению умению строить предложения разных типов и работать над структурой высказывания, соответствующей описанию. Описание – это первая ступень в формировании навыка связной монологической речи. Оно способствует выработке культуры наблюдения. Непосредственные впечатления, полученные в процессе наблюдений, – база для развития воображения, без которого невозможно успешное обучение составлению

самостоятельных рассказов. На этом этапе дети описывают практически все предметы и явления окружающей их жизни. Учатся выделять наиболее существенные черты предмета, подбирать точные слова, выражать свое отношение к описываемому объекту и грамматически правильно оформлять фразу.

Чтобы достичь этого, с первых занятий вводится план описательного рассказа, который дает возможность систематизировать все полученные знания, спланировать процесс высказывания. План не только устанавливает последовательность, но и определяет содержание описательного рассказа. Он представляет собой графическую схему, состоящую из 6–8 элементов, число которых варьируется в зависимости от темы и содержания работы. При описании предмет сначала называется, далее раскрываются его качества, свойства, назначение, цвет, форма, а затем особенности, характерные признаки, а также действия и личное отношение к предмету. В дальнейшем дети сами составляют план рассказа, составляя карточки в нужном порядке.

В качестве «программы высказывания» используем графические модели. Круг, разделенный на три цветные части. Зеленая часть – это зачин, начало. Синяя – основное содержание, красная – кульминация, концовка высказывания. Эта модель позволяет сформировать у детей представление об описании и его структурных элементах. Модели «Солнышко», «Осьминожек» помогают детям подбирать и использовать в своих описаниях слова-признаки и слова-действия.

Следующий вид рассказов – пересказ специально подобранных литературных текстов с природоведческим содержанием. Этот вид рассказывания базируется на непосредственном чувственном опыте детей, опирается на ассоциативное образное мышление, слуховое внимание и память. Дети практически осваивают имитационным путем безукоризненную стилистику, чувство языка (нахождение и заимствование образных слов и выражений), интонационную выразительность.

Модель «Паровозик» позволяет дать детям представление о структуре повествовательного высказывания. Структура повествования более жесткая, чем структура описания, так как перестановка его элементов может нарушить последовательность изложения сюжета. Поэтому схема повествования – завязка, кульминация, развязка – должна быть выдержана четко. Также знакомим со структурой рассуждения. Модель рассуждения представлена в виде знака вопроса, состоящего из разноцветных частей его составляющих: полукруглая зеленая часть – тезис, средняя красная – доказательства, синяя точка – выводы.

На этом же этапе происходит и обучение детей составлению рассказов по пейзажной картине. Этому предшествует работа воспитателей с детьми – наблюдение за явлениями природы, сезонными изменениями, описание природы, рассматривание произведений пейзажной живописи, беседы по содержанию картин. Задача педагога – вызвать у ребенка эмоциональное отношение к изображению. Эмоциональность ребенка создает предпосылки и возможности для дальнейшего развития выразительности речи.

После разбора картины необходимо уделить внимание построению рассказа. Дети используют приобретенное ими умение опираться на план. Это карточки – символы. Первая – вопросительный знак. Ребенок должен определить, что рассматриваемая картина – пейзаж, объяснив в той мере, как ему это доступно, что собой представляет этот жанр живописи. Вторая карточка – напоминание о цветовом фоне картины. Следующая карточка со стрелками служит напоминанием о композиции – переднем плане, центральной части картины и заднем ее плане. Последняя карточка требует высказывания о личном отношении к картине: «Нравится тебе или нет? Почему?». Восприятие картины подкрепляется стихами поэтов, музыкой.

Одна из основных задач при этой работе – развитие образной речи, что идет через опору на эмоциональную сторону восприятия картины. Дети учатся подбирать сравнения, образные выражения, закрепляются и автоматизируются грамматические формы. Детям предлагается решить, почему художник выбрал этот пейзаж. Их спрашивают: согласен ли

ты с названием картины? Какие краски нужны художнику для изображения летней ночи? Зимней ночи? В каком из стихотворений изображен такой же пейзаж? и т.д. Все это дает возможность выразить свои чувства и мысли словами, закрепить навык описательного рассказа, рассуждения, поднять речевой уровень ребенка на более высокую ступень развития.

На занятиях по рисованию детей знакомят с жизнью и творчеством художников-пейзажистов, дети в своих рисунках изображают природу. На конструировании дети самостоятельно составляют композиции для своих картин, используя фланелеграф.

На данном этапе работы использую следующие приемы:

Литературный образец облегчает процесс обучения, так как детям показывается результат, которого они должны достичь, кроме того, образец определяет примерное содержание будущих рассказов детей, их объем и последовательность, облегчает подбор слов.

Искусствоведческий рассказ помогает формировать связную образную речь дошкольников, дифференцировать в сознании детей такие понятия, как «тема» (о чем картина), «содержание» (что изображено), «выразительные средства» (как выражено).

Прием мысленного создания собственной картины с таким же названием, что и картина художника, приобщает ребенка к самостоятельному творческому мышлению, учит понимать зависимость между содержанием и формой произведения, точно излагать свои мысли.

И как вывод на (заключительном) этапе, логопедическая работа направлена на закрепление навыка самостоятельного планирования речевого высказывания; совершенствование умения эмоционально, образно высказывать суждения о картине в форме описательно-повествовательного рассказа.

Список использованной литературы:

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М.Алексеев, В.И.Ящина. – М. : Изд. центр «Академия», 1998. – 89 с.
2. Бондаренко А.К. Словесные игры в детском саду. / А.К.Бондаренко. – М. : Просвещение, 1974. – 132 с.
3. Большева Т.В. Учимся по сказке / Т.В.Большева. – СПб : Детство – пресс, 2001.– 356 с.
4. Ворошнина Л.В. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду (с элементами регионального компонента) / Л.В.Ворошнина. – Пермь, 1997. – 137 с.

Кракатица О.П.

РАБОТА С НЕГАТИВНЫМИ ЭМОЦИЯМИ ДЕТЕЙ ПРИ ПОМОЩИ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ

Эмоции – это язык нашего внутреннего мира, они сообщают нашему Я о том, какое значение, какую ценность лично для нас имеют те предметы или те отношения с другими людьми, которые в настоящий момент оказались в центре нашего внимания. Эмоции помогают человеку решить, в каком направлении ему дальше действовать, помогают сделать выбор в ситуации, они регулируют поступки, действия, поведение и мысли человека [3]. Эмоции подключают дополнительные источники энергии, увеличивают силы и возможности человека, они позволяют человеку понять самого себя: что мне нравится? Как я отношусь к тем или иным явлениям и событиям? Что мне дорого и от чего мне легко отказаться? Положительные эмоции, такие как радость, восторг,

удовольствие, гордость, восхищение, любовь повышают активность личности, ее энергию, жизнедеятельность, вызывают подъем, бодрость, благодаря усилению работы сердечной системы, повышению темпа и глубины дыхания. Положительные эмоции способствуют гармоничному развитию личности.

Негативные эмоции, такие как гнев, печаль, уныние, тоска, злость, страх, вина, стыд, презрение, обида, ревность, характеризуются длительным последствием. Негативные эмоции естественны и важны для развития личности. Они помогают ей сделать необходимые изменения в своих ожиданиях, чтобы принять накладываемые жизнью ограничения [4]. Подавление, удержание негативных эмоций приводят к заболеваниям, раздражительности, агрессивности, проблемам в общении с окружающими, замедлению темпа жизни. Способность выражать, чувствовать и отпускать негативные эмоции пробуждает творческий потенциал и умение успешно преодолевать жизненные трудности.

Формирование эмоциональной сферы является одним из важнейших условий становления личности ребенка, опыт которого непрерывно обогащается. Дети обычно испытывают эмоции более интенсивно, чем взрослые, поскольку до девятилетнего возраста у них еще не развита способность к логическим рассуждениям [1]. Они не могут преодолеть свои эмоции при помощи разума. Если кто-то обидел ребенка, ему в течение некоторого времени кажется, что теперь его всегда будут обижать или, что он каким-то образом заслуживает подобного отношения, и теперь к нему так будут относиться все. Ребенок мало защищен перед окружающим миром. У него мало жизненного опыта, сил и знаний. Дети не могут видеть всей картины произошедшего в целом. То, что взрослому кажется незначительным происшествием, у ребенка может вызвать страх и гнев. Для того чтобы ребенок смог преодолеть страх или гнев он должен его осознать и принять. Поэтому для гармоничного развития эмоциональной сферы ребенка взрослые должны научиться вовремя опознавать негативные эмоции и способствовать созданию нужного эмоционального образа ребенка.

Для того, чтобы терапия была эффективной, необходима хорошая диагностика, качественный сбор информации. Сделать это, напрямую задавая вопросы, практически невозможно до тех пор, пока ребенок не научился устанавливать причинно-следственные отношения, анализировать. Получить эту информацию можно при помощи визуальной метафоры в виде проекции психической жизни ребенка. Применяя метафорические ассоциативные изображения можно понять, как ребенок воспринимает те или иные события.

Метафорические ассоциативные изображения – это проективный метод, благодаря которому психолог или психотерапевт может получить доступ к целостной картине «Я» ребенка, его личностному мнению о себе, а также о субъективном образе ситуации с точки зрения ребенка.

Метафорические изображения – это набор картинок величиной с игральную карту или открытку, изображающих людей, их взаимодействия, жизненные ситуации, пейзажи, животных, предметы быта, абстрактные картины.

Карточки помогают выяснить и осознать актуальные переживания, эмоции и потребности ребенка. В работе с метафорическими изображениями важен не заложенный изначально психотерапевтом в эту картинку смысл, а душевный отклик каждой личности на попавшееся ей изображение [2]. В одной и той же картинке разные люди видят совершенно разные образы, или феномены, и в ответ на этот стимул (визуальный образ) каждый вынесет свое внутреннее содержание актуальных переживаний. Метафорические ассоциативные изображения позволяют быстро и наглядно получить необходимый объем информации для качественной работы с ребенком, диагностировать его проблему, прояснить и осознать актуальные переживания и потребности, его незавершенные внутренние процессы.

Используя ассоциативные изображения, мы переходим на метафорический язык и уже говорим не о ребенке и его проблемах, а о жизни изображенных персонажей. Здесь можно использовать психодраму, игру в сказку и другие приемы. При точном попадании в карту ребенка-клиента, он отождествляется с героем, проживает какие-то события в его «шкуре», научается полезным навыкам и приобретает необходимые знания и умения [6]. Ассоциативное изображение является основным коммуникативным средством ребенка, средством выражения чувств и эмоций.

Работа с метафорическими ассоциативными изображениями базируется на следующих принципах:

- Ассоциативное изображение рассматривается как сфера совмещения диагностики и коррекции;
- Изображение рассматривается комплексно, любой отдельный показатель изображения не может быть однозначно связан с какой-либо отдельной психологической характеристикой ребенка;
- Применение метафорических изображений обязательно должно сопровождаться беседой терапевта с ребенком об этом изображении;
- главный персонаж изображения является метафорой личности ребенка, а события, происходящие на изображении — метафорами субъективного восприятия событий, в которые эмоционально вовлечен ребенок.
- принцип безопасности: использование метафорического пространства позволяет избежать прямого, грубого воздействия на психику ребенка;
- каждая сессия должна заканчиваться позитивными переживаниями ребенка.

Суть работы с метафорическими ассоциативными изображениями заключается в следующем. Ребенка просят выбрать любую карточку (карточку можно как выбирать, так и доставать в слепую), а затем рассказать об этой карточке. Ребенку нужно описать выбранное изображение: кто изображен на карточке, что он делает, как он себя чувствует, что он чувствует, как живет, какой у него образ жизни и т.д. Выявление «друзей» персонажа имеет смысл позитивного якоря. Определение «врагов» или персонажей, вызывающих негативные чувства и эмоции, является «входом» в эмоциональную проблему ребенка. Таким же «входом» может оказаться описание дискомфортной среды, в которой действует персонаж. В работе используется принцип «режиссера фильма», т.е. ребенок является единственным творцом создаваемой истории, психолог может только предлагать варианты развития сюжета, которые ребенок может принимать или не принимать. «Фильм» можно «прокручивать» назад и создавать альтернативный сюжет, если первоначальная сюжетная линия оказалась слишком деструктивной или зашла в тупик. Кроме того, ребенок даже во время одной сессии может идентифицировать себя с разными персонажами, поэтому при работе психолог обязательно должен установить раппорт, чтобы чутко отслеживать все возможные изменения фокуса эмоций.

Какие вопросы задавать ребенку в ходе сессии?

На стадии контакта важно ребенка заинтересовать, предложив ему придумать сказку, где ребенок будет самым главным сказочником! Как он скажет — так и будет в его сказке!

На коррекционно-диагностической стадии мы узнаем у ребенка: о ком сегодня будет наша сказка? Какое изображение ему хочется выбрать? Как зовут изображенных на карточке героев? Чем они питаются? Где они живут? В лесу, в море, в пустыне? На другой планете? Кто главный герой? Есть ли у главного героя друзья? просим их выбрать и рассказать также о них. Как их зовут? Что они делают? Может быть, им надоело играть, и они решили погулять? Куда они пошли? Есть ли кто-нибудь, кого боится персонаж? Или кто-нибудь, кто ему не нравится? Кто? Выбери его. Почему он не нравится персонажу? Что можно сделать, чтобы этого не было? Может быть, нам понадобится волшебная палочка? У кого она может быть? Покажи, как персонаж (или персонаж, символизирующий добрые силы) держит

волшебную палочку. Персонаж хочет что-нибудь сказать? Ведь теперь у него есть волшебная палочка! Он все может! Он сильнее всех! А может быть, персонажу не нравится то, что его окружает? Что именно? Как бы ему хотелось это изменить, чтоб понравилось? (в том случае, если отсутствует персонификация негативной эмоции).

Сессию можно заканчивать, если удалось выйти на позитивные переживания в ходе развития сюжета. Например, Баба Яга превратилась в вазу с цветами, добрую девочку и т.п. Можно сказать: **Ну, теперь у них все хорошо. И что же они стали делать? (Играть, пить чай...)**

В конце каждой сессии проводится экспресс-диагностика эмоционального состояния ребенка. При этом, если психолог чувствует, что ребенок переутомляется, а конца работе не видно, можно завершить развитие сюжета на промежуточном этапе. Например: «И тогда они сели отдохнуть...».

Стоит особо отметить, что в случае повторения сюжета (что само по себе является диагностическим признаком), нужно настойчиво изменять, шаг за шагом, составные элементы сюжета, предлагая версии самому ребенку. При этом ребенок может принять или отвергнуть изменения. В любом случае, задачей психолога является организация «встречи» и взаимодействия персонажа с фигурой, которая вызывает страх, вину, обиду, гнев и т.д., а также предложение ребенку в ходе развития сюжета ресурсов, которые помогут выразить и отпустить негативные эмоции. В ходе возможных «переговоров» персонажа с фигурой, вызывающей негативные эмоции, можно разыграть действие по ролям, при этом роли полезно менять.

Однако, не следует ускорять процесс: если ребенок не чувствует достаточно ресурсов, чтобы преодолеть основную негативную эмоцию, полезно проработать «периферийные» эмоции: рано или поздно, в том или ином обличье «коренная» негативная эмоция проявит себя в метафорическом ассоциативном изображении.

Таким образом, применение метафорических ассоциативных изображений в работе с негативными эмоциями детей способствует снятию напряжения и сопротивления, создают атмосферу безопасности и доверия, позволяют быстро и наглядно получить необходимый объем информации для качественной работы с ребенком и глубоко диагностировать его эмоциональную сферу. Метафорические изображения позволяют прояснить и осознать актуальные переживания, чувства, эмоции и потребности ребенка, его незавершенные внутренние процессы, а также позволяют моделировать процессы прошлого и будущего, работать с линией времени.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л. С. Учение об эмоциях / Л.С.Выготский // Собр. соч. Т4. – М. : Педагогика, 1984. – 1008 с.
2. Грегг М. Ферс Тайный мир рисунка / М.Гретт. – СПб. : Деметра, 2003.– 176 с.
3. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б.И.Додонов. - Киев : Политиздат, 1987. - 372 с.
4. Изард К. Психология эмоций / К.Изард. - СПб. : Питер, 2000. – 243 с.
5. Морозовская Е. Р. Проективные карты в работе психолога: полное руководство / Е.Р. Морозовская.– Одесса : ВМВ, 2012. – 128с.

Кракатица О.П.

ФЕНОМЕН ДЕТСКОЙ ОБИДЧИВОСТИ

В каждого ребенка природа заложила стремление к росту и выражению себя, стремление «к самоосуществлению». Но когда это невозможно, потому что есть риск быть лишенным любви родителя, перед ребенком встает сложный выбор: защита своих границ через проявление агрессии или сохранение отношений путем подавления своих желаний и

потребностей. В первом случае мы встречаемся с агрессивным поведением детей. Во втором случае – с обидчивостью.

Чаще всего под обидой понимают неприятное переживание человеком своего отвержения, обесценивания со стороны других людей.

Каждому человеку, и тем более ребенку, хочется чувствовать себя важным и ценным для своих близких. Это естественная потребность. У одних она выражена больше, у других – меньше. Дети, у которых такая потребность выражена сильнее, чем у других, чувствительны к тем посланиям, которые говорят об их нужности, ценности, значимости.

Обидчивость ребенка – это свидетельство о том, насколько он раним и уязвим в той или иной области представлений о себе (внешность, черты характера, способности).

Обидчивость, как черту характера, рассматривают, когда ребенок видит в нейтральной ситуации угрозу своей значимости и нужности, и обижается в ситуациях, не имеющих реального основания. Ребенок в создавшейся ситуации видит то, чего на самом деле нет, приписывает событиям свою оценку и сам же на нее и обижается.

Можно выделить некоторые общие природные особенности детей, склонных часто обижаться: эмоциональная чувствительность, ранимость, выраженность чувства. У таких детей ярко выражена потребность в эмоциональной привязанности, принятии, любви, признании близкими людьми. Если родители не принимают эти особенности ребенка, они подавляют его потребность в безусловном принятии, демонстрируя, что принимают его только тогда, когда он соответствует их требованиям. Когда родители не воспринимают ребенка как целостную личность, они начинают переделывать его, тем самым нарушая личностные границы ребенка. Также очень часто родители начинают влиять на ребенка разными способами: часто критикуют, предъявляют завышенные требования, стыдят, лишая своего ребенка эмоционального тепла.

Перед каждым родителем стоит задача научиться воспринимать ребенка как отдельную, уникальную в своем развитии личность. Если родители, как в кривом зеркале, отражают не самого ребенка, а свои ожидания, тогда у ребенка не формируется внутреннее ощущение «кто я», «какой я», ощущение, что «меня любят таким, какой я есть».

Послание, которое он считывает от таких родителей – «я такой, каким меня видят окружающие», «у меня нет права быть другим, хотеть что-то другое». У него нет знания, какой он есть на самом деле. И поэтому такой ребенок становится крайне чувствительным к оценкам других людей, потому что это единственный способ наполнить пустоту своего «я». Ребенок живет как в системе кривых зеркал, не имея возможности заглянуть внутрь и понять, «какой же Я» на самом деле. Поэтому они крайне чувствительны и легко считывают из окружения малейшие намеки на негативную оценку, за которыми стоит страх испытать стыд или отвержение.

Характерная отличительная черта таких детей — яркая установка на оценочное отношение к себе и постоянное ожидание положительной оценки, отсутствие которой воспринимается ребенком как отрицание его самого.

Поводом для обиды у детей младшего дошкольного возраста (до 4 лет) может стать что угодно. Друг не дал поиграть в вертолеты на радиоуправлении или мама не разрешила остаться у друга до вечера, или папа не купил машинку. Почему это происходит? Ребенок до определенного возраста думает, что мама, папа и весь мир вокруг создан исключительно для него. Ему очень трудно усвоить, что он не может получить все, что ему хочется и поэтому глубоко оскорбляется, если получает отказ.

Следующий этап, когда обидчивость обостряется, начинается в пять лет. Обида на родителей – в порядке вещей! Мама не поиграла с дочкой, папа не разрешает брать инструмент... Поводов находится множество. Жаль, если у родителей часто не хватает терпения, заботы и внимания. Особенно у папы. Считается, что отцовская похвала значит гораздо больше, чем материнская и играет огромную роль в развитии самооценки

ребенка. Поэтому папам необходимо набираться терпения и говорить своим детям, какие они умные, красивые и талантливые.

Что может произойти, если ребенок часто находится в состоянии обиды? Когда малыш обижен, он всегда, независимо от возраста, в той или иной степени испытывает страдание. У ребенка задето самолюбие. Кажется, что он обманул ожидания окружающих, либо не сумел произвести желаемое впечатление. Маленький ребенок тяжелее, чем взрослый человек, переносит это состояние. Он страдает, испытывает страх, ведь произошла ссора с лучшим другом или подружкой! Задача родителей – научить ребенка прощать, понимать слабости других людей. С возрастом, если обидчивость станет чертой характера, человек будет страдать и заставлять страдать возле себя других людей.

Если не перестроить мышление малыша, то, взрослея, он не захочет подстраиваться под желания других людей. Когда же дети перерастают свою обидчивость и начинают сознавать, что существуют еще и другие люди, у которых есть собственные желания, тогда дети становятся более покладистыми, происходит социальная адаптация. Для ребенка становится более важным иметь друзей, чем машины на радиоуправлении, поэтому они с удовольствием начинают давать игрушки своим друзьям вместо того, чтобы жадничать и обижаться. И даже если мама запрещает залазить на высокое дерево, ребенок просто подчиняется, а не надувает губы и не бьется в истерику.

Обычно родители, понимая особую ранимость своего обидчивого малыша, его обостренную потребность в признании и уважении, стремятся удовлетворить эту потребность и, как можно чаще, хвалить и поощрять его. Однако потребность в похвале невозможно полностью удовлетворить. Более того, любая оценка (как отрицательная, так и положительная) фокусирует внимание ребенка на тех или иных качествах своего характера, на постоянном сравнении себя с другими. В результате сверстник начинает восприниматься не как равный партнер, а как конкурент, соперник и источник обиды. Поэтому отсутствие оценок и сравнения детей (кто лучше, а кто хуже) должно стать одним из первых условий преодоления обидчивости.

Родительская любовь и доброжелательность — необходимые условия его воспитания, и они не должны зависеть от конкретных успехов и достижений крохи. Взрослые должны стремиться избавить малыша от необходимости самоутверждаться и доказывать свое превосходство. Он должен постоянно чувствовать уважение к себе и доброжелательность окружающих. Только тогда маленький человечек будет ощущать уникальность, бесценность своей личности, и не будет нуждаться в постоянных поощрениях и сравнениях с другими.

В практике дошкольного воспитания распространены и широко используются конкурсы, игры-соревнования, поединки и состязания. Но обидчивым детям лучше не играть в такие игры, поскольку все они направляют внимание на собственные качества и достоинства, порождают ориентацию на оценку окружающих и, в конечном итоге, — неоправданные ожидания и обиды.

чтобы младшие братья и сестры не затаили обиду на старших, не стоит постоянно говорить детям о их недостатках и указывать на достоинства других своих детей. Ведь обида – опасное чувство, оно может спровоцировать враждебность и даже жажду мщения. Кроме того, такие дети, когда вырастут, станут замкнутыми и не смогут нормально общаться с окружающими.

Чаще всего с возрастом обидчивость у малышек проходит сама собой. К 6-7 годам у них появляется гораздо больше ресурсов для адекватного восприятия действительности. Реакция малышек основана исключительно на эмоциях.

Подрастая, они учатся переключаться, руководствоваться не только чувствами, но и разумом. Задача родителей – показывать детям, что мы их любим такими, какие они есть, и ценим любой их успех. Открывайте ребенку новые интересы, переключая его внимание на творчество, созидание и полноценное общение. Такие традиционные занятия, как рисование, лепка, конструирование открывают богатые возможности для

этого. Малыш должен испытать удовольствие от самого процесса рисования или игры не потому, что он делает это лучше всех и его за это похвалят, а потому, что это интересно, особенно, если все делать вместе с другими.

Список использованной литературы:

1. Изард К. Психология эмоций / К.Изард.– СПб. : Питер, 2002. – 464 с.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е.П.Ильин.– СПб: «Питер», 2001. – 173 с.
3. Маклаков А. Г. Общая психология / А.Г.Маклаков.– СПб. : Питер, 2002.– 592 с.
4. Смирнова А. Г. Особенности общения с дошкольниками: учебное пособие / А.Г.Смирнова.– М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 198 с.
5. Маклаков А. Г. Общая психология / А.Г.Маклаков.– СПб. : Питер, 2002. – 592 с.

Кракатица О. П.

ПРОБЛЕМА ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Речь занимает особое место в системе личностного развития ребенка. Заикание является одним из речевых нарушений, которое характеризуется сложным симптомо-комплексом. Возникая в сенситивный период развития (от 2 до 6 лет), заикание ограничивает коммуникативные возможности ребенка, искажает развитие личностных качеств, затрудняет его социальную адаптацию. В начальной стадии заикание чаще имеет легкую форму. Но легкое, едва заметное вначале, заикание может со временем усилиться и вызвать у ребенка болезненные переживания, страх перед речью. Чем больше проходит времени с момента начала заикания, тем чаще оно переходит в стойкий дефект и влечет за собой изменения в психике ребенка.

Заикание определяется как нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Внешне заикание выражается в том, что речь прерывается вынужденными остановками, запинками, повторениями отдельных звуков, слогов, слов. Это происходит вследствие судорог в речевом аппарате, которые, как правило, распространяются и на мышцы лица, шеи. Они могут быть различны по частоте и длительности.

При заикании расстраиваются дыхание и голос: дети пытаются говорить на вдохе и в фазе полного выдоха, голос становится сдавленным, монотонным, тихим, слабым. Речь заикающегося ребенка обычно сопровождается сопутствующими движениями (покачивание головой, туловищем и т.п.). Сложность этой речевой патологии выражается и в том, что заикание, затрудняя свободное речевое общение ребенка с окружающими людьми, невыгодно отличая его от нормально говорящих сверстников, накладывает отпечаток на все поведение ребенка, на всю его личность.

Причины возникновения заикания:

- органическое поражение мозга во внутриутробном, пренатальном и постнатальном периодах развития. У части заикающихся не обнаруживается органического поражения мозга. В то же время они характеризуются повышенной впечатлительностью и ранимостью нервной системы, тревожностью, низким уровнем адаптации, особой подверженностью к психическим травмам;
- наследственный фактор: он обусловлен генетической передачей некоторых особенностей высшей нервной деятельности — повышенной возбудимостью, ускоренного темпа общих движений и речи, т. е. передается определенная слабость центральных речевых механизмов, которые наиболее подвержены воздействию факторов риска. Отягощенная наследственность может проследиваться на уровне нескольких поколений;

- заикание нередко возникает при переучивании леворукости на праворукость, если оно доведено до истязания. При переучивании левшей не только перестраиваются и нарушаются связи и соотношения между полушариями мозга, но и ухудшается состояние правого полушария, в котором расположены у левши ведущие центры речи;
- психические травмы — длительные, отрицательные эмоции в виде стойких психических напряжений или неразрешенных, постоянно закрепляющихся конфликтных ситуаций. Они часто связаны с напряженным психологическим климатом в семье или трудностью адаптации ребенка в детском учреждении;
- острая травма — сильный, внезапный, в основном однократный психический шок, вызванный аффективной (эмоциональной) реакцией. Чаще это реакция испуга или страха. Именно вскоре после перенесения острой психической травмы или на фоне хронических конфликтных ситуаций у многих детей появляются запинки судорожного характера;
- недостаточность положительных и эмоциональных контактов между взрослыми и ребенком;
- недостаточность развития моторики, чувства ритма, мимико-артикуляторных движений;
- неправильное формирование речи в детстве: речь на вдохе, скороговорение, нарушение звукопроизношения, быстрая нервная речь родителей;
- перегруз детей речевым материалом, несоответствующее возрасту усложнение речевого материала и мышления (абстрактные понятия, сложная конструкция фразы);
- подражание заикающимся (пассивная форма – ребенок произвольно начинает заикаться, слыша речь заикающегося; активная форма – он копирует речь заикающегося).

У заикающихся детей часто наблюдается общее мышечное напряжение, скованность движений или двигательное беспокойство. Понимание своего речевого недостатка, неудачные попытки замаскировать его нередко порождают определенные психологические особенности: боязнь речи, чувство угнетенности, раздражительности и постоянные переживания из-за своей речи, поэтому расстройство речи еще более усиливается.

Первые реакции на дефект у ребенка неосознанны, не носят эмоциональной окраски. Но в результате многократного повторения случаев запинок в речи ребенка их восприятие сопровождается у него развитием понимания, что он говорит не так, как все (неплавно, прерывисто, с запинками), что ему что-то мешает свободно говорить (двигать языком, губами и т. д.). Запинки возникают внезапно, необъяснимо, от чего, являются предметом внимания окружающих, не поддаются сразу преодолению, не исчезают самостоятельно и постепенно входят в патологическую условно-рефлекторную цепочку.

Часто у детей формируется робость, застенчивость, тревожность, агрессия и другие расстройства. Все они могут затруднять формирование других форм общения, которые соответствуют последующим этапам развития человека. Заикание, наложившее отпечаток на развитие личности ребенка, на его общение, часто неблагоприятно сказывается на всей деятельности заикающегося, на его эмоциональной сфере и ведет к психологическим, социальным и педагогическим проблемам.

В коррекционной работе с детьми важно соблюдать следующие требования:

- заикающийся ребенок все время должен находиться под наблюдением логопеда и психоневролога. Ввиду того, что у заикающихся детей и детей группы риска ослаблена нервная система, для них требуются индивидуальный подход, спокойная обстановка в семье, правильный общий речевой режим.
- нельзя читать детям много книг, не соответствующих их возрасту. Вредно чтение на ночь страшных сказок, так как это может вызвать у ребенка чувство постоянного страха: он боится увидеть Бабу Ягу, лешего, черта и т. п.
- не следует разрешать часто и долго смотреть телевизионные передачи. Это утомляет и перевозбуждает нервную систему ребенка. Особенно отрицательно действуют передачи, не соответствующие его возрасту и просмотренные перед сном.

– нельзя чрезмерно баловать детей, исполнять любые их прихоти, так как в этом случае психической травмой для ребенка может послужить даже незначительное противоречие ему, например, отказ в чем-то желаемом. Требования, предъявляемые к ребенку, должны соответствовать его возрасту, быть всегда одинаковыми, постоянными со стороны всех окружающих, как в семье, так и в детском саду, в школе.

– не следует перегружать ребенка большим количеством впечатлений (кино, чтение, просмотр телепередач и т. п.) в период выздоровления после перенесенного заболевания.

– нельзя запугивать ребенка, наказывать, оставлять одного в помещении, особенно плохо освещенном. В виде наказания можно заставить его спокойно посидеть на стуле, лишить участия в любимой игре и т. п.

– говорить с таким ребенком надо четко, плавно (не отрывая одно слово от другого), не торопясь, но ни в коем случае не по слогам и не нараспев.

– нужно быть всегда одинаково ровным и требовательным к ребенку.

– следует сблизить такого ребенка с наиболее уравновешенными, хорошо говорящими детьми, чтобы, подражая им, он учился говорить выразительно и плавно.

– нельзя вовлекать заикающихся детей в игры, которые возбуждают и требуют от участников индивидуальных речевых выступлений.

– для заикающегося ребенка очень важны занятия музыкой и танцами, которые способствуют развитию правильного речевого дыхания, чувства темпа, ритма. Полезны занятия по пению. Ритмизация движений приводит к нормализации плавности речи. Для выработки слитности речи у заикающихся используются различные методы, ритмизирующие речь: проговаривание слов, фраз под музыку, пение, тренировка речи в процессе логопедической ритмики, синхронизация речи с движениями пальцев ведущей руки и т. д. Занятия под музыкальное сопровождение с ритмическими движениями рук, ног, туловища, а в дальнейшем сочетание этих движений с пением, чтением стихотворных и прозаических текстов оптимизируют протекание речевого высказывания.

Важно помнить, что заикание — это сложное комплексное заболевание, требующее разностороннего подхода к лечению. Во-первых, это сочетание коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, которая направляется на нормализацию всех сторон речи, моторики, психических процессов, воспитание личности заикающегося и оздоровление организма в целом.

Во-вторых, комплексный подход включает систему четко разграниченных, но согласованных между собой средств воздействия разных специалистов. Это совместная работа психоневролога, логопеда, психолога, физиотерапевта.

Список использованной литературы:

1. Болдырева Т. А. Динамика формирования личности заикающихся. // Заикание. Проблемы теории и практики / Т.А.Болдырев. – М. : Педагогика, 1992. – 187 с.
2. Селиверстов В. И. Заикание у детей: психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия / В.И.Селиверстов. - М. : ВЛАДОС, 2001. – 462 с.

Кубатина Ю.А.

ЛИЧНОСТНАЯ ЦЕЛОСТНОСТЬ КЛИЕНТА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА

Постановка проблемы. Согласно взглядам Бехтерева В. М., «существование современных государств зависит не столько от внешней силы, олицетворяемой органами власти, сколько от нравственного сплочения Личностей, их составляющих»[2]. Если мы соглашаемся с этой мыслью, тогда логичным является и тот факт, что любые катаклизмы,

происходящие с государством, влияют и на гражданина этого государства, и этот процесс взаимовлияния неоспорим: любые общественные потрясения не могут не сказаться на каждой отдельной личности.

Изложение основных положений. Особенности современной социальной ситуации в регионе являются одним из главных фрустрирующих факторов жизнедеятельности личности, т.к. делают невозможным удовлетворение одной из базовых потребностей человека – потребность в безопасности. Причем, как в безопасности физической, так и в безопасности психологической, когда рушится привычный мир, социальные отношения и связи, те жизненные позиции и мировоззренческие основы, которые казались незыблемыми для нашего общества, не знавшего практически никаких глобальных социальных потрясений, становится как никогда хрупким и наше собственное Я.

Вопросы идентификации и самоидентификации в расколотом обществе становятся одними из приоритетных, т.к. личность нуждается в принадлежности к какой-либо группе, когда становится эфемерной безопасностью, человек естественно ищет защиту в среде себе подобных, о чем говорил еще Э.Фромм в своей работе «Бегство от свободы». Однако человек в ситуации стресса, коим является для индивида любое социальное потрясение, не от свободы бежит в социум, а от ощущения потери социальных ориентиров, которые лежали в основе его мировоззрения и ценностных установок и на которых было воспитано современное поколение – мы живем в мире, где безопасно, и завтра будет новый, мирный день. Кризисные условия, по мнению В.Ядова, «обостряют стремление к групповой защите, солидарности, т.е. идентификации себя с каким-либо социальным сообществом»[5]. Именно идентификацию считает Ядов условием адаптации личности в кризисных условиях.

Действительно, ощущение рассыпающегося мира вызывает в человеке чувство безысходности, экзистенциальной тревоги, которая заставляет человека либо пытаться слиться с человеческой массой, растворяясь в ней, нивелируя свое Я (Фромм), либо ведет к психическим нарушениям, превращая человека в невротика.

Потеря этих якорей стабильности грозит личности саморазрушением (идентификация с определенным видом социальной среды, по мнению Г.Андреевой [1], является важнейшей компонентой образа Я), бегством от реальности, потерей себя, нарушением самоидентификации, т.к. автономность предполагает наличие объекта, от которого субъект автономен: я – часть социальной страты, но я имею свою индивидуальность, т.е. я автономен. А если нет такого объекта (социальной страты, к которой индивид чувствует принадлежность своего Я), он разрушен, то что тогда автономия?

Чувство тревоги, внутренние сомнения в правильности устоявшейся картины мира, переосмысление своих идеалов, утрата уверенности в существовании собственной временной перспективы, понимание невозможности глобально влиять на социальную ситуацию с целью восстановления чувства безопасности и, как следствие, ощущение беспомощности деформирует «Я» личности, размывает четкие границы функционирования «Я», в рамках которых человеку было понятно, кто он, чего он хочет, куда идет и на какие внешние и внутренние ресурсы он может рассчитывать, те рамки его личностной целостности, дававшие возможность говорить о его суверенитете и субъективной автономии [4].

Выводы. Таким образом, задачей специалиста является поиск того внутреннего стержневого ресурса личности, вокруг которого можно будет выстроить новый концепт личности.

И этот системообразующий ресурс восстановления следует искать в двух направлениях: 1) подкрепляя ту часть Я, которая, по мнению Д. Леонтьева [3], отвечает за ощущение себя источником активности, самодетерминированности личности, ощущение внутренней свободы и, 2) работая с ценностно-смысловой подструктурой личности, т.к. доминирующее влияние духовного начала (идеалы, стремления, моральные и

эстетические качества) в развитии личности является неоспоримым (Бердяев, Фромм, Ананьев и др.) и, возможно, единственным путем выхода личности из кризисного состояния, к которому ведут социальные потрясения в обществе, путем восстановления гармонии человеческого «Я».

Список использованной литературы:

1. Андреева Г. Психология социального познания: учебное пособие / Г.Андреева. – М.: Апрель-пресс, 1997. – 288 с.
2. Бехтерев В. Проблемы развития и воспитания человека/ В.Бехтерев. - М. : ИПП ; Воронеж : МОДЭК, 1997. - 416 с.
3. Леонтьев А. Очерки психологии личности / А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1993. – 243 с.
4. Нартова-Бочавер С. Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии. Монография/ С.Нартова-Бочавер. — М.: Питер, 2008. - 211 с.
5. Ядов В. Социальная идентификация в кризисном обществе / В.Ядов // Социологический журнал. – 1994. - №1. – С. 232-236.

Кузнецова Н.С.

ДУХОВНОЕ ВОЗРОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВАХ ТРАДИЦИЙ ПРАВОСЛАВИЯ

Постановка проблемы. Актуальность очевидна, т.к. утрата в 90-е годы духовно-нравственных основ общества отрицательно сказывается на воспитании подрастающего поколения.

В последние годы в нашем обществе произошли изменения, которые повлияли на формирование ценностных ориентаций старшеклассников. Неблагоприятная окружающая среда, отрицательный психологический климат, снижение воспитательного потенциала семьи, чрезмерная занятость родителей, потеря нравственно-этических ценностей и традиций – все это безусловно влияет на учащихся. Поэтому особое значение приобретает возрождение лучших традиций и обычаев отечественной системы образования, с определенной иерархией соподчинения и ответственности на основах Православия.

Но Православие не только культуuroобразующая компонента отечественной цивилизации, но и государствообразующая религия. Огромное же число современных деструктивных сект, разрушают государственность и деформируют сознание особенно молодежи. Чтобы привить детям иммунитет против них необходимо знакомить их с традиционной духовностью.

Два важных жизненных института являются центрами передачи духовно-нравственных традиций и формирование современного мировосприятия - это семья и учебные заведения. Именно здесь различные культурные ценности создаются, воспринимаются, используются, меняются, отбрасываются, накапливаются. Школа занимает в этой системе особое место, так как возраст от 6 до 18 лет - наиболее продуктивное время для усвоения и выработки навыков самостоятельного создания таких ценностей. На современном этапе возросла ответственность образования за подготовку человека, способного жить в новых условиях. В качестве такого субъекта образования выступает гармоничный, нравственный, духовно развитый человек, который выбирает здоровый образ жизни и умеет не только вписаться в окружающий мир, но и активно взаимодействовать в нем, быть субъектом своей жизнедеятельности.

Сегодня для государства важным является выработка принципов и идей, которые составляют основу мировоззрения подрастающих поколений, консолидируют общественное сознание и защищают его от разрушительных воздействий. Большую роль в этом может сыграть Православная церковь, для которой тема воспитания была всегда актуальной.

Изложение основного материала исследования. История всех времен и народов, в том числе история нашего народа и нашего времени, если не доказывает, то по крайней мере демонстрирует, что самым ценным в ней является не просто человек как пассивный продукт жизненных обстоятельств или даже творения, а человек в том понимании, в каком мы его называем личностью - Человек, сотворенный по образу и подобию, наделенный дарами свободы и воли.

Для раскрытия содержания духовно-нравственного воспитания в современной школе необходима единая трактовка понятий «духовность», «нравственность», «культура». Эти термины определяются средствами понятийного аппарата философской, эстетической, педагогической, психологической, богословской и других наук.

Культура сыграла исключительную роль в жизнеустройстве общества, государства, семьи и человека, в формировании основ нашей нравственности и духовности, и особое значение в её становлении и развитии имело и имеет православие (при всём уважении к другим религиям, составляющим неотъемлемую часть исторического наследия). 70% населения Луганщины, с первых времен заселения территории в 17-18 веках казаками и сербами, было православным. Поэтому в процессе воспитания необходимо учесть, что каждый соотечественник, даже если он атеист - всё равно остаётся культурным наследником тысячелетней православной традиции.

Нравственность – это компонент духовности, содержанием которого выступают этические ценности, составляющие основу сознания. Нравственность - это способность человека действовать, думать и чувствовать в соответствии со своим духовным началом, это способы и приемы передачи во вне своего внутреннего духовного мира. Духовность и нравственность - понятия существующие в неразрывном единстве. При их отсутствии начинается распад личности и культуры.

Важнейшими нравственными заповедями являлись трудолюбие и равенство между людьми, а также требования любить, воспитывать, учить ремеслу и рукоделию: матери – дочерей, отцу – сыновей. Воспитание детей заключалось не только в передаче им трудовых знаний и навыков, но и в освоении понятий и ценностей человеческой жизни, своеобразного кодекса «жития русского человека», в котором ведущими являются любовь к земле, родному дому, уважительное отношение к родителям и старым людям, забота о маленьких, слабых и больных, милосердие, соборность, доброта, справедливость, честь, достоинство.

Обращение к опыту православной педагогики в настоящее время, когда идет поиск духовного возрождения, особенно актуально, так как общество и государство остро нуждаются в социально-педагогических моделях, обеспечивающих духовно-нравственные основы жизнедеятельности человека, государства, общества.

Выводы. Подводя итог всему вышесказанному, следует отметить, что духовно-нравственное воспитание – это сложный и противоречивый социально-исторический процесс. Передача знаний и опыта осуществляется всеми социальными институтами: общественными организациями, средствами массовой информации, церковью, семьёй, образовательными учреждениями разного уровня и направленности.

Духовно-нравственное воспитание - это одна из главных задач, которую ставит перед собой современная школа, здесь очень важно сформировать глубокую человеческую нравственность. Это воспитание включает в себя формирование у школьников нравственных понятий, суждений, навыков и привычек поведения, соответствующих нормам современного общества, направлено на формирование у человека сознания связи с обществом, зависимости от него, необходимости согласовывать своё поведение с интересами общества. Нравственные понятия и суждения отражают сущность нравственных явлений и дают возможность понимать, что хорошо, что плохо, что справедливо, что не справедливо. Нравственные понятия и суждения переходят в убеждения и проявляются в действиях, поступках. Нравственные поступки и действия – определяющий критерий нравственного развития личности.

Направлением православной педагогики является воспитание внутренней системы ценностей человека, которая ляжет в основу всей его жизни. Эта система отражается не в перечне дозволенного и недозволенного, а во внутренней обращенности, в любви к истине.

Специфика и ценность православной педагогики состоит в том, что ведущей целью воспитания остается идеал личности, способной принимать решения в ситуациях морального выбора и нести ответственность за эти решения перед собой, близкими людьми, своей страной и человечеством. Главное в воспитании - создание условий для саморазвития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности. Кроме этого, ценность православия заключается еще и в том, что оно является культуuroобразующей религией для нашего общества. Но здесь важно отметить, необходимость взаимодействия светских воспитательных учреждений, государства с религиозными организациями.

Духовно-нравственное воспитание школьников должно стать одним из обязательных компонентов образовательного процесса. Школа для ребенка – та адаптивная среда, нравственная атмосфера которой обусловит его ценностные ориентации. Поэтому важно, чтобы нравственная воспитательная система взаимодействовала со всеми компонентами школьной жизни: уроком, переменой, внеурочной деятельностью, пронизывала всю жизнь ребят духовно-нравственным содержанием.

Именно поэтому школа, решая задачи воспитания, должна опереться на разумное и нравственное в человеке, помочь каждому воспитаннику определить ценностные основы собственной жизнедеятельности, обрести чувство ответственности за сохранение моральных основ общества. Этому поможет нравственное воспитание, органически вплетенное в учебно-воспитательный процесс и составляющее его неотъемлемую часть

Любимова О.В.

СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДИАДЕ «РОДИТЕЛЬ-РЕБЁНОК» В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА

Психологи различных направлений посвятили свои работы проблемам детско-родительских отношений. Среди них известные имена – А. Адлер, Р. Дрейкус, А. Фрейд, Дж. Боулби, Э. Эриксон, К. Роджерс. В нашей стране изучением проблемы детско-

родительского взаимодействия занимались А. Л. Спиваковская, А. Я. Варга, В. В. Столин, Л. Я. Гозман, Э. Г. Эйдемиллер.

Исследования особенностей воспитания детей с нарушениями слуха в семье отражены в работах Б. Д. Корсунской, Э. И. Леонгард, А. Ю. Хохловой. Авторы обозначили специфические проблемы, осложняющие взаимодействие слышащих родителей и детей. Взаимное непонимание между слышащими родителями и глухими детьми становится причиной появления значительного своеобразия в эмоциональных отношениях и способах взаимодействия в семье. Из-за дефицита средств общения с близкими людьми не только не развиваются, но и утрачиваются те возможности, которые могли бы в будущем помочь ребенку адаптироваться в слышащем обществе. Слышащие родители для такого ребенка становятся «иностранцами», говорящими на чужом языке.

Интересные данные, касающиеся общения слышащих матерей и их глухих детей дошкольного возраста, получили в своих исследованиях Schlesinger Н. и Meadow К. Они сравнивали поведение слышащих матерей, имеющих глухих детей и детей с сохраненным слухом в нескольких полуструктурированных ситуациях: свободная игра, копирование с доски, разглядывание картинок и обмен любезностями.

Согласно результатам этих исследований, в действиях матерей глухих детей было меньше гибкости, меньше творчества. Они меньше поощряли своих детей и меньше разрешали им, больше поучали. Они также гораздо чаще, чем матери слышащих детей, использовали физические наказания. Исследователи объясняют это тем, что, при снижении возможностей языкового общения наказание, как способ регуляции поведения, представляется им гораздо более простым, чем объяснение. Это говорит о том, что ребенок с коммуникативными проблемами подвергается большому риску физического насилия даже в собственной семье.

В нашем исследовании приняли участие 30 человек, среди них 15 детей с нарушениями слуха, обучающихся в начальных классах Курской школы-интерната I и II вида и их матери: 12 с нормальным слухом и 3 матери с нарушениями слуха. Дети из глухих семей имели наследственную глухоту, у восьми – двусторонняя нейросенсорная тугоухость IV степени, у четверых – глухота. У всех детей отсутствовал период, необходимый для овладения устной речью.

Оценка взаимодействия родителя и ребенка проводилась следующими методами: анкетирование, опрос ВРР (взаимодействия родителей и ребенка) [3] и эксперимент, выявляющий способ общения между родителем и ребёнком, описанный в исследованиях А. Ю. Хохловой [4], что позволило получить наиболее объективные данные.

Анкетирование родителей проводилось с целью сбора информации о семье: состав семьи, уровень образования родителей, жилищные условия, где проживает ребёнок (дома или в интернате, как часто забирают ребёнка домой); выявление предпочтений относительно способов общения между родителями и ребёнком и методов обучения детей в школе (устного, устно-дактильного, с использованием жестов).

Методика И. М. Марковской [3] предназначена для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей и представляет собой три варианта опросника. Текст опросника для родителей младших школьников включает 10 шкал – критериев для оценки взаимодействия родителей с детьми:

1. Нетребовательность — требовательность.
2. Мягкость — строгость.
3. Автономность — контроль.
4. Эмоциональная дистанция — близость.
5. Отвержение — принятие.
6. Отсутствие сотрудничества — сотрудничество.
7. Несогласие — согласие.
8. Непоследовательность — последовательность.
9. Авторитетность родителя.

10. Удовлетворенность отношениями с ребенком (с родителем).

Для интерпретации данных опросника были использованы результаты процентильной стандартизации. Полученные данные позволили не только оценить уровень взаимодействия в каждой паре родитель-ребенок со стороны родителей по нескольким шкалам, но и выявить потребности родителей, на удовлетворение которых будет направлена дальнейшая коррекционная работа.

Были получены следующие результаты:

- 43% опрошенных родителей придерживаются строгости в воспитании ребенка,
- 76% – излишне требовательны к ребенку,
- 34% – дистанцированы от ребенка,
- 55% – не сотрудничают с ребенком,
- 74% – тревожны за ребенка,
- 82% – непоследовательны в собственных действиях по отношению к ребенку,
- 33% – неудовлетворены отношениями с ребенком.

В экспериментальной ситуации родителям предлагалось дать ребёнку два простых задания: взять со стола с учебными принадлежностями определённый предмет (цветной карандаш) и нарисовать геометрическую фигуру. Фиксировались средства, которые использовал родитель, инструктируя ребёнка, анализировалось совпадение указанных в анкете способов общения с теми, которые родители демонстрировали в экспериментальной ситуации.

Средства общения, заявленные слышащими родителями, как предпочтительные, в 85% случаев не фигурировали вовсе. К дактилологии прибегали 23% слышащих и никто из глухих родителей. Глухие родители общались со своими детьми преимущественно с помощью конвенциональных жестов. Письменными инструкциями не воспользовался никто. Ни один слышащий родитель не попытался использовать разнообразие способов донесения информации до детей (устную инструкцию одновременно с показом или дактиль и устное сопровождение). 13% родителей пришли в замешательство и отказались от выполнения заданий.

Исходя из полученных данных, можно предположить, что большой процент данной экспериментальной группы испытывают сложности во взаимодействии с ребенком:

Взаимное непонимание в процессе социальных контактов;

Дефицит в удовлетворении потребности в общении

Преобладание отрицательных эмоций и раздражительности во время общения.

Выявленные факторы в дальнейшем определяют основу деятельностно-ориентированной программы совместных коррекционно-развивающих занятий со слышащими родителями и их детьми с нарушениями слуха с целью достижения оптимального уровня взаимодействия между ними.

Список использованной литературы:

1. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье / Б.Д.Корсунская. – М. : Педагогика, 1970. - 276 с.
2. Леонгард Э.И. Всегда вместе. Программно-методическое пособие для родителей детей с патологией слуха / Э.И.Леонгард. – М. : Полиграф сервис, 2002. – 165 с.

ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ И СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ

Одной из наиболее актуальных проблем обучения и воспитания детей с нарушением зрения является проблема ориентировки в пространстве и мобильности. Эта тема является более значимой, так как потеря или снижение зрения вызывает у детей значительные затруднения в познании окружающей действительности, сужает общественные контакты, ограничивает их ориентировку, возможность заниматься многими видами деятельности: познавательной, образовательной, двигательной, трудовой. Актуальность этой проблемы заключается и в том, что самостоятельное передвижение является основой социальной адаптации для слепых и слабовидящих детей. Неумение ориентироваться в пространстве ведёт к постоянной зависимости от зрячих людей, лишает возможности детей с глубоким нарушением зрения продолжать обучение, общаться с друзьями и с внешним миром вообще. Таким образом, не имея навыков ориентировки в пространстве, нарушается полноценная связь этих детей с окружающей средой.

В последнее время нередко ситуации, когда в наш центр поступают дети с нарушением зрения ЧАЗН (частичная атрофия зрительного нерва), косоглазием, амблиопией, незрячие дети (тотально слепые или с остаточным зрением). Присутствие таких детей требует организации благоприятной коррекционно-развивающей среды. Поэтому одной из основных задач в работе социального педагога, работающего с дошкольниками с патологией зрения, является обучение пространственной и социально-бытовой ориентировке.

На занятиях по обучению пространственной ориентировке с дошкольниками со зрительной патологией решаются следующие задачи:

- развитие общих представлений (накопление необходимого запаса предметных и пространственных представлений, овладение способами восприятия);
- формирование необходимых умений и навыков самостоятельного овладения замкнутым и свободным пространством и ориентировки в нем;
- развитие движений (сформированность правильной позы, походки при ориентировке, обследовании);
- обучение ориентировке совместно со зрячими сверстниками и взрослыми;
- развитие навыков мобильности (преодоление страха пространства, неуверенности в своих силах, формирование интереса к данному виду деятельности).

Занимаясь детьми с нарушениями зрения, мы пришли к выводу, что слепоту компенсируют другие сохранные органы чувств, поэтому работа проходит по нескольким направлениям.

Работа с детьми, имеющими нарушения зрения, на занятиях по пространственной ориентировке проходит по нескольким направлениям:

1. Развитие мелкой моторики.

Дети учатся захватывающим движениям ладонью, пальцами, умение удерживать и манипулировать предметами, необходимыми в быту (полотенце, расческа, ложка, чашка, тарелка, карандаши, кисть и др.), и игрушками, учатся вкладывать, нанизывать, шнуровать, завязывать. Тренируются захватывать мелкие предметы двумя разными пальцами поочередно, для этого используются такие виды работ, как пальчиковые игры, обведение по внешнему контуру, раскрашивание. Таким образом, учатся самоконтролю производимых движений.

2. Развитие осязательного восприятия пространства. Необходимо всегда помнить, что для ребенка с нарушением зрения осязание – главный источник познания окружающего мира. Руки заменяют слепым детям зрение, с их помощью он получает представление о тех или

иных предметах. Только руками можно хорошо обследовать предмет, изучить его пространственные и физические свойства. Посредством осязания ребенок получает основную информацию о форме, величине, структуре поверхности, температурных признаках предметов, их пространственном положении. При обследовании предметов управляем руками ребенка (приём рука на руке), накладывая на них свои руки, стоя за ребенком, одновременно рассказывая, какого цвета предмет, какова его форма, для чего он служит и как им пользоваться.

Маленькие дети боятся использовать свои руки для обследования различных предметов и материалов, их часто пугают новые ощущения. В такой момент нужно стараться заинтересовать ребенка или, наоборот, перейти к другому виду деятельности, отвлекая его на занятиях дети:

– Учатся узнавать предметы на ощупь, обследовать игрушки из разных материалов (пощупать, толкнуть, дотянуться, подуть, хлопнуть и т. д);

– Учатся распознавать подошвами ног некоторые покрытия – коврики: ребристые, колючие, мягкие, шершавые (это способствует профилактике плоскостопия);

– Учатся обследовательским действиям (воды, липких материалов – глина, пластилин, мокрый песок, сыпучих материалов – рис, горох, фасоль, бобы);

Учатся различать и сопоставлять некоторые свойства предметов по форме (круглый, квадратный, прямоугольный); весу (лёгкий, тяжёлый), температуре (тёплый, холодный); характеру поверхности (гладкий, шершавый, колкий, мягкий, твёрдый); материалу (бумага, ткань, дерево);

Учатся способам активного осязания (могут передвигаться, ощупывая руками стены, шкафы, крупные предметы);

Учатся соотносить конкретные признаки с некоторыми помещениями (Скажи, где ты находишься? Какая это комната? Что в ней делают?).

3. Развитие слухового восприятия пространства.

На занятиях по слуховому восприятию дети обучаются узнаванию и локализации звуков окружающего пространства: шаги людей, голоса окружающих (мама, воспитатель, ребёнок, папа), слушают звуки улицы, определяют по шуму приближающуюся автомашину (грузовая или легковая), медленно или быстро движется. Учатся оценке удаленности звучащего предмета (удаляется или приближается, громко или тихо). Сравниваем, как стучит по столу мягкий, деревянный, железный предмет. Дети учатся слушать сказки, погоду, стук капель по стеклу, завывание ветра, вой метели за окном; определять некоторых домашних животных и птиц по голосам; шелест листьев, бумаги, звук воды. Особенно эффективны игры со звучащим мячом, колокольчиком; узнавать предметы по звукам, сопровождающим действие с ними (например, предметы обихода, находящиеся в постоянном пользовании у детей).

4. Развитие обонятельного восприятия.

Обонятельные и вкусовые ощущения имеют также существенное значение для развития слепого ребенка. Они носят предметный характер, то есть каждому предмету, веществу присущ свой вкус и запах. Задача – подводить детей к пониманию того, что предметы имеют разные запахи, знакомить с некоторыми запахами и учить локализовать их, определять с помощью обоняния запахи, встречающиеся в окружающем пространстве. Внимание детей обращаем на запахи пищи, растений, а также запах, свойственный определенным предметам или сопровождающие какие-то явления природы.

5. Развитие зрительного восприятия пространства.

Дети учатся узнавать предметы знакомого пространства с помощью остаточного зрения, учить выделять зрительные признаки предметов, наполняющих знакомое пространство (цвет, форма, величина), воспринимать хорошо знакомые предметы в контрастном цветовом изображении.

6. Обучение ориентировке на своем теле.

Особое внимание уделяем умению детей различать правую и левую стороны «на себе», т. к. ориентировка именно в этих направлениях является необходимой основой освоения не только своего тела, но и пространства вокруг себя. Дети учатся правильно употреблять слова «справа», «слева», различают пространственное направление и учатся показывать: вперед- назад, слева-справа, вверху-внизу; употреблять предлоги «за», «перед».

В обучении используем реальные чувственные ощущения детей. Например, левая сторона тела связывается с расположением сердца. Дети прикладывают к груди руку, находят сердце, слушают, как оно бьется. Можно использовать систему меток: аппликационные изображения, кружки, бантики и т. д, прикрепляя на одежду и объясняя ребенку, что эта сторона его тела – левая.

7. Формирование представлений о предметах, наполняющих пространство.

У детей формируются представления о предметах, наполняющих знакомое пространство: игрушки, мебель, посуда, одежда, формируются навыки обследования данных предметов; учатся использовать эти предметы в практической деятельности и при ориентировке.

8. Обучение ориентировке в замкнутом и свободном пространствах.

Дети изучают пространственную соотнесенность предметов (местоположение предметов: место шкафчика, кровати, игрушек), учатся ориентироваться в игровой зоне, за столом во время еды, за столом на листе бумаги при рисовании. Развиваем умения выделять различные ориентиры (световые, цветовые, звуковые, осязательные). Основой обучения на этом этапе, является соотнесение расположения игрушек и предметов с уже освоенными направлениями собственного тела. Большое внимание уделяется усвоению понятий «близко – далеко», «ближе – дальше». Дети упражняются в зрительной оценке расстояний в ходе игр и упражнений: «Какая игрушка дальше, какая ближе?», «Где стоит игрушка?», «Кто из детей стоит близко, а кто далеко?» и т. д. Эти упражнения достаточно сложны для детей с нарушением зрения, поэтому зрительное восприятие пространства необходимо дополнить двигательными ощущениями.

9. Развитие общей моторики, формирование правильной позы и жеста при обследовании предметов.

Дети учатся правильной позе при обследовании предметов, находящихся выше и ниже роста ребенка, обнаружении предметов, при отыскивании предметов, при передвижении в пространстве без постоянного ориентира. Задача педагога сформировать правильную позу в положении стоя, сидя за столом, в кресле, при ходьбе, при передвижении и действии с игрушками-каталками. С помощью остаточного зрения дети учатся распознавать очертания знакомых предметов и узнавать их в контрастном цветном изображении. Учатся ходить в паре со взрослым и сверстником, согласовывая движения рук и ног, сохраняя при этом правильную позу.

Проанализировав свой опыт работы, мы выявили условия успешности обучения детей пространственному ориентированию:

1. Подробное словесное описание приемов совместного выполнения действий (у ребенка создается иллюзия самостоятельного выполнения задания, что важно для поддержания интереса);
2. Использование поэтапного показа последовательности выполнения действий (сначала показываем каждое действие ребенку, называем его, затем эти действия выполняем вместе. С детьми старшего возраста подробный алгоритм действий используется на показе наиболее трудных действий).
3. Частичное совместное выполнение, предоставление большей самостоятельности.
4. Соединение показа действия, обозначение этого действия словом (помогает в приобретении чувственного опыта).
5. Использование только словесной инструкции, которая дается четко, поэтапно.

6. Подбор материала для заданий, дидактических игр, упражнений по принципу доступности, занимательности, постепенного усложнения.
7. Комплексное использование сохранных анализаторов для формирования полисенсорного восприятия детьми пространства.

Социально-бытовая ориентировка относится к числу специальных коррекционных занятий. Умение обслужить себя без посторонней помощи – главное, чему необходимо научить ребёнка с нарушением зрения. В процессе этих занятий решаются следующие задачи:

1. Формирование у детей адекватных представлений об окружающем мире на основе использования нарушенного или остаточного зрения и сохранных анализаторов.
2. Формирование у детей умения осмысливать и отражать в речи воспринимаемые ими предметы, их признаки, свойства, качества.
3. Развитие у детей зрительно-пространственной адаптации (т. е. необходимого объема пространственных представлений, умений и навыков, при наличии которых они смогут свободно и самостоятельно ориентироваться в пространстве и контактировать с окружающей их средой).

Результаты своей работы оцениваем не только мы, но и родители слабовидящих и слепых детей. Систематические тренировки, занятия различными видами деятельности с помощью сохранных анализаторов помогают детям учиться обследовать свойства и признаки предметов окружающего мира, ориентироваться в пространстве. Раскрывают перед ними возможности получать информацию о том, что нас окружает, воспитывают произвольное внимание, различные познавательные процессы, активизируют речь. Данные занятия формируют у детей навыки пространственных представлений, которые помогают им адаптироваться к окружающей среде, а на занятиях по социально-бытовой ориентировке формируются умения ориентироваться в простейших бытовых и социальных ситуациях. Мы пришли к выводу, что дети получают разнообразные впечатления и умения, общаясь даже со зрячими сверстниками. Именно такие взаимоотношения способствуют их естественной адаптации, помогают формированию целеустремлённости и воспитанию самостоятельности.

Митичкина О.А.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КОМПЛЕКСА МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АДДИКЦИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Проблема аддикций в студенческой среде не нова. Она является не только источником повышенного внимания руководства вуза, но и заставляет теоретиков и практиков всего мира искать формы и методы борьбы с этими проявлениями. Студенты вуза – не просто будущее любой страны, это интеллектуальная элита, это становой хребет нашего общества. И от здоровья студенчества может напрямую зависеть здоровье общества в целом.

Среди различных форм и методов борьбы с аддикциями в студенческой среде наибольшего внимания удосуживается профилактика. Не секрет, что болезнь легче предотвратить, а не лечить. И пять лет обучения в университете, погружение в социальную среду вуза, высокая контактность и коллективность могут стать дополнительными факторами успешности профилактики аддиктивного поведения в студенческой среде. Рассмотрим конкретные формы и методы этой работы.

Вначале важно понимать причины аддикций. По данным анонимного обследования, проведенного среди студентов первого, второго и третьего курсов, (всего 325 человек) в 2011 году, ведущими причинами курения являются поддержание массы тела, уменьшение вредного напряжения, возможность лёгкого установления контактов с

людьми, одобрение сверстников, возможность занять руки, потребность во вкусовых ощущениях при курении, необходимость расслабления, возможность концентрировать внимание.

Итак: студенты первого и второго курсов пробовали курить на 4 % чаще, чем третьекурсники. При этом число студентов, вообще не пробовавших курить, совпадает в сравниваемых группах – 41 %. Количество студентов 1-2 курсов попробовавших курить до 16 лет намного превышает (на 25,2 %) названную группу среди третьекурсников. Среди начавших курить до 20 лет на 20 % больше третьекурсников. Количество выкуренных сигарет в день свидетельствует о не резко выраженном пристрастии к курению у большинства обследованных. Так, не более одной сигареты в день выкуривают 75,7 % первокурсников и 79,2 % третьекурсников. До 5 сигарет в день выкуривают 15,1 % первокурсников и 20,85 % третьекурсников, но среди последних отсутствуют заядлые курильщики, а среди первокурсников 7 % студентов курят до 10 сигарет в день и 2,5 % более 10.

Вместе с тем, большинство студентов утвердительно ответили на вопрос об употреблении алкоголя (среди первокурсников – 96,1 %, среди третьекурсников – 95,8 %), не пробовали алкоголь равное количество студентов – по 4 % в исследуемых группах. При этом до 16 лет попробовали алкоголь 79,6 % первокурсников и 83,3% третьекурсников. До 20 лет – 16,2 % первокурсников и 12,5 % третьекурсников. Частота потребления алкоголя дает более полную характеристику. В компании сверстников 13 % первокурсников и 4,2 % третьекурсников вообще не употребляют спиртные напитки. До двух раз в неделю веселятся в компании 36 % первокурсников и 29,2 % третьекурсников, реже двух раз в месяц – 50,8 % первокурсников и 66,7 % третьекурсников.

При исследовании вопроса наркотизации среди молодежи особенно трудно различима проблема причины и эффекта. Употреблению наркотиков впервые может предшествовать социальная изоляция и существующие группы риска. Тем не менее, по данным литературы, использование вызывающих зависимость средств фиксируется во всех социально-экономических группах. Так, среди студентов первокурсников 19,45 % и 25 % третьекурсников пробовали наркотики, остальные отрицают этот факт. По-прежнему, компании сверстников являются определяющими в таких увлечениях. Так, до 16 лет имели этот опыт 10,3 % первокурсников и 4,2 % третьекурсников; до 20 лет – 7,8 % первокурсников и 16,7 % третьекурсников. Частота употребления наркотических средств различна: чаще 1 раза в неделю 2,1 %, и реже 1 раза в месяц 7,4 % первокурсников. Среди третьекурсников вообще подобного не отмечено. Радует факт отрицания использования наркотических веществ на дружеских вечеринках у 89 % первокурсников и 83,3 % третьекурсников; 7 % первокурсников и 16,2 % третьекурсников, тем не менее, допускают это не чаще 1 раза в неделю.

Таким образом, проведение профилактической работы, направленной на распространение информации о причинах и последствиях вредных привычек, должно быть построено с учетом этих причин.

В университете профилактическая работа состоит из комплекса мероприятий воспитательного и образовательного характера. Проводить подобные мероприятия могут как кураторы академических групп, так и студенческий актив. Желательно, чтобы данные мероприятия планировались заранее, включались в план развития вуза, координировались проректором по социальной работе и освещались по итогу в средствах массовой информации.

Конкретные формы воспитательной работы в плане профилактики аддиктивного поведения студентов можно условно разделить на виды: внутригрупповые, факультетские, университетские, межуниверситетские, городские.

Методы, при помощи которых данные мероприятия могут осуществляться, достаточно широки. Это личные: беседы со студентами, их родителями, награждения грамотами и благодарностями активных участников различных акций и мероприятий.

Групповые: лекции приглашенных специалистов (повышение интереса к теме собственного здоровья), соревнования по результатам сессии, организованная помощь студентов старших курсов младшим. На уровне факультета – мероприятия воспитательного характера: «День здоровья» (повышение информационной осведомленности), «Вечер факультета» (повышение личной значимости, групповой сплоченности), мероприятия благотворительного характера (опора на высшие ценности, повышение требовательности к себе), научно-методический Центр практической психологии (научная работа с участием студентов и публикациями научных статей), организация и проведение детских праздников для детей детских домов и т.д. В рамках университета можно организовать «День отказа от курения». Всячески поощрять волонтерскую работу, в том числе и на конференциях (занятость, социальная востребованность), оказывать участие и помощь Красному кресту и социальным службам, оказывать помощь детям детских домов и дома инвалидов.

Общежитие – особая тема. Для студентов, проживающих в общежитии, характерно более частое злоупотребление психоактивными веществами в силу повышенной тревоги. Когда абитуриент из домашней обстановки попадает в ситуацию проживания в одной комнате с несколькими другими студентами, то в силу защитных механизмов психики у него повышается тревожность. Кто-то с этим справляется, кто-то справляется плохо, пытаясь курением или алкоголем снять напряжение.

Даже при оптимальной обстановке проживания, общежитие является так называемой «зоной повышенного внимания» в плане профилактики аддиктивного поведения студентов. И в общежитии можно проводить такие мероприятия, как спортивные соревнования (повышение самодисциплины), вводить систему студенческих дежурств (личная ответственность за нарушения), создавать и поддерживать студсовета общежития.

Наиболее простое наблюдение может быть осуществлено за членами одной академической группы. Малое количество (до 30 человек), высокая контактность, динамика внутригрупповых процессов – все это позволяет с легкостью справиться с профилактикой аддиктивного поведения. И при хорошем контакте куратора с группой обратить внимание на отдельного студента, если ему вдруг нужна более серьезная помощь, не трудно. Комплекс мероприятий, которые можно проводить аудиторно, очень широк. Интерактивные занятия на тему профилактики аддикций (тренинги, семинарские занятия, задания для самостоятельной подготовки, рефераты с докладом). Прекрасно зарекомендовала себя и форма вне учебных мероприятий. Тематические походы, выездной летний лагерь, студенческие конференции и фестивали, тематический «Клуб студенческого досуга» (реальный и/или виртуальный).

Таким образом, можно выделить основное: несмотря на то, что явления аддикций в студенческой среде приобрели массовый характер, в университете есть огромное количество возможностей для борьбы с этим. Особое место в этой работе отводится профилактике. Если студент занят учебой, а в свободное от учебы время вовлечен в интересные, организованные им самим мероприятия, то для подобных отклонений в поведении часто просто не остается времени. Важно, чтобы работой в этом направлении занимались люди, для которых данные мероприятия не просто имеют смысл, а являются интересным, любимым делом. Подбор таких людей – роль руководства вуза. В таком случае, профилактика аддикций в студенческой среде из вынужденной меры может превратиться в источник комплекса интереснейших мероприятий, которые запомнятся студентам на долгие годы, и окажет несомненное оздоравливающее влияние на общество в целом.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Речевые нарушения известны с глубокой древности. Это достаточно распространенное явление среди детей и взрослых. Уже у Гиппократов встречаются упоминания о формах расстройств речи: потеря голоса, потеря речи, косноязычие, невнятная речь, заикание и др.

За последние годы значительно возрос процент детей с речевыми нарушениями. Дети с ФФН составляют 20-25 % от общего количества детей с речевыми нарушениями. К сожалению, в специализированное дошкольное детское учреждение дети с речевыми нарушениями попадают только перед школой, в лучшем случае после пяти лет, и самый значимый для развития ребенка возраст до трех-пяти лет – оказывается упущенным. В школе у такого ребенка возникают проблемы с устной и письменной речью.

Проблема формирования грамматического строя речи у детей с ФФНР актуальна, т. к. исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов (Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурия, Д.Н. Богоявленского, Ф.А. Сохина, и др.) подтверждают, что элементарное осознание фонетико-фонематических особенностей звучащего слова влияет на усвоение всех компонентов речевого развития, в том числе и грамматического строя речи. Обнаружено, что нередко у детей с ФФНР наблюдается некоторое отставание в грамматическом развитии: например, ошибки в словоизменении, согласовании частей речи (прилагательных и числительных с существительными), падежных окончаниях, употреблении предлогов, в согласовании слов в предложении, а также в использовании других синтаксических связей. А ведь именно сформированность фонетико-фонематического восприятия и грамматического строя речи являются необходимым условием для успешного овладения грамотой. Однако необходимо учитывать, что успешное формирование грамматического строя речи у детей с ФФН будет зависеть от результатов коррекции фонетико-фонематических дефектов. При специальной коррекционной работе по развитию фонематического слуха дети намного лучше воспринимают и различают окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги, слова сложной слоговой структуры.

М. Е. Хватцев [5] выделял такие причины нарушения произношения:

- недостаточность в фонематическом анализе слова и отсутствие установки на подобный анализ;
- вторичные нарушения слуха на почве первичных моторных поражений;
- нарушенное слуховое внимание в отношении речи окружающих и своей собственной.

Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Р. М. Боскис, Г. А. Каше отводят большую роль формированию фонематического восприятия, т.е. способности воспринимать звуки речи (фонемы). По данным Т. А. Ткаченко, развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов [3].

Т. Б. Филичева указывает, что недоразвитие фонематического слуха отрицательно влияет на формирование у детей готовности к звуковому анализу слов [4].

По мнению Л. С. Волковой, несформированность фонематического восприятия выражается в:

- нечетком различении на слух фонем в собственной и чужой речи;
- неподготовленности к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
- затруднениях при анализе звукового состава речи [9].

Из наблюдений Р. Е. Левиной у детей с ФФН нередко имеется определенная зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных

звуков. Т.е. чем больше количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие [2].

Несомненна связь в формировании лексико-грамматических и фонематических представлений. М. В. Фомичева, Т. В. Волосовец и Е. Н. Кутепова отмечают, что у детей с ФФНР наблюдаются: общая смазанность речи; нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи: например, ошибки в словоизменении, согласовании частей речи (прилагательных и числительных с существительными), падежных окончаниях, употреблении предлогов, **в согласовании слов в предложении, а также в использовании других синтаксических связей.**

За рубежом первые описания случаев избирательного недоразвития речи при сохранном слухе и интеллекте были сделаны такими врачами: Ф. Галль, В. Вайлд, М. Бенедикт, В. Бродбенд, Л. Вальденбург, Л. Б. Леонард. В работах М. Зеeman, Р. Чейз, М. Дэлби в этиологии недоразвития речи у детей на первое место ставится отягощенная наследственность. Значимость наследственных факторов подчеркивают М. Краго, М. Гопник и Д. Томблин, М. Райс, П. Букволтер с соавторами [3].

В педагогическом плане дети с ФФНР характеризуются следующим образом:

- поведение может быть нестабильным, с частой сменой настроения;
- могут возникать трудности в овладении учебными видами деятельности, т.к. на занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени;
- возможны затруднения в запоминании инструкций педагога, особенно двух-, трех-, четырехступенчатых, требующих поэтапного и последовательного выполнения;
- в ряде случаев появляются особенности дисциплинарного характера [1].

Что касается состояния развития речи, то в картине недоразвития на первый план выступает несформированность звуковой ее стороны. Характерным для этих детей является незаконченность процесса формирования фонематического восприятия. Лексико-грамматическое развитие при этом нередко задерживается. Состояние звукопроизношения имеет такие особенности:

1. Отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создает условия для смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребенка формируется артикулема, но сам процесс фонемообразования не заканчивается. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме. Количество неправильно произносимых или неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа—до 16-20.

2. Замены группы звуков диффузной артикуляцией. Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения. Такие нарушения, где одна фонема заменяется другой, что ведет к искажению смысла слова, называют фонематическими.

3. Нестойкое употребление звуков в речи. Некоторые звуки по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребенок одно и то же слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Бывает, что у ребенка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой — искажаются. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими.

4. Искаженное произношение одного или нескольких звуков. Ребенок может искаженно произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов. Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность

артикуляционной моторики или ее нарушения. Это фонетические нарушения, которые не влияют на смысл слова.

Характер нарушенного звукопроизношения у детей с ФФН указывает на низкий уровень развития фонематического восприятия. Они испытывают трудности, когда им предлагают, внимательно слушая, поднимать руку в момент произнесения того или иного звука или слога. Такие же трудности возникают при повторении слогов с парными звуками, при самостоятельном подборе слов, начинающихся на определенный звук, при выделении начального звука в слове, при подборе картинок на заданный звук.

Исследование фонетико-фонематических процессов проходило в три этапа:

I этап – изучение звукопроизношения;

II этап – изучение сформированности фонематического слуха:

- называние картинок с оппозиционными звуками;
- повторение вслед за исследователем слогов и слов с оппозиционными звуками;
- выделение звука из ряда звуков;
- дифференциация звуков.

III – изучение сформированности навыков звукового анализа и синтеза:

- выделение первого и последнего звука на фоне слова;
- определение места звука в слове по отношению к другим звукам;
- определение количества звуков в слове;
- составление слова из последовательно данных звуков.

Грамматический строй речи исследовался по таким параметрам:

- умение составлять и употреблять предложение;
- употребление предлогов;
- навык словоизменения;

Навык словообразования у детей сформирован гораздо хуже, чем у детей с нормальным течением речевого развития (48% - 53%). В образовании существительных с помощью уменьшительно – ласкательных суффиксов дети допускают много ошибок (кораблик – «корабленок», шапочка – «шапуля»).

При образовании названий детенышей дети также ошибаются, но скорее от недостатка словарного запаса.

Дети часто ошибаются при образовании прилагательных от существительных (стакан из стекла – «стеклышный», конверт из бумаги – «листовой»).

У большинства детей как с ФФНР, так и с благополучным течением речевого развития не сформирован навык образования притяжательных прилагательных (хвост лисы – «лисишкин», хвост льва – «львенка»).

С помощью методики Волковой Г.А. было выявлено, что дети с ФФН употребляют в основном двухсловные – трехсловные предложения, которые часто не соответствуют грамматической норме (30%). Как для детей без речевых нарушений, так и для детей с ФФН гораздо сложнее закончить предложение по смыслу. Предлоги и падежные формы существительных дети, в основном, не допускают ошибок (23%).

Исследования словоизменения показало, что дети допускают ошибки в преобразовании единственного числа существительных во множественное в именительном падеже (столы – «столики», коса – «косики», 31% - 33%, 46%).

Дети с ФФН без ошибок образуют формы родительного падежа существительных в единственном числе. Однако образование форм родительного падежа существительных во множественном числе вызывает затруднения (деревья – «деревцов», яблок - «яблоков», вишен – «вишенек»).

Методика Жуковой Н.С. был выявлен максимальный объем употребляемых предложений и наличие элементов построения сложного предложения. Дети как с ФФН, так и с нормальным речевым развитием пользуются недостаточно развернутой фразой.

Результаты исследования словообразования показали, что дети с ошибками образуют существительные с помощью уменьшительно – ласкательных суффиксов

(ковер – «коверчик», мальчик – «мальчичек»). Образование прилагательных от существительных так же вызывает трудности (стакан из стекла – «стеклянной», бокал из хрусталя – «хрустальный»). Дети с ошибками образуют названия детенышей животных (щенок – «собаченок», котенок – «кошечка»). Однако подобные ошибки наблюдаются и у детей без речевых нарушений.

Исследование возможностей словоизменения существительных по всем падежам в единственном и множественном числе показало положительные результаты. Задания на согласование прилагательных с существительными дети с ФФН и с нормальным течением речевого развития выполнили успешно.

Большинство детей с ФФН не справилось с заданием назвать человека по роду деятельности одним словом (кто едет на велосипеде, на мотоцикле). Дети также затруднились сказать, о ком идет речь – о мужчине или женщине (учитель – учительница). Словообразование прилагательных и глаголов также вызывает у детей с ФФН трудности. Подобрать слова с противоположным значением детям трудно, но из-за недостатка словарного запаса. Дети с ошибками образуют прилагательные от других частей речи (лес, в котором живут зайцы – «лес с зайцами»).

Таким образом, трудности при выполнении данных заданий возникали и у детей с нормальным течением речевого развития, т.к. становление звукопроизношения, грамматического строя речи, формирование фонетико-фонематических процессов заканчивается к 6-7 годам. Однако данные трудности не так ярко выражены и обусловлены, скорее возрастными особенностями. У детей же с ФФНР спектр причин гораздо шире и серьезней.

Список использованной литературы:

1. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
2. Основы теории и практики логопедии / Под редакцией Р.Е.Левиной.- М. : Просвещение, 1968. - 367с.
3. Ткаченко Т.А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап / Т.А.Ткаченко. – М. : Владос, 2005. – 40с.
4. Филичева Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием / Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова. – М.: Гном-пресс, 2000. – 83с.
5. Хватцев М.Е. Общее учение о косноязычии / М.Е. Хватцев // Хрестоматия по логопедии. Т. 1. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 1997. – 299 с.

Мохряков М.О.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗВУКО-МЕХАНИЧЕСКОГО МЕТОДА ВЫЗЫВАНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ребенок, страдающий аутизмом, в группе детей всегда автономен, отгорожен от остальных и чаще всего погружен в непродуктивную аутостимулирующую активность. Нередко он со стороны наблюдает за происходящим вокруг и способен спонтанно (по подражанию) включаться в двигательную активность других детей, например, «присоединяться» к совместному бегу, прыжкам, танцам. Однако такое поведение аутичного ребенка не носит целевого адекватного характера, оно стереотипично. Изменение привычного порядка вещей в кабинете, маршрута к знакомому месту, любое другое несогласованное с логикой аутиста предметное действие сопровождается болезненно: криками, резкими телодвижениями, отказом выполнять упражнение [1, 2]. Для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) характерной особенностью

является навязчивое повторение определенных действий (повторяющийся репертуар поведения, ритуальное действие). Выражаться оно может в разнообразных движениях головы и рук, вращениях туловища, ритмичных передергиваниях предметов и т.д. Предпочтение отдается контактным сенсорным системам: такие дети склонны обнюхивать, облизывать, ощупывать окружающие предметы [5, 6]. Для аутичных детей характерны эхолалии, недифференцированные вокализации, навязчивые движения, отсутствие произвольного поведения, тревога, отказ от сотрудничества, неспособность к абстракции и т. п. При грубых расстройствах понимания речь ребенка иногда представлена только неосознанными отраженными высказываниями [4, 7]. Существует несколько подходов к коррекционной работе с аутистами. Большинство форм воздействия на аутизм считаются облегчающими. Способствуя развитию функционирования, они не устраняют корневые патологические особенности аутизма. Это тренинг слуховой интеграции, мультивитаминная терапия, диетотерапия, сенсорная интеграция, медикаментозное лечение. В настоящее время средства специальной педагогики остаются для большинства детей с РАС наиболее эффективными из доступных способов воздействия. Вероятно, наибольшая опасность увлечения «альтернативными методами лечения» состоит в том, что родители перестают искать наиболее подходящий для их ребенка образовательный подход и включаться в их обучение [3].

Наблюдение за детьми с РАС проводилось в ходе логопедических занятий на базе специализированного логопедического центра «Кабинет речевой терапии», (Санкт-Петербург). В эксперименте принимали участие учащиеся школы VIII вида. Основными задачами коррекционной работы являлись когнитивное и речевое развитие, формирование контактности, учебного поведения (развитие усидчивости, устойчивого взгляда на предмет, на картинку, на человека). Работа проводилась по индивидуальной программе для каждого ребенка, в присутствии родителей. В структуре занятий систематически использовался авторский метод логопеда С.В. Мохряковой (рабочее название – звуко-механический метод). При использовании звуко-механического метода специалист должен связать необходимый для закрепления навык (например, произнесение звука) с подражательным действием ребенка (например, движение рукой). Обращая внимание и запоминая характерную манеру поведения ребенка, можно постепенно включать в них учебную составляющую. Ребенок с РАС, непроизвольно выполняя навязчивое движение повторяет и задание педагога. Повторяя за педагогом звук или слово, ребенок постепенно включает его в свой багаж знаний. Иллюстрацией применения данного метода может служить следующее описание логопедической работы по вызыванию речевых звуков. Тима М., 10 лет, с умственной отсталостью, с агрессией и аутоагрессией. Занимается с логопедом с 5 лет. На момент первого логопедического занятия не говорил, имел полевое поведение. Вся предшествующая многолетняя речевая работа, базирующиеся на подражании, на формировании активного произнесения звуков через освоение пассивных укладов, желаемых результатов не давала. В настоящее время основные звуки русского языка сформированы у него при помощи звуко-механического метода. Например, при произнесении всех гласных ребенок сам себе открывает рот, звук «М» - смыкает свои губы пальцами, звуки «Т – Д - Ц» - держит палец у угла рта, звуки «С – З – Ш - Ж» - держит указательными пальцами уголки рта. Звук «Н» - рука под подбородком, звук «Л» - вынимает язык платком и прижимает к верхним зубам. Звуки «К - Г» - отодвигает шпателем кончик языка кзади. Основываясь на звуко-механическом методе, с ребенком проводится обучение чтению, счету, диалогической речи. В ходе практической работы с Тимой была обнаружена особенность, характерная и для других детей с РАС, посещающих занятия в речевом центре. Подражая действию специалиста с предметом, ребенок повторяет не только его механическую составляющую, но и звуковую. Подражание в обычном понимании (повторение за логопедом) не всегда оказывается возможным для детей с РАС. Чтобы вызвать звук, необходимо, чтобы ребенок выполнил его с физическим действием, вследствие которого будет произнесено слово.

Механическая постановка звуков позволяет из букв составить целое слово. Таким образом, восприятие и повторение действия происходит по нескольким модальностям, что позволяет лучше усвоить звуковую часть.

Еще одним приемом логопедической работы у детей с РАС в рамках звуко-механического метода является вызывание речи при помощи предметов. Прием показал себя эффективным в ходе работы с девочкой Машей Т., 7 лет, с умственной отсталостью и РАС. Например, логопед произносит звук «С» и при этом дует на игрушечную вертушку, ребенок дует на ту же вертушку по указанию логопеда и произносит «С». Также можно вызвать звуки «Ф», «В» с другой игрушкой с подвижными элементами. Девочка копирует звук «Т» сдувая с руки ватный шарик, как до этого продемонстрировал логопед. Предыдущая логопедическая работа основанная на пассивном механическом вызывании звуков, на эхолалии, результатов не давала. Сейчас у девочки появляются самостоятельные слова.

Наблюдение и коррекционно-логопедическая работа, осуществляемая на базе специализированного логопедического центра «Кабинет речевой терапии», (Санкт-Петербург), подтверждают вышеизложенные сведения и еще раз свидетельствуют о необходимости разработки новых методов помощи детям с РАС. Дети этой категории нуждаются в комплексном лечении с привлечением психолога, невролога, логопеда-дефектолога, социального педагога, педиатра и других специалистов. Задачей работы всех специалистов является адаптация детей к взаимодействию с родителями, сверстниками и окружающим их предметным миром. Глобальной целью является переход к осмысленной речи и деятельности, в идеале – к самообслуживанию и социализации.

Список использованной литературы:

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф.Аппе. – М. : Теревинф, 2006.– 153 с.
2. Коэн Ш. Как жить с аутизмом? / Ш.Коэн. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2008. – 137 с.
3. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма / К.С.Лебединская, О.С.Никольская. – М. : Просвещение, 1991. – 276 с.
4. Морозов С.А. Проблемы современной концепции аутизма // В сборнике: Аутизм. Выбор маршрута. Материалы международной научно-практической конференции, М., 2014.
5. Морозова С.С. Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / Под ред. С.А.Морозова. – М. : Владос, 2002. – 273 с.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С.Никольская, Е.Р.Баенская. – М. : Теревинф, 1997. – 362 с.

Пазарацкас Е.А.

АКТУАЛИЗАЦИЯ АДАПТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИВНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Сенсорная неудовлетворенность детей с инфантилизмом психогенной природы снижает уровень их профессиональных притязаний в будущей взрослой жизни.

Одной из личностных черт ребенка с инфантилизмом психогенной природы является его недостаточная социальная адаптация, которая при имеющимся огромном количестве развивающих стимулов в социуме обусловлена узостью развивающего пространства конкретно у этих детей. Дети с особенностями учатся в специальных

школах, или в школах – интернатах, где взрослые максимальную часть своих усилий направляют на развитие у детей учебных знаний. В школах организуются развивающие кружки творчества, спортивные секции, детей вывозят в социальную среду на культурно-массовые мероприятия и многое другое, что, безусловно, обогащает психический мир ребенка. Когда ребенок заканчивает обучение в школе, оказывается, что есть пробел в той области социальных знаний, которые больше всего нужны в этот возрастной период и которые нельзя получить через чтение умных книжек, или через рекомендации взрослых. Этот пробел в знаниях о разнообразии социальной среды, о большом количестве профессий, где выпускники школ могли бы себя реализовывать, знаний, полученных через личный жизненный опыт.

Почему так происходит? Почему даже при вполне адекватном воспитании, дети с особенностями психогенной природы трудно адаптируются во взрослую жизнь? Думаю, одной из причин является то, что имея сегодня в арсенале своих возможностей социальную доступность к широкому развивающему пространству, мир дающий ребенку знания о социуме зачастую все-таки ограничивается медийными каналами и интернетом. Развиваясь, каждый ребенок пользуется теми возможностями, которые предоставляет ему развивающая среда, главными лицами которой являются родители ребенка и воспитатели - педагоги. Безусловно, мы не можем говорить, о том, что адекватные взрослые, воспитывающие детей, не стремятся к формированию у ребенка широкого кругозора, адаптивного поведения, хороших коммуникативных навыков и т.д. Другой вопрос, какие методы они используют для достижения своих воспитательских целей и виноват ли ребенок в случае неадекватного результата процесса воспитания. Другая причина, порождающая проблемы в современном воспитательном процессе в том, что взрослые зачастую полагаются на достоверность информации поступающей ребенку из СМИ, в том числе и из интернета, на достаточность этой информации и на ее равнозначность, в сравнении с другими сенсорными стимулами.

Многие взрослые считают, что для развития ребенка одинаково полезно посмотреть мультфильм, художественный фильм по телевизору, интернету или в кинотеатре, или например, считают, что совершенно не важно, идя с ребенком за покупками, ориентировать его в ценах и качестве товаров, одновременно показывая ему их разнообразие. Большинству современных детей с особенностями неизвестно разнообразие тканей и других швейных атрибутов, которые представлены в специализированных магазинах, то есть детям не представить разнообразие текстильного мира и возможности профессиональной реализации в нем. Современным детям трудно представить разнообразие профессиональной деятельности, связанной, например, с продуктами питания, если они не приобщаются дома к кулинарному творчеству, не знают об искусстве сервировки стола, а еще хуже, если детей совсем не приобщают к ведению домашнего хозяйства.

Еще одна не используемая возможность адекватного развития ребенка, когда в воспитательном процессе не используются возможности для расширения представлений ребенка о взрослой профессиональной жизни людей. Например, нашедших свою профессиональную реализацию в сфере легкой промышленности, в сфере бытовых услуг, машиностроения, сельского хозяйства и так далее, то есть там где в будущем может происходить профессиональная реализация. Многие взрослые совершенно не задумываются о том, что любое расширение живого развивающего пространства дает ребенку новые сенсорные ощущения, удовлетворяя сенсорную жажду, зарождает представления о взрослых социальных ролях, дает возможность прикоснуться к меняющему миру взрослых. Когда ребенок получает информацию об окружающем его социальном мире, идя по нему рука об руку с взрослым, которому он доверяет, а не только получает теоретические знания об обыденной жизни нормальных людей, у ребенка есть больше возможностей узнать о широком спектре видов деятельности, понять разнообразие человеческих отношений, увидеть мир во всем его разнообразии.

Еще одна из причин затрудняющая социализацию выпускника с особенностями развития во взрослой жизни в том, что взрослый воспитавший его, чаще всего ориентировался на свои субъективными представлениями о возможностях воспитанника. Взрослые приобщают ребенка к миру взрослых чаще не через разнообразие возможностей социума, а через свои вкусовые предпочтения. В итоге, дети, имеющие сенсорную депривацию по причине своего психического инфантилизма, слушают не классические музыкальные произведения, а музыкальные предпочтения их воспитателей, смотрят не современные достижения кинематографа, а например фильмы, снятые десятки лет назад и не имеющие ни какой художественной ценности, детям предлагают носить одежду, которая на взгляд взрослого практична, но она не несет эстетического наслаждения и т.д.

Этот перечень директивных действий взрослых по отношению к ребенку можно продолжать. Другими словами можно сказать, что взрослые, воспитывая ребенка, не достаточно учитывают его индивидуальность, поэтому и не дают ей полностью развиваться. А ведь именно, исходя из индивидуальности, правильно было бы делать профессиональный выбор. На практике при выборе профессии подросток обсуждает это с родителями, учителями, психологом. Все это, безусловно, полезно и правильно, но когда у ребенка есть широкий спектр ощущений из детского периода, когда он практически многое, что видел и наблюдал, когда он, например, имел возможность в детстве наблюдать работу повара, строителя, швеи, репетицию профессионального танцора, наблюдал процесс изготовления чего либо, он не растеряется в мире взрослых, так как начал познавать его с детства.

Пионтек А.В.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕРВЫЕ УСПЕХИ И ПРОБЛЕМЫ В РЕАЛИЗАЦИИ СФГОС ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

«Тот, кто, обращаясь к старому, способен открывать новое и шагать в ногу со временем, достоин быть учителем.»

Конфуций

Инклюзивное образование (фр. *inclusif*-включающий в себя, лат. *include*-закрываю, включаю) — процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзия предполагает, что это:

- процесс увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, а также процесс снижения степени изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы;
- процесс реструктуризации культуры школы, ее правил и внутренних норм и практик, чтобы полностью принять все многообразие учеников, с их личными особенностями и потребностями;
- процесс, ориентированный на совершенствование школы не только для учеников, но и для учителей и ее работников.

Таким образом, инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Переход на специальный федеральный государственный стандарт для детей с ОВЗ – необходимое требование, гарантирующее не только получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, но и оказание специальной помощи таким детям с учётом их индивидуальных и типологических особенностей психофизического развития. Так как включение таких детей в общий поток обучения вне удовлетворения их особых образовательных потребностей даже при самых благих намерениях взрослых может иметь для них самые негативные последствия. Поэтому для каждой категории детей с ОВЗ требуется дифференциация образовательного стандарта — разработка вариантов, на практике обеспечивающих: охват всех детей образованием, соответствующим их возможностям и потребностям; преодоление существующих ограничений в получении образования, вызванных тяжестью нарушения психического развития и неспособностью ребёнка к освоению цензового уровня образования, а также преодоление ограничений в получении специальной помощи детьми с ОВЗ, включёнными в общий образовательный поток.

Вследствие неоднородности состава группы детей с ОВЗ диапазон различий в требуемом им уровне и содержании образования тоже должен быть максимально широким — от среднего образования до возможности обучения на протяжении всего школьного возраста основным жизненным навыкам.

Ребенок с ОВЗ наряду с образовательными потребностями, общими со всеми другими детьми, имеет еще и особые образовательные потребности, и открыть ему путь к образованию можно, только удовлетворяя их. Поэтому и образовательное пространство должно быть организовано иначе. Важную роль при этом играет психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Все специалисты должны не только детально обследовать каждого ребёнка, но и разработать индивидуальный образовательный маршрут, тем самым помочь и ребёнку, и родителям, и учителю, справиться с трудностями в преодолении проблем, возникающих в процессе обучения каждого ученика.

Таким образом, смысл разработки СФГОС - гарантировать каждому ребёнку с ОВЗ реализацию права на образование, соответствующего его потребностям и возможностям, вне зависимости от: степени тяжести нарушения психического развития, способности к освоению цензового уровня образования, вида, региона проживания, обеспечить на всей территории РФ сопоставимое качество образования детей с ОВЗ.

Особенно хочется подчеркнуть необходимость осуществления внеурочной деятельности школьников в рамках реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования. Ведь для ребёнка с ОВЗ, как правило, имеющего ограничения контактов с миром, важно не только овладение академическими знаниями, умениями и навыками, но и развитие жизненного опыта, осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту социальных ролей и системы ценностей, возможности стать более активными, независимым и приспособленным в реальной каждодневной жизни. Этому и способствует внеурочная деятельность, включенная в новый образовательный стандарт. Во внеурочной деятельности дети получают возможность реализовать свой индивидуальный запрос: заниматься спортом, музыкой, искусством. Внеурочная деятельность позволяет педагогу выявить у своих подопечных потенциальные возможности и интересы, помочь их реализовать. Это хорошая возможность для организации межличностных отношений в коллективе, она ориентирована на создание условий для неформального общения учащихся. Поэтому занятия необходимо проводить в нестандартной форме, в специально созданных комфортных условиях.

Все новое не исключает ошибок. Есть, конечно, и минусы. К сожалению, ещё не все родители (и даже не все педагоги) понимают важность перехода на СФГОС. Некоторые являются явными противниками, так как этот процесс требует перестройки от всех участников образовательного процесса, несёт дополнительную нагрузку.

Необходимо разработать новые адаптированные образовательные программы; создать специальные условия получения образования; разработаны специфические для каждой категории детей требования применительно к каждому выбранному варианту стандарта и т.д.

Хочется верить в то, что преодоление имеющихся трудностей только закалит наших педагогов для дальнейшей работы. Ведь многое зависит от желания и характера педагога. Если учитель открыт для всего нового и не боится перемен, то он, несомненно, будет делать первые уверенные шаги в новых условиях реализации СФГОСов, потому что именно учитель, его отношение к учебному процессу, его творчество и профессионализм – главный ресурс, без которого невозможно воплощение новых стандартов школьного образования.

Главное, о чём надо не забывать: по каким бы стандартам ни учился ребенок, наши любовь и внимание необходимы ему, чтобы он был счастлив и успешен.

Список использованной литературы:

1. Алехина С. В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» / С. В.Алехина, В. К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» — М., 2010.- С. 104—116.
2. Семаго Н. Я. Об условиях реализации инклюзивного образования // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции - М.: МГППУ, 2013. - С. 112-114.

Розова Ю.Е.,
Коробченко Т.В.

ПРЕДМЕТНЫЙ КОНКУРС «УМНИКИ И УМНИЦЫ» КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Задача современной школы – подготовить человека думающего, способного не просто получать знания, но и использовать их в жизни. Цель педагога – не столько передача суммы знаний, сколько обучение навыкам самостоятельного их добывания, способности продуктивно мыслить, умению самостоятельно решать поставленные проблемы. В связи с изменением цели современного обучения определилось и новое его назначение: формирование учебной деятельности, которая реализуется в общеучебных интеллектуальных умениях.

Успешное овладение знаниями в начальных классах коррекционной школы невозможно без интереса детей к учёбе. Одним из средств привития любви и внимания к учебным предметам в нашем учреждении является предметный конкурс «Умники и умницы», который ежегодно весной проводится в рамках ГБОУ школы-интерната № 8 с 2007 года. Конкурс предполагает развитие у школьников с ограниченными возможностями здоровья не только познавательного интереса к предмету, пробуждает желание самостоятельно работать с дополнительной литературой, справочниками, словарями, научно-популярной литературой, но и помогает определить их уровень знаний педагогам.

Предметный конкурс является одной из форм учебной деятельности, которая влияет на развитие личностных особенностей учащихся. При этом ученик стремится к

самореализации, у него формируются навыки планирования и самоконтроля, ему приходится проявлять интеллектуальную сферу своего развития.

Цель предметного конкурса «Умники и умницы»:

- повышение учебной мотивации, способствующей социальной адаптации учащихся коррекционных школ.

Задачи предметного конкурса «Умники и умницы»:

- развивать у учащихся с ОВЗ интерес к учебной деятельности, пропагандировать ценность научных знаний;
- активизация работы кружков, секций и других форм внеклассной и внешкольной работы в коррекционном учреждении.
- повысить качество образования учащихся начальных классов.

Подготовительная работа к конкурсу начинается задолго до его проведения. В ней задействованы учителя начальных классов, воспитатели, педагоги дополнительного образования, а также родители.

Предметный конкурс дает возможность выявить результаты обучения, установленные Федеральным Государственным образовательным стандартом, не только предметные (результаты, достижение которых обеспечивается преимущественно за счёт освоения учебных программ по отдельным предметам), но и личностные и метапредметные результаты, достижение которых обеспечивается всей совокупностью учебных предметов.

Конкурс проводится по предметам «Русский язык», «Математика», «Окружающий мир». При разработке материалов предметного конкурса нами учитывались возрастные и психологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья и требования программы по начальному образованию Федерального компонента Государственного стандарта общего образования.

Согласно программе обучения в общеобразовательной школе, учитывая образовательные потребности и интеллектуальный уровень детей с ограниченными возможностями здоровья, подбираем разноуровневые занимательные и нестандартные задания, разнообразные по форме и характеру вопросов. При этом их тематика и идейная направленность сходны для вариантов всех параллелей 2-4 классов, хотя и построены на разном текстовом и лексическом материале.

Все задания формулируются четко, с использованием известных школьникам терминов. Эти задания предусматривают возможность применения стандартных знаний в нестандартной ситуации. При выполнении конкурсных работ ученик может проявить способность к логическому и абстрактному мышлению, т.е. умение классифицировать, обобщать, сопоставлять по аналогии, прогнозировать результат, «включая» интуицию и воображение.

Задания предметных конкурсов были разделены на два вида:

- задания, требующие только знания предмета (Такие задания располагаются вначале работы, как правило, учащиеся справляются с ними успешно, что значительно влияет на их эмоциональное состояние, поднимает «боевой дух».);

- задания повышенной трудности, требующие «включить воображение», эрудицию, опереться на логику в рассуждении, произвести сложные вычисления, сделать нестандартные логические шаги (Такие задания часто имеют несколько вариантов решения, позволяют жюри выявить наиболее эрудированных и талантливых участников.).

Предметный конкурс по каждому предмету проводим в два тура: I тур – внутришкольный, II тур – городской.

Каждый конкурс по предмету по времени не превышает 40 минут. При проведении предметного конкурса создаём для учащихся комфортную атмосферу, чётко организуем работу. После каждого этапа для участников конкурса проводим дружеское чаепитие с целью социальной адаптации учащихся разных школ для налаживания добрых отношений, служит воспитанию толерантности.

Для удобства материал конкурса по каждому предмету расположен на отдельном листе формата А4. В каждом туре - по 12-15 заданий. Организаторы раздают детям задания, а учащиеся пишут в них ответы. При разработке раздаточного материала мы учитываем разные образовательные потребности участников (бланки конкурсных работ для учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата, слабовидящих, слепых, выполненная шрифтом Брайля). При необходимости к каждому такому участнику прикреплен тьютер. Обязательно предупреждаем участников, что отвечать на вопросы они могут в любом, удобном для них, порядке. После выполнения заданий каждый ученик оценивает свою работу, поставив на одной из ступенек «лесенки успеха» отметку.

Разработанная нами система заданий Предметного конкурса «Умники и умницы» позволяет определить не только прочность усвоения знаний, умений и навыков, но и развивает метапредметные навыки и умения, то есть учит осмысливать теоретические сведения, сравнивать, обобщать, устанавливать причинно-следственные отношения, развивает воображение, память, силу воли. При выполнении заданий совершенствуются и коммуникативные умения (владение видами речевой деятельности, развёрнутое обоснование своей позиции с приведением системы аргументов), и информационные (умения осуществлять библиографический поиск, извлекать информацию, работать с текстом), и организационные (умения формулировать цель деятельности, планировать её, осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию). Дети учатся высказываться, отстаивать свою точку зрения, находить верные решения, отвергая ложные.

Победителями считаем учащихся, набравших наибольшее количество баллов или ответивших на наибольшее количество вопросов. Подведение итогов проводится в торжественной обстановке. На гала-концерте участники конкурса демонстрируют свои творческие способности. Победителей и призёров награждаем дипломами, грамотами и призами. Команда школы, получившая наибольшее количество баллов, получает главный приз конкурса – «Умную сову».

Результаты предметных конкурсов позволяют:

1. Планировать работу с каждым учащимся по определенной теме программы.
2. Знакомить педагогов с новыми технологиями и использовать их для интеллектуального развития детей на уроках и на коррекционных занятиях.
3. Помогать учащимся ориентироваться в нетрадиционных заданиях и вопросах, направленных на привитие интереса к изучаемым предметам и общее развитие личности.
4. Помочь родителям учащихся увидеть перспективы индивидуального развития их детей.

Первоначально участниками конкурса являлись учащиеся только школ VII вида. Сейчас в него влились дети с совершенно разными проблемами, но все они хотят быть успешными. Наша задача – поддержать их.

Ведь ощущение успеха рождается у ребёнка, сумевшего преодолеть свой страх, заниженную самооценку, своё неумение, застенчивость, непонимание, робость, растерянность, затруднение. Ситуация успеха – некий взлёт для человека, своеобразный прыжок на ступень выше в своём личном развитии. Когда мы говорим о «ситуации успеха», то имеем в виду тот факт, что успех деятельности переживается её субъектом: учеником, педагогом, родителями. Результаты конкурса следует рассматривать шире, не ограничиваясь только вопросами учебной деятельности. Ребенок, стремящийся к достижениям, способен добиться больших успехов в дальнейшей жизни и личном развитии.

Список использованной литературы:

1. Розова Ю.Е. Предметный конкурс «Умники и умницы» в коррекционной школе как одна из форм внедрения интеграционных инноваций в специальном образовании/ Ю.Е.Розова, Т.В. Коробченко, В.П. Смирнова // Современные тенденции в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. тр. - СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. – С. 297 -300.

2. Розова Ю.Е. Инновационный проект «Предметный конкурс «Умники и умницы» среди учащихся коррекционных школ» как система поддержки в развитии потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья / Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко // Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи: сб. науч. тр. – Краснодар: НИЦ Априори, 2012. – С. 254 – 259.

Русаковская И.Э.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ЗПР

В настоящее время отмечается интерес ученых к проблемам развития творчества у детей дошкольного возраста, в том числе изобразительного. Ведь именно дошкольный возраст является сензитивным для развития креативного мышления. В современных педагогических и психологических исследованиях доказывается необходимость занятий творчеством для умственного и эстетического развития детей дошкольного возраста, особенно для детей с задержкой психического развития. Творчество, в широком смысле, — это деятельность, направленная на получение чего-то нового, неповторимого, и поэтому основным показателем творчества является новизна его результата (художественное произведение, идея, механический прибор и т. п.). Среди различных видов деятельности дети отдают предпочтение изобразительному искусству, как наиболее интересному и занимательному. Особенно любимым является рисование. Благодаря своей доступности, наглядности и конкретности выражения оно приближается к игре. Рисование как форма деятельности включает в себя многие компоненты психических процессов и в связи с этим его следует считать важным фактором формирования личности. Кроме того, согласно взглядам Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и других видных отечественных психологов, психика человека наиболее активно изменяется и перестраивается в процессе какой-либо деятельности. Процесс обучения и развития творчества детей дошкольного возраста с задержкой психического развития включает себя:

- широкий подход к решению проблемы — педагог должен сделать естественный процесс жизни и деятельности детей творческим, познавательным, создать ситуации для проявления у детей креатива;
- организацию интересной, содержательной жизни ребенка в дошкольном учреждении и семье, обогащение его яркими впечатлениями, обеспечение эмоционального интеллектуального опыта, который послужит основой для возникновения замыслов и будет материалом для работы воображения (наблюдения, занятия, игры, посещение театра и т. д.). Этот опыт создается всей системой жизнедеятельности ребенка (наблюдения, занятия, игры, общение, а также посещение культурно-массовых мероприятий);
- общение с искусством. При правильном влиянии взрослых ребенок понимает смысл искусства, изобразительно-выразительные средства и их подчиненное значение. А на этой основе он лучше осознаёт и собственную деятельность;
- комплексное и системное использование методов и приемов, ведущее значение среди которых имеют предварительное наблюдение, создание проблемных ситуаций, выявляющих задачу, и отсутствие готовых средств их разрешения;
- предложение действенных мотивов, подведение детей если не к самостоятельной постановке, то к принятию задачи, поставленной взрослым. Создание атмосферы творчества во многом зависит от общей культуры педагога. Доброжелательное отношение, проявление интереса к деятельности ребёнка крайне важны для развития его творческого потенциала.

Процесс развития творчества должен проходить в форме обучения, которая ориентирована на развитие творческих способностей. В процессе обучения формируются навыки, вариативные, гибкие умения, развивающие способности, которые позволяют ребенку реализовать какой-либо замысел. Важно учитывать индивидуальные особенности ребенка. Также уделять внимание и темпераменту, и характеру, и особенностям психических процессов, и настроению ребенка. В процессе грамотно организованных занятий по изобразительной деятельности у детей развиваются наблюдательность, воображение, зрительная память, фантазия, а также формируются и уточняются многие представления, которые служат основой для усвоения знаний, получаемых в общем процессе обучения. Достаточный объем знаний и представлений позволяет детям полноценно познавать окружающий мир. Большинство детей создают свои творческие работы по наглядному образцу или по памяти. Наличие такого рода представлений дает пищу работе воображения. Формируются эти представления в процессе непосредственного познания объектов, изображениях, в играх, на прогулках, специально организованных наблюдениях и т. п. О многом дети узнают из рассказов, из художественной литературы, из живописи и других наглядных изображений. В процессе этой деятельности обогащается словарный запас детей, формируется связная речь, уточняются их представления о свойствах и качествах предметов.

Занимаясь рисованием, лепкой, аппликацией дети познают различные материалы (бумагу, краски, глину, мелки и др.), знакомятся с их свойствами, возможностями, приобретают навыки работы с ними, а также осваивают опыт работы с некоторыми инструментами (карандаш, кисть, ножницы и т. д.), что способствует формированию графомоторных навыков, развитию мелкой моторики и интеллекта.

Познание предметов и их свойств, приобретаемое действенным путем, закрепляется в сознании. Качества той или иной формы, величина, цвет становятся не только признаками отдельных, определенных предметов, но и обобщаются в понимании детей как присущие многим предметам, они узнают и называют их. На творческих занятиях у детей закрепляются названия форм, цветов и их оттенков, пространственных обозначений, что способствует обогащению словаря. Высказывания детей в процессе наблюдений предметов и явлений, рассматривании иллюстраций, картин положительно влияют на формирование фразовой речи. Детское творчество имеет общественную направленность. Ребенок рисует, лепит, поёт, танцует, рассказывает стихи не только для себя, но и для окружающих. Ему хочется донести до окружающих свою значимость.

Таким образом, творчество содействует развитию сенсорной сферы, наглядно-образного мышления, речи, воображения, мелкой моторики. В процессе создания своего продукта ребенок вспоминает те образы и события, которые для него особо значимы, при этом вновь испытывает положительные эмоции. Творчество является обязательным элементом гармоничного развития личности ребёнка. По мере взросления, становления личности творчество может стать основной для выбора профессиональной деятельности.

Сергеева К.А.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

Изучение особенностей личностной идентичности как представлений индивида о себе и отождествление себя с окружающим миром является важным вопросом их адаптации в социуме.

Личностная идентичность является отражением самосознания, она играет важную роль в адаптации и саморегуляции человека, выступает фундаментом в установлении адекватных отношений с окружающим миром. Проблема личностной идентичности в специальной психологии до сих пор не была предметом специального исследования.

Однако многими авторами изучались особенности самосознания, основные компоненты развития личности, показатели и предпосылки формирования личностной идентичности умственно отсталых подростков, такие как: самооценка, уровень притязаний, знания и представления о себе («Я-образ»), система моральных ценностей.

Исследования в области специальной психологии (А. Агавелян, С. Евлахова, Ж. Намазбаева, М. Кузьмицкая и др.) показали, что нарушения познавательной деятельности умственно отсталых детей приводят к нарушению восприятия и понимания личности других людей, мешают установлению причинно-следственных зависимостей в человеческих взаимоотношениях, влияют на формирование самопринятия и самооценку умственно отсталого ребенка [3].

Особенности содержательных и динамических характеристик «Я-образа» умственно отсталых детей по сравнению с нормой исследовала М. Матвеева. Особенности самооценки умственно отсталых детей изучали: Г. Дульнев, Н. Коломинский, Ж. Намазбаева, Рубинштейн и др. Особенности усвоения морально-этических понятий, самоотношение, особенности системы ценностей у детей с интеллектуальной недостаточностью описывали в своих работах А. Капустина, А. Северов, В. Синев, Н. Тарасенко.

Изучение личностной идентичности составляющей самосознания раскрывается в определении ее структуры. Личностную идентичность можно рассматривать как структуру, основу которой составляют следующие компоненты и показатели:

1) когнитивный компонент представление личности о себе, о собственной тождественности и непрерывности во времени, знания и представления о себе в прошлом, настоящем и будущем, знание о морально-этических нормах межличностных отношений;

2) эмоционально-ценностный компонент направленность личности, а также самоотношение как ощущение себя в обществе, ожидаемое отношение к себе, уважение к себе, самоценность, самопринятие, согласованность желаний и действий;

3) поведенческий компонент самоопределение как набор целей, ценностей и установок, которые человек активно использует в жизни, а также умение самовыражаться в межличностных отношениях и умение нести ответственность за свои поступки.

При рассмотрении проблемы личностной идентичности следует остановиться на особенностях развития самосознания в подростковом возрасте. В этот период происходит формирование у подростка качественно новых психических образований в результате «перестройки организма, самосознания, типа отношений со взрослыми, товарищами, способов социального взаимодействия с ними, интересов и учебной деятельности, а также морально-этических инстанций, опосредующих деятельность, поведение, отношения»

Сравнивая себя со взрослыми, подросток стремится быть похожим на них внешне, привлекаться к различным сторонам их жизни и деятельности, приобрести их особенности, качества, умения и привилегии, причем, прежде всего, те, в которых отчетливо выступают отличительные черты и преимущества взрослых [1, с.25-38]. Развитие самосознания, самопознания приводит к тому, что ребенок болезненно реагирует на неприятие и непонимание со стороны сверстников, на критику учителя и высмеивание стремления быть взрослым. Все это приводит к тому, что без специальной коррекции и формирования личностной идентичности у умственно отсталого ребенка нарушается познание, принятие себя и уважение к себе, представление о себе как о члене общества. Для избегания социальных контактов ребенок закрывается от общения с другими, неадекватно, иногда агрессивно ведет себя в незнакомых ситуациях [2].

Цель исследования заключается в выявлении особенностей личностной идентичности умственно отсталых подростков и подростков с нормальным развитием.

Для выявления актуального уровня развития личностной идентичности умственно отсталых учащихся и учеников с нормальным развитием было проведено исследование на базе коммунального учреждения Луганской общеобразовательной школы №45 (КУЛСОШ

№45). В нем принимали участие 40 учеников 6-10 классов с умственной отсталостью и 40 учащихся с нормальным интеллектуальным развитием.

Констатирующий этап исследования состоял из трех серий, каждая серия отвечала исследованию отдельного компонента личностной идентичности. Исследование включало в себя такие методы и методики: беседа на морально-этическую тематику, методика: «Кто я» и «Я через 5 лет» (И. Кона), «Методика свободного самоописания», «Тест-опросник самоотношения» (Р. Пантлеев, В. Столин), «Методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций» (М. Матюхина, С. Ярикова), анкеты для учителей.

В процессе исследования представлений подростков о себе было обнаружено, что умственно отсталые подростки 8-9 классов не могут отразить различия между настоящим и будущим (40%). Описывая свои качества, они старались соответствовать социальным требованиям общества, использовали оценки окружающих, внешние характеристики, успехи в обучении [4]. Ученики 6-7 классов смогли нарисовать себя только в настоящем времени (22,5%). Это свидетельствует о плохо развитой операции абстрагирования, неумении изобразить и представить себя в будущем. Рисунки были схематичными, во многих отсутствовали части тела (шея, уши, нос, ресницы), что говорит о низком уровне самоанализа, наблюдения и является результатом особенностей познавательной сферы умственно отсталого ребенка.

Из беседы стало очевидно, что некоторые школьники (17%) дифференцируют себя в будущем и настоящем, даже имеют представление о некоторых возможных изменениях, но эти изменения носят поверхностный характер. Из-за нарушения умственной деятельности, невозможности абстрагироваться, анализировать и синтезировать информацию, отсутствия опыта умственно отсталым подросткам недоступен процесс воображения и фантазирования. Смогли справиться с задачей только 27,5% подростков с умственной отсталостью 9-10 классов. На их рисунках присутствовали элементы сюжетов профессионального самоопределения, семейного развития, а также внешние изменения. Это свидетельствует о том, что у умственно отсталых подростков старшего возраста формируется более полное представление о себе в будущем. Описывая себя в прошлом, подростки 6-7 классов с умственной отсталостью вспоминали только события недавнего времени. События 3-4 летней давности они не смогли вспомнить. Сравнивая себя в прошлом и настоящем, дети 6-7 классов испытывали трудности даже при вопросе «В каком классе ты раньше учился?». Даже при приведении примеров они не понимали изменения ситуации в их жизни: что они перешли из 5-го класса в 6-й (80%). Характеризуя свои рисунки, дети 9-10 классов описывали внешние изменения, то есть факт, что они повзрослеют, «станут большими», будут работать, станут родителями (60%).

Для исследования сформированности знаний морально-этических норм поведения в обществе были проведены беседы на морально-этическую тему. В каждой беседе были использованы рассказы (Л. Толстого, О. Осеевой), с помощью которых можно было оценить уровень сформированности нравственных норм, таких как: «ответственность», «доброжелательность», «честность», «справедливость». Ответы умственно отсталых детей характеризовались недостаточным пониманием проблемы, дети отвечали четко, без эмоций, испытывали трудности в объяснении своих чувств к персонажам (68%). Иногда дети не могли правильно выявить причинно-следственные связи в произведении, использовали односложные предложения (40%).

Наблюдение за действиями подростков позволило говорить о том, что у умственно отсталых сформированность нравственных норм находится на низком уровне по сравнению с детьми, имеющими нормальный интеллект. Формирование нравственных норм является необходимым условием развития личности подростка и его социализации в дальнейшей жизни. Для исследования эмоционально-ценностного компонента личностной идентичности был использован «Тест-опросник самоотношения». Полученные по данной методике результаты свидетельствуют о том, что у подростков с

умственной отсталостью на фоне низкого самоинтереса и самоуважения очень высокий уровень аутосимпатии, что говорит о неадекватности самооценки, самопонимания и, как результат, неумение находить и копировать черты, которые сделали личность гармоничной и успешной (78%). У подростков с нормальным интеллектом адекватность самооценки выше, они чаще делают объективные выводы и корректируют свои качества и самооценку (98%). Умственно отсталые подростки испытывают трудности в понимании абстрактных категорий своего самоотношения. Большинство детей (82,5%) могут дать адекватную оценку своим возможностям, контролировать свою жизнь, быть последовательными в понимании самого себя. Ученикам 6-7 классов (22,5%) с умственной отсталостью вообще была непонятна суть задачи, даже при разъяснении каждого из утверждений опросника, они не могли отойти от конкретных ситуаций, заикливались на словах, повторяли последние, не могли дать положительную или отрицательную оценку предложенным утверждениям. Ученики 8-10 классов понимали часть утверждений самостоятельно, некоторым (60%) необходима была помощь, объяснение, приведение примеров из жизни. Подростки с нормальным развитием, в отличие от умственно отсталых, выполняли задание с интересом и легкостью, они могли объяснить свой выбор, охарактеризовать свое отношение к тому или иному утверждению (80%).

С целью выявления особенностей поведенческого компонента личностной идентичности была проведена «Методика мнимых экспериментальных ситуаций» и анкетирование учителей, с помощью которых были исследованы особенности ответственности учеников за свои поступки. 80% учащихся вспомогательной школы характеризуются экстернальной направленностью ответственности, то есть у подростков доминирует склонность приписывать причины происходящего внешним факторам (окружающей среде, судьбе или случаю), тогда как подростки с нормальным развитием более склонны к поиску проблемы в себе (97,5%). Поэтому можно сказать, что у умственно отсталых подростков недоразвиты не только чувство ответственности, но и самостоятельность.

Для получения более полной картины особенностей поведенческого компонента личностной идентичности было проведено анкетирование учителей с целью выявления сформированности морально-этических правил поведения в обществе и ответственности за свои поступки. Учителю и воспитателю предлагается оценить проявление ответственности у учащихся по 5-балльной шкале. Результаты ответов учителей и воспитателей умственно отсталых подростков свидетельствуют о средне-низком уровне ответственности подростков, что говорит о том, что умственно отсталые подростки полностью не осознают своих поступков, неадекватно оценивают свои возможности. Сформированность морально-этических понятий и представлений умственно отсталых подростков также находятся на значительно сниженном уровне. Педагоги вспомогательной школы говорят о трудностях детей в понимании правил и норм морали, в осознанности своих поступков, неумении и отсутствии желания взаимодействовать для достижения поставленной цели.

Выводы. По результатам проведенного исследования можно сделать выводы об особенностях личностной идентичности подростков с умственной отсталостью и подростков с нормальным интеллектуальным развитием. Наблюдение за действиями подростков и особенностями их межличностного общения позволяет говорить о том, что у умственно отсталых уровень сформированности личностной идентичности находится на низких отметках по сравнению с нормально развитыми сверстниками. В то же время следует отметить, что результат подростков с умственной отсталостью старшего подросткового возраста значительно ниже результата нормально развитых подростков младшего возраста. Главной особенностью личностной идентичности умственно отсталых подростков является незрелость когнитивного компонента. Умственно отсталые подростки обладают более ригидным образом-Я, тогда как дети с нормальным

интеллектуальным развитием готовы к изменениям и четко могут воспроизводить временные связи (прошлое, настоящее, будущее). Эмоционально-ценностный компонент личностной идентичности характеризуется прежде всего отношением к себе, самопринятием. Так, умственно отсталые подростки в 82,5% не могут дать адекватную оценку своим возможностям, контролировать свою жизнь, быть последовательными в понимании самого себя. При оценке своей личности они ориентируются на социальные требования общества, а не на свои собственные качества, оценивают себя с помощью оценок окружающих, направлены на внешние характеристики личности. Умственно отсталые подростки во многих случаях не могут самостоятельно прийти к конструктивному решению той или иной проблемной ситуации из-за спутанности ролей, нечеткого осознания поведения той или иной личности, малого опыта анализа и понимания внутреннего мира человека. Именно поэтому формирование личностной идентичности умственно отсталого ребенка требует от родителей, учителей, психолога и социального окружения больше внимания, терпения и времени. С целью развития и коррекции личностной идентичности умственно отсталых подростков желательно использовать специальную психокоррекционную программу.

Список использованной литературы:

1. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Т. В. Драгунова. - 1972. - №2. – 25-38 с.
2. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. - СПб. : Речь, 2003. - 391 с.
3. Синева В. Н. Психология умственно отсталого ребенка: учебник / В. Синева, М. П. Матвеева, А. П. Хохлина. - М.: Знание, 2008. - 359 с.
4. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности: учеб. пособие / Е. Т. Соколова. - М.: Изд-во МГУ, 1980. - 174 с.

Скорухват И.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СТАБИЛЬНОСТИ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ВТОРОЙ СТУПЕНИ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Современная социально-экономическая ситуация в стране отличается неопределенностью и противоречивостью, что создает особые трудности для осуществления социальной адаптации детей с проблемами в развитии и предъявляет серьезные требования к качеству коррекционно-воспитательной работы.

Сегодня в коррекционной психологии повышенный интерес специалистов вызывают дети с легкой степенью умственной отсталости, для которых характерно стойко выраженное снижение преимущественно познавательной деятельности, возникшее вследствие органического поражения коры головного мозга. Наряду с познавательными процессами у них страдают и другие высшие психические функции, но в целом при создании благоприятных условий обучения и воспитания они достаточно перспективны в плане развития и располагают возможностями к адаптации.

Как подчеркивал Л.С. Выготский, одной из специфических закономерностей аномального развития психики являются особые взаимоотношения ребенка с окружающей средой, и прежде всего с людьми.

Среди причин неблагоприятного взаимоотношения умственно отсталых учащихся с окружающими также выделяют недостаточно глубокое понимание обществом проблемы интеллектуальной недостаточности, и наличие у школьников целого ряда дефектов психики.

Подростковый возраст считается самым трудным в воспитательном отношении.

Межличностные отношения подростка со сверстниками, возникающие стихийно или организуемые взрослыми, имеют отчетливо выраженные возрастные социально — психологические характеристики. Это тот возраст, когда ребёнок впервые начинает уделять большое количество времени на привлечение внимания представителей противоположного пола и подростки с интеллектуальными нарушениями не являются исключением.

Межличностные отношения занимают неотъемлемое место в жизни человека, а особенно подростка, когда вся его жизнь строится на общении.

В установлении контактов с окружающими и в социальной адаптации учащихся в школе и вне ее большую роль играет эмоционально-волевая сфера.

Целенаправленное изучение эмоционально-волевой сферы умственно отсталого ребенка дало возможность установить, что основными причинами расстройства поведения, является болезненное переживание у детей чувства собственно неполноценности, нередко осложняемая инфантилизмом, неблагоприятной средой и другими обстоятельствами.

Ведущие специалисты коррекционной педагогики и психологии неоднократно подчеркивали необходимость всестороннего и целостного изучения личности школьника с интеллектуальной недостаточностью, а также комплексного воздействия на все структурные компоненты его психики. В то же время, в центре внимания продолжает оставаться интеллектуальное развитие таких детей, и лишь отдельные исследователи рассматривают особенности эмоциональной сферы и развитие коммуникативных способностей при умственной отсталости. Данный факт и определил тему статьи: «Особенности формирования эмоциональной стабильности и коммуникативных навыков учащихся второй ступени вспомогательной школы».

Важная роль эмоций в процессе развития коммуникативных навыков и формировании межличностных связей подростков с проблемами интеллектуального развития, недостаточная разработанность отдельных аспектов определяет актуальность статьи.

Цель статьи: экспериментально исследовать эмоциональную сферу и коммуникативные навыки учащихся вспомогательной школы и разработать психолого-педагогические рекомендации по формированию эмоциональной стабильности и коммуникативных навыков подростков вспомогательной школы.

Исследование проводилось на базе вспомогательного звена КУ ЛСОШ №45 I-III ступени.

В исследовании принимали участие 40 учащихся вспомогательной школы первого отделения с пятого по девятый класс.

Психодиагностическое исследование проводилось индивидуально, т.к. учащиеся вспомогательного звена нуждались в помощи в виде пояснений и уточнений вопросов.

Была проведена соответствующая научно-исследовательская работа с использованием метода наблюдения и психологического метода обработки данных (количественный и качественный анализ).

Были использованы следующие методики:

1. «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана). Данный тест-опросник позволяет определить уровень развития волевой саморегуляции [3].
2. Методика «Шкала тревожности» (Дж. Тейлор) – направлена на диагностику тревожности [4]
3. «Тест школьной тревожности» (Филипса) – изучение уровня и характера тревожности, связанной у детей со школьным обучением [2].
4. «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха) – предназначен для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений [4]

5. Методика «КОС - 1» - направлена на выявление и оценку коммуникативных и организаторских способностей [4].

Психодиагностическое исследование уровня общей и школьной тревожности, а также сформированности коммуникативных навыков, является подготовкой к предстоящей работе по коррекции и формированию эмоциональной стабильности и коммуникативных навыков учащихся вспомогательной школы.

Проведя анализ данных полученных в ходе исследования, получили следующие результаты:

1. «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана). В классе преобладают чувствительные, эмоционально неустойчивые, ранимые и неуверенные в себе подростки. У них невысокая рефлексивность, и, как правило, снижен общий фон активности. Свойственна импульсивность и неустойчивость намерений.

Так же преобладают низкие значения по шкале настойчивости, которые свидетельствуют о повышенной лабильности, неуверенности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности и даже разбросанности поведения.

По шкале самообладание у большинства респондентов, также низкие показатели развития, что говорит о спонтанности, импульсивности в сочетании с обидчивостью.

1. Методика «Шкала тревожности» (Дж. Тейлор). Почти у половины испытуемых преобладает средний уровень с тенденцией к низкой тревожности (у 19 учащихся - 47, 5 %). Так же у 10 учащихся (25 %) - средний уровень (с тенденцией к высокой тревожности).

2. «Тест школьной тревожности» (Филипса). Проанализировав результаты можно сделать вывод, что у большинства детей показатели выраженности школьной тревожности соответствуют норме, у небольшой части наблюдается тенденция к повышению, также есть дети, у которых некоторые показатели факторов имеют высокий уровень.

3. «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха). Результаты данного теста показали, что у 62,5 % респондентов (25 человек) преобладает зависимый тип поведения, у 27,5 % (11 человек) – агрессивный тип и у 10 % (4 человек) – компетентный тип поведения.

Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника сформировано у 8 чел. – 20 %; реагирование на справедливую критику – у 6 чел. – 15 %; реагирование на несправедливую критику – у 4 чел. – 10 %; реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника – у 2 чел. – 5 %; умение обратиться к сверстнику с просьбой – у 3 чел. – 7,5 %; умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет» - у 13 чел. – 32,5 %; умение самому оказать сочувствие, поддержку – у 15 чел. – 37,5 %; умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников – у 29 чел. – 72,5 %; умение вступить в контакт с другим человеком, контактность – у 31 чел. – 77,5 %; реагирование на попытку вступить с тобой в контакт – у 28 чел. – 70 %.

- Методика «КОС – 1». Коммуникативные способности развиты на очень высоком уровне у 2 человек (5 %) и на высоком уровне у 22 подростков (55 %). Организаторские способности развитые на очень высоком уровне имеет 1 человек (2,5 %), высокий - 9 человек (22,5 %), и наибольшее количество респондентов имеют средний уровень развития (16 человек -40%).

Таким образом у детей вспомогательной школы коммуникативные способности развиты лучше, чем организаторские.

Проанализировав результаты по всем диагностическим методикам, можно сделать вывод, что подростки вспомогательной школы действительно нуждаются в коррекции и формировании эмоциональной стабильности и коммуникативных навыков. И при правильно организованном психолого-педагогическом воздействии можно будет наблюдать положительную динамику в развитии эмоциональной сферы и коммуникативных умений.

Психолого-педагогические рекомендации по формированию эмоциональной стабильности и коммуникативных навыков учащихся вспомогательной школы.

Для устранения грубых нарушений в развитии эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка необходимо проведение коррекционно-воспитательной работы.

Проведение коррекционно-воспитательной работы является специфической и очень важной задачей вспомогательной школы, поскольку от ее качества во многом зависит успешность развития компенсаторных процессов. Коррекционная работа, будучи неразрывно связанной с процессом обучения, пронизывает всю систему деятельности таких школ. Каждое из проводимых мероприятий (урок, внеклассная беседа или игра), специальная школа рассматривает, прежде всего, с точки зрения того, насколько оно эффективно в коррекционно-воспитательном плане.

Комплексная работа предполагает целенаправленное комплексное воздействие на различные стороны развития аномального ребенка. Поэтому коррекционные усилия направлены на устранение либо сглаживание недостатков и развитие познавательной деятельности, эмоциональной сферы, физических, моторно-двигательных качеств, поведения и личности ребенка в целом.

“Личность умственно отсталого ребенка развивается, как ни скудно, но она все же развивается и ведет, пусть не слишком активную, но все же некоторую борьбу за свои социальные позиции”, - подчеркивал С.Я. Рубинштейн. Поэтому очень важно, чтобы средства коррекционно-воспитательного воздействия базировались на максимальном использовании сохранных возможностей ребенка, что, в конечном счете, активизирует нарушенные функции.

Очень важно эмоциональное проведение урока. Богатый интонациями голос учителя действует положительно на умственно-отсталых школьников, способствует возникновению и закреплению у них положительных эмоций.

Необходимо как можно больше на занятиях и вне, использовать такие приемы, как постановка сказок, разыгрывание сценок. Дружеский диалог, обмен репликами между взрослыми и детьми создает на занятии положительный эмоциональный фон. Данные формы занятий, способствуют развитию воображения и фантазии, образного мышления, а также речевых навыков учащихся.

Очень важное значение для развития и формирования эмоциональной сферы аномального ребенка имеет сам учитель.

При всех обстоятельствах он должен быть терпеливым, доброжелательным, уравновешенным, от его личностных качеств во многом зависит создание своеобразной оздоравливающей микросоциальной среды, в которой воспитывается аномальный ребенок. От педагогического мастерства взрослого, от его выдержки, терпения, умения во всем похвалить, поддержать во многом зависит формирование эмоциональной стабильности подростка.

Большую роль на развитие личности умственно отсталого школьника, его эмоций и чувств оказывает коллектив. В коллективе, в сотрудничестве ребенка с окружающими людьми, в приобретении им социального опыта возникают и складываются высшие психические функции, такие как память, речь, эмоции. В коллективе складываются личные отношения между подростками, которые влияют на эмоциональную сферу ребенка.

Для организации межличностного общения и совместного досуга, для того чтобы дети чувствовали себя командой необходимо проводить классные праздники, привлекая родителей и других членов семьи. Очень важно, чтобы в организации и разработке принимали участие сами школьники. Это способствует развитию трудолюбия, настойчивости, дисциплинированности и организованности. Также с этими целями ученикам можно выпускать стенгазету.

Умелая коррекция личностных отношений в классе способствует формированию положительных эмоций и в дальнейшем таких социальных чувств, как чувство

собственного достоинства, гордости, доброжелательности, сплоченности, дружбы и взаимопомощи.

Также необходимо использовать программы направленные на формирование эмоциональной стабильности и коммуникативных навыков подростков вспомогательной школы.

Таким образом, средства коррекционно-воспитательной работы в области эмоциональной сферы способствует не только сглаживанию серьезных нарушений в развитии эмоций, чувств, коммуникативных способностей, но играют существенную роль в развитии и воспитании личности умственно-отсталого ребенка в целом

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Собр. Соч.: В 6-ти т. Т.5: Основы дефектологии /Под. ред. Т.А.Власовой — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.- (Аккад. пед. наук. СССР)
2. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы \ О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Изд. 4-е. – Ростов н\Д: Феникс, 2006. – 511 с.: илл. – (Справочник).

Соколова.А.И

ОРИГАМИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРОЗВИТИЕМ РЕЧИ

Как быстро летит время. Как незаметно взрослеют наши дети. Развитие ребенка у нас, взрослых, вызывает удивление и радость.

Особое значение имеет готовность руки ребенка к выполнению тех мелких, точных и разнообразных движений, которые требует овладение письмом. Подготовка руки ребенка к овладению в школе письмом достигается упражнениями в штриховке, рисовании, вырезании и в других видах работ, требующих не только тонких и точных движений рук и пальцев, но и четкого согласования работы руки и глаза.

Почему именно оригами? Что оно может дать ребенку? Много должен знать и уметь ребенок, вступая в незнакомую, но такую притягательную жизнь. Подготовить ребенка к этому важному моменту жизни поможет оригами – искусство близкое и доступное ему. Искусство оригами интригующая загадка и она манит каждого ребенка невероятными превращениями обыкновенного квадратика бумаги.

В развитии детей с ОНР оригами имеет огромное значение. Это близкое и доступное им искусство. Дети сталкиваются с чем-то обычным и прекрасным. За короткое время они могут научиться превращать бумагу в удивительные изделия.

В ряде исследований зарубежных и отечественных педагогов и психологов раскрыта сущность оригами. Это искусство, которое

1. Помогает развивать художественный вкус и логику;
2. эффективно способствует формированию пространственного воображения;
3. развивает память (так как последовательность действий чаще всего держится в уме), способствует концентрации внимания и самодисциплине (чтобы получить желаемый результат, нужно сосредоточиться на процессе изготовления);
4. активизирует мыслительные процессы;
5. совершенствуется мелкая моторика, точные движения пальцев;
6. развивается глазомер;
7. дисциплинирует;
8. воспитывает усидчивость, ответственность, аккуратность, бережное отношение к предметам и материалу;

9. способствует формированию добрых чувств к близким, и дает возможность выразить эти чувства через сделанные своими руками подарки;
10. влияет на формирование самостоятельности, уверенности в себе, самооценки;
Нельзя не перечислить всех достоинств оригами в развитии ребенка:
 1. доступность бумаги как материала, простота ее обработки делают процесс изготовления фигурок захватывающе интересным;
 - абсолютная безопасность занятий оригами, даже для самых маленьких детей;
 2. оригами не требует больших материальных затрат;
 3. оригами – коллективное творчество.

В. М. Бехтерев писал, что движение руки тесно связаны с речью и её развитием.

В дошкольном возрасте самое пристальное внимание надо уделять развитию мелкой моторики. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов. Занятия детей оригами способствуют не только развитию мелкой моторики, а и всестороннему интеллектуальному и эстетическому развитию дошкольников.

Сотникова Н. В.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Для реализации инновационного проекта в ОКОУ «Льговская с(к)о школа-интернат» утверждены нормативно-правовая документация и Положение по организации инновационной деятельности в школе (Приказ от 01.09.2012 г. № 1-25). Разработка и реализация новых проектов, профилактических мероприятий, коррекционных и развивающих технологий, отвечающих потребностям современного образования, создаёт атмосферу сотрудничества и взаимодействия всех участников образовательного пространства. Так как все дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими сверстниками, педагогический коллектив школы-интерната в рамках экспериментальной деятельности начал работу по социализации воспитанников с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями на сегодняшний день одна из наиболее важных и трудных задач. Все, кто работает с подобными детьми, знают, что основные трудности не столько в обучении той или иной профессии, сколько в том, чтобы ребенок с ОВЗ, вырастая, воспринимался социумом безболезненно и бесконфликтно. Вот почему так актуальны на сегодняшний день вопросы, касающиеся социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Трудности, которые испытывают эти дети, могут быть обусловлены как недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивности (т.е. слабостью регуляционных компонентов учебно-познавательной деятельности), так и недоразвитием отдельных психических процессов - восприятия, памяти, мышления, негрубыми недостатками речи, нарушениями моторики в виде недостаточной координации движений, двигательной расторможенностью, низкой работоспособностью, ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем мире, несформированностью операционных компонентов учебно-познавательной деятельности. Положительное отношение, понимание и принятие учителями и здоровыми людьми ребенка с отклонениями в развитии оказывает прямое влияние на его умственное, эмоциональное и социальное развитие. В связи с этим можно заключить, что знание системы отношений учителей, сверстников и родителей к имеющим проблемы в обучении детям является чрезвычайно важным с точки зрения их интеграции в условия обычной

школы. Интегрированное обучение предполагает овладение ребенком с ограниченными возможностями здоровья теми знаниями, умениями навыками и в те же сроки (или близкие), что и нормально развивающиеся дети, в соответствии с государственным стандартом. Интеграцию ребенка с проблемами в развитии следует начинать с социальной интеграции. Эффективная социальная интеграция будет в дальнейшем способствовать педагогической интеграции ребенка с проблемами в развитии при обучении в массовой школе.

Отношение к людям с ограниченными возможностями служит индикатором развитости общественного сознания. Интеграция в общество человека с нарушениями в развитии, особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью, сегодня означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни, включая и получение образования, наравне и вместе с остальными членами общества, в условиях, благоприятных его развитию. При интеграции детей с ОВЗ возникает необходимость сопровождения их квалифицированными специалистами для создания образовательного пространства, отвечающего нормам действующего международного права, требованиям российского законодательства и запросам общества.

Инновационный образовательный проект.

На базе ОКОУ «Льговская с(к)о школа-интернат VIII вида» с декабря 2012 года проходит апробацию модель взаимодействия специального и общего образования по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья и включению их в активную общественную жизнь, в одинаковой степени необходимую для всех членов общества.

Цель проекта:

Отработка модели интегрированного образования, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для КАЖДОГО ребенка, имеющего различные образовательные потребности.

Задачи проекта:

- Обеспечение доступности и качества образования детей с ОВЗ в соответствии с действующей нормативно – правовой базой;
- Создание условий взаимодействия специального и общего образования для сопровождения детей с ОВЗ через реализацию индивидуальных образовательных маршрутов;
- Повышение профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, как в общем, так и в специальном образовании;
- Создание сетевого сообщества «Доверие»;
- Консультирование родителей по вопросам развития и коррекции ребёнка с ОВЗ, оказание им поддержки;
- Воспитание толерантности общества в отношении к людям с ОВЗ.

Направления работы по проекту:

1. Сопровождение педагогов общеобразовательных школ, работающих с детьми с ОВЗ
2. Консультации для педагогов
3. Работа в сетевом сообществе «Доверие»
4. Сопровождение детей и семей, имеющих детей с ОВЗ
5. Консультации для детей и родителей
6. Привлечение детей и родителей к досуговой и развивающей деятельности
7. Подготовка общества к толерантному отношению к людям с ограниченными возможностями
8. Публикации в СМИ
9. Раскрытие потенциальных возможностей ребенка с ОВЗ
10. Проведение семинаров, стажировочных площадок.

Этапы работы над проектом:

Организационно-подготовительный

1. Исследование проблемы и анализ опыта отечественных и зарубежных систем интегрированного обучения.
2. Разработка научно – методического пакета сопровождения проекта.
3. Обучение педагогов – курсы повышения квалификации, стажировки.

Практический

_____ Организация системы обучения педагогов приемам и методам коррекционной работы с детьми с ОВЗ

1. Создание и реализация индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ОВЗ.
2. Консультирование родителей по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ.
3. Работа сетевого педагогического сообщества «Доверие».
4. Формирование толерантного отношения общества к проблемам детей с ОВЗ.

Обобщающий

- Обработка, анализ и систематизация материалов проекта.
- Создание методических рекомендаций по организации работы с детьми в условиях интегрированного образования.
- Тиражирование опыта интегрированного образования через систему семинаров, круглых столов, публикаций.

Ожидаемые результаты:

Для детей с ОВЗ:

- Новые друзья в школе и микрорайоне, где они живут;
- Социальные умения и навыки (умение работать в творческой группе);
- Положительный опыт самореализации;
- Развитие адекватных коммуникативных навыков.

Для педагогов коррекционных школ-интернатов:

- Рост профессиональной компетентности педагогов;
- Опыт работы педагогов в сетевом сообществе;
- Успешная социализация воспитанников школы-интерната.

Для педагогов общеобразовательных школ:

Опыт работы с детьми с ОВЗ;

Профилактика профессионального выгорания;

Повышение профессиональной компетентности педагогов.

На муниципальном и региональном уровнях:

Создание сетевого педагогического сообщества;

Повышение профессиональной компетентности всех участников образовательного процесса;

Толерантное отношение общества к детям с ОВЗ.

Для семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ:

Повышение социальной и педагогической компетентности родителей;

Сохранение и укрепление семейных отношений, передача социального опыта;

Социализация ребенка.

Итоги работы.

Занятия проходили и проходят не только у нас в учреждении, но и в стенах общеобразовательных школ. Несмотря на то, что инициаторами всех занятий являются педагоги коррекционной школы-интерната, имеется положительный опыт проведения интегрированных уроков по биологии, чтению и профессионально-трудовому обучению. Разнообразная кружковая деятельность: плетение из бумажных трубочек, печатание текстильными красками, имитация нетканого гобелена, изготовление праздничной игрушки в сочетании с логопедическим КВНом, занятием по безопасности дорожного

движения создали атмосферу дружелюбия, успешности, взаимопонимания, что позволило значительно расширить жизненный потенциал не только детей, но и всего сообщества педагогов, стремящихся к признанию ценности каждого, независимо от их возможностей! Количество социальных партнеров возросло до 15. Это образовательные организации г. Львова и Львовского района, учреждения дополнительного образования, ДООУ, ССУЗы. Совместное воспитание в условиях массовой школы детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся – относительно новое явление в образовании. Одним из основных условий социально-педагогической интеграции детей с отклонениями в развитии является коррекция отношений участников процесса интеграции (как детей, так и их педагогов) друг к другу.

Взаимопонимание, взаимоуважение и взаимодействие — три составляющих успеха интеграции массовой и специальной школ при обучении и воспитании учащихся с ограниченными возможностями здоровья. И ряд проведенных интегрированных уроков и внеклассных занятий показал, что такая форма работы может являться достаточно эффективной в современном образовательном процессе.

Сотникова Е.П.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АУТИЗМА

Когда ребенок маленький и полностью зависит от нас, мы не всегда считаемся с его стремлениями и желаниями. Напротив, навязываем свое мнение, свое видение, не пытаемся понять, чем он живет на самом деле. Так возникает непонимание, переживания, конфликты, неврозы, так закладываются прохладные, поверхностные отношения между родителями и детьми на долгие годы. Быть понятым – это так важно для нормально развивающегося ребенка, то какое это должно иметь значение для ребенка с аутизмом?

Как понять его странное поведение, переживания и стремления, привязанности и желания, если между нами – "стеклянная стена" аутизма?

Так вот, проблема в том, что последнее время стало все больше уделяться внимание проблеме изучения и коррекции различных психических расстройств у детей. Появилось достаточно много литературы, в том числе и рекомендованной по вопросам умственной отсталости, нарушениям обучения и воспитания, отклонениям в поведении и общении. Но, чтобы лучше разобраться в проблеме аутизма, необходимо рассмотреть историю развития понимания этого нарушения. Прежде чем приступить к истории, мы остановимся на самом термине. Что же означает эта «стеклянная стена»?

Ранний детский аутизм (РДА) – это особое нарушение психического развития. Наиболее ярким его проявлением является нарушение развития социального взаимодействия, коммуникации с другими людьми, стереотипность в поведении, проявляющаяся в стремлении сохранить постоянные привычные условия жизни. А теперь, когда мы имеем представление о проблеме аутизма, мы можем приступить к самой истории.

Аутизм имеет долгое прошлое, но короткую и запутанную историю. Возникновение аутизма начинается с легенд и сказок о детях, оставляемых эльфами, взамен похищенных. В реальной истории уже в 18 веке появляются медицинские материалы, содержащие описания людей, которые, вероятно, страдали аутизмом (хотя сам термин еще не употреблялся), – они не разговаривали, были чрезмерно замкнуты и обладали необычайно хорошей памятью.

Но это всего лишь легенды и сказки, а в реальной истории выделяют несколько этапов развития учения аутизма у детей.

- Изначально возникло упоминания о детях со стремлением к одиночеству (конец XIX-начало XX столетия).

- Доканнеровский период в развитии проблемы аутизма охватывает 20-е годы XX столетия, когда формировалось понятие аутизма у детей.
- Каннеровский период в развитии проблемы аутизма в детстве охватывает 40-е гг. XX столетия.

Остановливаясь на первом этапе истории аутизма, Богдашина (1999) в своей книге пишет о французском исследователе Дж. М. Итаре, который на примере 12-летнего мальчика Виктора, жившего в лесах Аверона ("дикий мальчик из Аверона"), описал это состояние, назвав его "интеллектуальным мутизмом". Тем самым выделив один из основных признаков – отсутствие или задержка речевого развития при ненарушенном интеллекте и оказался ближе всех ученых прошлых веков к проблеме аутизма. В своей работе "Мутизм, вызванный поражением интеллектуальных функций" (1828) Итар обобщил результаты своих 28-летних исследований в институте Сур-Муэ (Париж). Ученый исследовал уровень внимания, памяти, имитационных способностей схожих детей и пришел к выводу, что дети с интеллектуальным мутизмом асоциальны, испытывают огромные сложности в установлении дружеских отношений со сверстниками, используют взрослых лишь как орудие для удовлетворения своих потребностей, проявляют значительные нарушения в развитии речи и языка (особенно в употреблении личных местоимений. Итар предложил отделить описанных им детей от детей с умственной отсталостью. Он описал основные клинические характеристики интеллектуального мутизма, способы его диагностики и коррекции. К сожалению, на тот момент работа французского исследователя не привлекла большого внимания его коллег.

На первом этапе истории проблема аутизма не привлекала большое внимание психиатров и ученых. А на втором этапе в 1911 году швейцарский психиатр Е. Блейлер публикует работу "Раннее слабоумие или группа шизофрении", в которой было описано особенное качество симптомов раннего слабоумия: диссоциацию, разобщенность, расщепленность, и обозначил их созданным им новым термином, сохранившимся по настоящее время – "Шизофрения" (греч. "шизо" – "раскалываю", "френ" – "ум"). Термин «аутизм» был введен в психологию Е. Блейлером (1928) для описания особого вида мышления, регулируемого аффектом. "Аутизм" (лат. из греч. "ауто" – "сам", "изм" – лат. из греч – суффикс для образования абстрактных существительных, обозначающих действие, его результат или состояние) для описания клинической картины шизофрении, а именно – ухода больного шизофренией в мир фантазий.

Позднее многие клиницисты внесли свои дополнения в понятие аутизма. Е. Kretschmer (1924) отмечал взаимосвязь аутизма с шизоидней. По мнению Е. Minkowski (1927), аутизм является следствием нарушения «витального» инстинкта (автор описал «аутистическую активность» не только «богатого», но и «бедного» аутизма). J. Glatzer (1982) проанализировал аутизм в аспекте информационного нарушения между личностью и средой. Собственную трактовку аутизма предложил Н. S. Sullivan (1953), отнеся его к следствиям регресса на ранние уровни психического онтогенеза. На взаимосвязь личностной дезадаптации и аутизма обращал внимание И. Т. Виктор (1980), а на связь между нарушением сознания «Я» и аутизмом – С. Ф. Семенов (1975) и др.

Под влиянием взглядов Е. Блейлера в психологию внедрилось весьма широкое толкование термина «аутизм» как доминирование аффективного над рациональным. Представление об аутизме как первичной фазе детского развития наиболее полно предоставлено в психоанализе. Процесс развития ребенка, как известно, оценивается З. Фрейдом (1913) в виде последовательной смены объектов удовлетворения сексуального инстинкта. Младенец, по Фрейду, аутичен, так как переживание удовольствия не связано с реакциями на внешний мир. Такой же точки зрения придерживался Ж. Пиаже в своих ранних работах (1923, 1924). Для Пиаже было важно показать, как изначально аутистическая детская мысль деформируется под влиянием логических законов, когда необходимость адаптации к среде заставляет ребенка сменить принцип удовольствия на принцип реальности.

III этап в развитии проблемы аутизма в детстве принято называть Каннеровским (40-е годы). Этот период ознаменован выходом в свет кардинальных работ по детскому аутизму, среди них первая принадлежала L Каппег (1943). В ней автор описал особые состояния у детей, начинающиеся с первых лет жизни и определяемые крайней самоизоляцией, предложил назвать «ранним детским аутизмом». Концепция раннего детского аутизма Е. Каппег отличалась от блейлеровской трактовки аутизма, несмотря на то, что в ее истоках лежали крупнейшие исследования аутизма при шизофрении, шизоидии, проведенные в Европе, США.

Ранний детский аутизм Каннер отнес к особому расстройству шизофренического спектра, подчеркнув его «отличие от шизофрении и шизоидии». В клиническое описание раннего детского аутизма Каннер внес не только собственно симптомы аутизма, но и расстройства речи, моторики, поведения, стереотипность деятельности, интересов. Сложные и разные психопатологические симптомы в клинике детского аутизма позволили автору отнести его к обособленному расстройству, но феноменологическое определение автор сохранил за ним прежнее – аутизм. С этого периода времени нередко возникает смешивание понятий детского аутизма как расстройства и аутизма как симптома, по Е. Блейлеру.

В 50-е годы (так называемые каннеровский и послеканнеровский этапы) изучение аутистических расстройств у детей шло разными путями. Прежде всего, продолжалось уточнение клинико-психопатологических особенностей раннего детского аутизма. В результате работ многих авторов (Башина В. М., Пивоварова Г. Н., 1970; Башина В. М., 1980) в структуре раннего детского аутизма удалось выявить такие расстройства, как извращение аппетита, отсутствие адаптации к положению, особый характер двигательных маньеризмов, установить аффективные расстройства, уточнить сроки развернутого проявления (к 3 годам) клиники детского аутизма, как и возможность появления в его картине позитивных психопатологических расстройств наряду с симптомами нарушения развития всех сфер деятельности.

Уже в 60-е годы двадцатого столетия появились первые книги, написанные родителями аутичных детей. Так, Жак Мэй, отец мальчиков-близнецов с аутизмом, "Врач смотрит на психиатрию" (1958 г.); Карин Джанкер (Швеция) "Ребенок в стеклянном шаре"; Клара Клайборн Парк описала свои попытки проникнуть в мир аутичной дочери в "Осада; Первые восемь лет жизни аутичного ребенка", 1967. И американский психолог, который к несчастью для себя и к счастью для других семей оказался отцом аутичного ребенка, в 1964 году опубликовал книгу, "которая потрясла мир". Этим отцом оказался Бернанд Римланд, а его книга "Детский аутизм: Синдром и его значение для теории нервного поведения" (1964) явилась точкой в изменении подхода к проблеме аутизма. В ней содержался краткий обзор мировой литературы по аутизму и близким ему нарушениям, и новые идеи о природе и причинах аутизма.

Б. Беттелхейм (1967) выдвинул предположение, что, аутистическое поведение связано с задержкой развития на 4-й стадии сенсомоторного интеллекта – на этапе усвоения о постоянстве объектов. В качестве подтверждающего данную гипотезу факта выдвигается непереносимость аутичными детьми изменений во внешней среде.

Позже появились работы, в которых авторы стали доказывать неспецифичность раннего детского аутизма. Идею, возможности фенокопирования раннего детского аутизма в связи с органическим поражением тех же структур, что и при шизофренически обусловленном раннем детском, аутизме Каннера, выдвинул (Мнухин С. С., Исаев Д. П., 1967). Последователи психогенеза стали связывать формирование раннего детского аутизма с нарушением симбиоза между матерью и младенцем, расстройством адаптационных механизмов у незрелой личности, со слабостью интеграционных процессов в нервной системе ребенка, с влиянием таких внешних факторов, как роды, возрастные кризовые периоды, инфекции, травмы, отстаивая многофакторность РДА. Исследования проблемы профилактики детского аутизма, разработка лечебных и

реабилитационных программ для детей с разными его видами имеют очень важное значение (Башина В. М., Симашкова Н. В., 1989, 1990, 1993) последнее время немалое место принадлежит изучению психологических и педагогических подходов к коррекции разных видов детского аутизма.

Таким образом, вопрос об аутистических расстройствах в детстве поднимается на протяжении века. В зависимости от уровня развития психиатрии, научного направления, в аспекте которого рассматривается круг аутистических расстройств, их природа и клиника, они соответственно верифицируются как симптом, синдром, болезнь, патология развития. Это находит отражение и в международных классификациях болезней, в которых аутистические расстройства определяются в круге самых разных нарушений развития или психозов детского возраста. Отход от клинко-нозологического направления в международной психиатрии привел к смешению разных по течению и происхождению видов аутизма в детстве.

Список использованной литературы:

1. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма / К.С.Лебединская, О. С. Никольская. – М. : Просвещение, 1991. – 274 с.
2. Питере Тео. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Книга для педагогов-дефектологов / Тео питере. – М. : Академия, 1999. – 89 с.

Сутчук В. Н.

ПРОЯВЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА РЕВНОСТИ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

Психология любви и ревности это проблемы, которые всегда вызывают неподдельный интерес, как у простых людей, так и у профессиональных психологов. Одной из наиболее распространенных проблем, которые относятся к сфере межличностного взаимодействия, является ревность. Ревность довольно распространенный феномен, присутствующий в дружеских, супружеских, детско-родительских, любовных и других партнерских взаимоотношениях.

Ревность является одной из распространенных причин разрушения взаимоотношений между людьми. Вместе с тем, феномен ревности чаще рассматривается в аспекте семьи, поскольку является одной из причин нарушения психологического климата в семье, а иногда и ее распада.

Ревность возникает не только во взаимоотношениях взрослых людей, но и во взаимоотношениях представителей разных поколений: братьев и сестер, родителей и детей. Когда старший ребенок в семье проявляет недоброжелательность к младшему, причиной этого тоже может быть ревность. В этом случае ценность монополия на родительскую любовь, конкурент младший брат (сестра), который претендует на часть родительской любви и заботы.

Ревность это сложный психологический феномен, который начинает формироваться в детском возрасте, с момента вступления ребенка в социальные взаимосвязи с родителями, братьями и сестрами, близкими, сверстниками. Каждый человек в понятие «ревность» вкладывает свое, особое значение, определенный символический смысл, который формируется у него в течение жизни, в процессе социализации: в результате взаимоотношений между людьми, освоения и принятия норм и традиций, закрепленных в обществе. Возникая в сознании человека, эти значения оказывают влияние на эмоциональные реакции личности в нестандартных ситуациях, характер взаимоотношений его с окружающими людьми, и в частности, в системе семейных взаимоотношений.

Ревность является феноменом сложной психологической природы. Структура ревности включает множество форм проявления, взаимосвязанных с различными причинами (сюда можно отнести некоторые формы нарушения детско-родительских взаимоотношений). Необузданная ревность, что ярко проявляется, влечет за собой конфликты, ссоры, нарушение благоприятной атмосферы. Данная проблема актуальна и в наши дни, поскольку гармоничные, доброжелательные взаимоотношения в семье это неотъемлемое условие конструктивного взаимодействия между родителями и детьми, совместного принятия решений, общения, эмоционального и психологического комфорта, взаимопонимания. Проблематика исследования ревности интересна и актуальна в аспекте изучения семьи, поскольку семья играет важную роль в становлении, развитии личности, формирует навыки общения, поведения, в семье создаются условия для самореализации, самоутверждения индивида. Семья имеет большое значение в жизни отдельной личности и всего общества. Именно в семье закладываются основы как положительных, так и отрицательных качеств личности, развитие чувства ревности у человека.

Изучению феномена ревности в отечественной и зарубежной психологии уделяли внимание Е.П.Ильин, А.А.Ухтомский, П.Я Стрельцов, А.Н.Волкова, Т.В.Андреева, З.Фрейд, А.Фрейд, К.Абрахам, К.Юнг, М.Кляйн, К.Хорни, А.Адлер, Ж.Лакан, Э.Эриксон, Ж.Лапланш, Ж.-Б.Понталис, Р.Хайнц, Н.Шайнесс, С.Кратохвил и другие психологи, которые изучали возникновение, развитие и трансформацию феномена ревности в межличностных отношениях.

Так, Л.Гордон связывает ревность с контролем «контроль, которому нас подвергают другие, является отражением нашего самоконтроля. Мы стараемся проконтролировать свое поведение, чтобы избежать неприятных ситуаций, но это, же делают и ревнивцы». Таким образом, получается, что ревнивые люди контролируют и себя, и своего партнера.

Причиной возникновения ревности Е. Хетфилд и Г. Уолстер считают чувство ущемленной гордости и осознание нарушения прав собственности. Ревность возникает как реакция на угрозу распада партнерства в ситуации соперничества. Э.Линдеман говорит о том, что угроза – одно из условий ревности, при реальном распаде партнерства возникают реакции горя. Угроза может быть реальной, когда существует соперник, претендующий на партнера, и мнимой, когда наличие соперника основывается на предположениях, вызванных охлаждением чувств к партнеру. Однако, отметим, что мнимый или реальный соперник – важное условие ревности, так как соревнование с ним за право составляет суть ревности.

Д. Далос, занимаясь, в основном, вопросами детской ревности, констатировала, что ревность это чувство, и само по себе оно не плохое, не хорошее. Только в связи с тем, как с этим чувством обходятся, оно оказывает соответствующее влияние на поведение и состояние ребенка.

С момента рождения человек вступает в социальные контакты, его окружают различные социальные институты: семья, детский сад, школа и т.д., которые оказывают непосредственное влияние на формирование и становление его личности, формирование мировоззрения, взглядов, интересов, потребностей. Один из важных, первых социальных институтов в жизни человека семья. Семья, являясь ячейкой общества, является важнейшей формой организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками.

Развитие детей в разных семьях происходит самыми разными путями. Все зависит от того, кем является ребенок мальчиком или девочкой, какое у него здоровье, как он себя ведет, является ли он старшим или младшим ребенком в семье.

Место и позиция, которые занимает ребенок в семье, очень важны и имеют большое значение для формирования его личности, так же как на его развитие влияют атмосфера в семье и отношение родителей к нему. Если родители спокойно воспринимают рождение второго ребенка, чрезмерно не концентрируют свое внимание на нем, предварительно

обсудив рождение малыша с ребенком постарше, то каждый ребенок в такой семье будет чувствовать себя уверенным, с удовольствием будет воспринимать свое место в семье.

Появление же в семье четкой дифференциации между детьми, выражение своего недоверия к одному ребенку и одобрение другого со стороны родителей, сравнение детей на словах и на деле приводят к соперничеству и развитию чувства ревности по отношению друг к другу.

У детей ревность возникает и по отношению к своим братьям и сестрам. Для первенца появление второго ребенка в семье является серьезным испытанием. Ведь старший ребенок лишается монопольного права на внимание и восхищение родителей. Одинаковый пол детей и небольшая разница в возрасте (два-три года) увеличивают вероятность появления ревности и соперничества за внимание матери. Однако насколько разовьется эта ревность, зависит от чуткости родителей, их умения показать старшему, что он по-прежнему желанный и необходимый для них.

Ревность проявляются как со стороны старшего ребенка, младший ребенок почти всегда считает себя правым, старшему же внушают, что младшим нужно уступать; так и со стороны младших стремление ребенка догнать первого, во всем ему подражать. Иногда такое соперничество делает его несчастным.

Важным аспектом воспитания первого ребенка в семье является родительская привязанность и родительское внимание, которое бывает чрезмерным и это формирует у ребенка сознание того, что он занимает в семье самое важное место. Достаточно тяжело переживают первенцы рождение второго ребенка, большинство детей испытывают самые разнообразные чувства любви и ненависти к младенцу, который занял главное место в семье. Сопоставление восхищения и неприязни зависит от характера ребенка и его положения в семье. Ревнуя, дети стремятся привлечь внимание родителей к себе, требуют повышенной заботы и нежности. Ребенок стремится соответствовать идеалу родителей, быть примерным, хорошо учиться и т.д.

Чувство неудовлетворенности и вины перед своими родителями нередко возникают у ребенка из-за того, что он не такой, каким бы хотели видеть его дома и в школе. А возникающее при этом чувство ревности к братьям и сестрам, может остаться у него на всю жизнь.

Существуют особенности воспитания детей разного пола в семье. Это обусловлено тем, что у детей на определенном возрастном этапе их развития, возникают ревность: у мальчиков к отцу, у девочек к матери. Как пишет П. Кутер, в детстве все испытали эмоциональные переживания, связанные с ревностью. Сначала ребенок любит свою мать и отца пассивно, при этом скоро он начинает понимать, что не всегда может получить от них ответные чувства: ведь даже самая нежная мать и заботливый отец время от времени оставляют ребенка ради друг друга.

Разное поведение родителей в зависимости от пола ребенка прослеживается с первых дней его жизни. В течение первых месяцев матери чаще находятся в физическом контакте с сыновьями, однако с девочками больше разговаривают. После шестого месяца, наоборот: у матерей увеличивается физический контакт с девочками, а мальчиков в свою очередь отучают от этого, способствуя развитию самостоятельности. Различия в психологических особенностях мальчиков и девочек накладывает отпечаток и на процесс их воспитания: по данным А. Филь «родители строже относятся к сыну, чем к дочери. Последних они защищают от возможных трудностей, больше утешают, чаще одобряют, чем мальчиков». Это вызывает предпосылки развития ревности по отношению к женскому полу, в частности к сестре. Мальчиков чаще подвергают физическим наказаниям, чем девочек. В свою очередь мальчики становятся самостоятельными, наблюдая за братом, который является сильным и уверенным, а беззащитная девочка испытывает чувство ревности к успехам брата.

Таким образом, важным фактором для развития у детей чувства ревности, является зависимость от окружающих, прежде всего от родителей. Как указывает Б.Спок,

тенденция к зависимости проявляется у самого старшего ребенка. В формировании зависимости детей от родителей, главными являются чрезмерная опека, беспокойство. Ребенок понимает, что он является желанным в семье. Чрезмерная опека развивает у детей чувство зависимости, а также склонность привязываться к какому-то одному человеку.

Список использованной литературы:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер ; пер. с англ. А. Валеева, Р. Валеевой. Ростов н/Д. : «Феникс», 1998. – 448 с.
2. Андреева Т.В. Семейная психология / Т.В. Андреева. СПб. : Питер, 2004. - 244 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. - М. : Сфера, 2006. – 187 с.
4. Даллос Д. Ревность / Д. Даллос, В. Роллан. - М. : Фаир-Пресс, 2006. – 144 с.
5. Ильин Э.П. Эмоции и чувства / Э.П. Ильин. - СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
6. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. - М. : Педагогика, 1992. – 192 с.

Сутчук Н. Н.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ

Краеведческая работа всегда считалась составляющей учебного процесса в общеобразовательной школе. Сегодня эта составляющая существенно расширяется и модифицируется. Краеведение рассматривается как неотъемлемый элемент регионального компонента образовательных стандартов, отражающего своеобразие края (язык, историю, географию, экологию).

Воспитание краеведением подразумевает не только обучение знаниям и распространение знаний о прошлом и настоящем своего края, его особенностях и достопримечательностях, но и привитие потребности в действенной заботе о будущем своего края и о сохранении его культурного и природного наследия. Подлинное краеведение – это всегда краелюбие. Как говорил академик Д. Лихачев: «Чувство Родины нужно заботливо взращивать, прививать духовную оседлость». Детей надо воспитывать на том, что рядом, что доступно – не на подвиге вообще, а на делах своих земляков [5, с. 24].

Краеведческая работа всегда была и будет актуальной, ибо она включает в себя разные направления: патриотическое, экологическое, литературоведческое, историческое. Большая Советская энциклопедия дает такое определение: «Краеведение — всестороннее изучение определенной части страны, города или деревни, других поселений местным населением, для которого эта территория считается родным краем. Краеведение — комплекс естественных и общественных исследований. Краеведение изучает природу, население, хозяйство, историю и культуру родного края» [2, с.423].

В словаре русского языка С. И. Ожегова и в словаре русского языка под редакцией А. П. Евгеньева и Г. А. Разумникова даются идентичные определения: «Совокупность знаний о том или другом крае, изучение его природы, истории, экономики, быта» [1, с. 29].

Ознакомившись с данными определениями можно сделать вывод о том, что краеведение – это изучение своей «малой» Родины её природы, этнографии, материальной и духовной культуры, быта. Причем это не только предмет школьного образования, но и каждый уважающий себя человек должен знать о событиях, происходивших на его земле.

Важной составляющей системы школьного краеведения являются организационные формы обучения. Существует три направления работы с учениками:

- Учебное (уроки, факультативные занятия)
- Внеурочное (занятия в краеведческих кружках, группах)
- Внешкольное (центры туризма и отдыха, дома школьников, центры эстетического воспитания).

Работая по этим направлениям, учитель использует большое количество форм и методов организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Подробнее о некоторых формах.

Изучение материалов краеведения на уроках основного курса истории. Краеведческий материал может излагаться на уроке, как учителем, так и учащимися. Самое главное, чтобы преподаватель стремился к тому, чтобы в результате систематического включения краеведческого материала в учебный процесс у учащихся сформировалась определенная система знаний о родном крае: о главных этапах его развития, отличительных особенностях, месте и значении в историческом развитии страны.

Специальные учебные курсы в обычных классах и школах с углубленным изучением предметов гуманитарного цикла также материалы краеведения, используемые в начальной школе в целях исторической пропедевтики. Факультативные курсы, то есть специальные краеведческие курсы, которые проводятся за счет часов школьного компонента. «На них занимаются учащиеся, проявляющие глубокий интерес к истории края. Они стремятся к самостоятельному приобретению знаний на основе подробного изучения документальных источников архивов, музеев, научной и художественной литературы, готовы к проведению краеведческих исследований в походах и экспедициях» [4, с. 136].

Основной задачей факультатива по краеведению является развитие интереса к родному краю, его истории и исторической науке, с целью углубления знаний и развития способностей учащихся. Реализации данной цели способствует:

- расширение знаний за счёт увеличения источниковедческой базы: изучение документов, монографий, материалов топонимики, этнографии, археологии...
- обучение учащихся азам научного поиска, ознакомление с методами исторического исследования.
- вовлечение ребят в активную познавательную деятельность [4, с.137].

«Главные особенности факультативных занятия: углубленное теоретическое изучение материала; разнообразие форм и методов работы; самостоятельная деятельность учащихся, атмосфера научного поиска, исследования; соблюдение принципов интереса и добровольности учащихся». [4, с. 138]

Внеклассные занятия. Они могут быть массовыми, групповыми, индивидуальными. «Краеведческий блок во внеклассной работе должен быть согласован по содержанию и видам познавательной деятельности учащихся с задачами воспитательной работы школы и программой краеведческого курса» [3, с. 43].

Поэтому мероприятия, основанные на сведениях по местной истории и проходящие во внеурочное время можно разделить на три группы:

- мероприятия, на которых участники выступают в роли потребителей информации (классные часы, экскурсии, встречи с представителями администрации и другими интересными людьми).
- мероприятия, продолжающие ученическую деятельность, начатую на уроке (игры, праздники, выставки творческих работ).
- мероприятия, которые позволяют применить знания и умения, полученные ребятами в учебном курсе (защита рефератов, научно-исследовательская работа, поисковые экспедиции).

Пути и методы изучения родного края разнообразны. Их выбор зависит, прежде всего, от возраста школьников, от уровня их подготовки, от целей занятия, от задач проводимой работы.

Теперь остановимся на некоторых методах, используемых для организации работы по краеведению. Самые распространенные из них — это лекция учителя, урок-экскурсия и самостоятельная работа. Именно изучение краеведческого материала (в силу его доступности для учащихся) содержит большие возможности для самостоятельной работы, а также для организации групповых исследований, диспутов, дискуссий. Историческое краеведение ставит учителя и ребят в положение исследователей.

Так как материалы можно обнаружить как в письменных источниках в архивах, музеях, так и в общении с очевидцами, то наиболее эффективными методами для сбора устной информации будут опросы, анкетирование, интервьюирование.

Обычно метод анкеты не нуждается в специальной подготовке ребят, необходима лишь тщательная работа по продумыванию вопросов. Материал будет иметь научную ценность, если он неоднократно проверен и уточнен по разным источникам информации. [4 с. 76.]

Следующий метод – урок-лекция. На уроках-лекциях учитель сам рассказывает ребятам об истории края.

Уроки-экскурсии. Музеи, архивы, выставки, археологические стоянки, памятники природы, архитектуры, монументы — все это пробуждает интерес к истории.

Экскурсии проводятся как специалистами-экскурсоводами, так и самим учителем. «Наибольшего эффекта учебная экскурсия достигает, если учитель ведет её сам. Он знает силы класса, материал, который он давал на уроке, степень его усвоения» [4, с.122].

Краеведческие экскурсии можно разделить на несколько типов:

- Вводные экскурсии, они предшествуют изучению учебного материала на уроке. Ребята на таком мероприятии накапливают фактический материал, делают выводы, что очень помогает при изучении темы в классе.
- Экскурсии, являющиеся продолжением изучения материала. Полученные сведения конкретизируют учебный материал, делают предметным.
- Экскурсии, целью которых является углубление, закрепление и обобщение общеисторического материала на базе вещественных и письменных исторических памятников.
- Историко-производственные экскурсии, помогают правильной профориентации учащихся [3, с.44].

Одной из наиболее эффективных форм самостоятельной работы является семинар. Главной целью семинара является вовлечение большого количества учащихся в активную поисково-исследовательскую работу. Учителю, организовывающему семинар нужно очень внимательно подходить к разработке тематики занятий. Необходимо учитывать возрастные особенности и уровень развития, степень подготовленности класса. Возможна дифференциация заданий. Готовясь к семинарским занятиям, одни производят поиск, сбор, накопление материала, подвергают его анализу, систематизируют, обобщают, делают первичные выводы. Более подготовленные учащиеся пишут доклады, рефераты, а остальные — разрабатывают отдельные вопросы и выступают в качестве содокладчиков, оппонентов. Но не нужно забывать, что ребята должны учиться выполнять и более сложные задания, расти интеллектуально и развиваться, поэтому можно использовать метод «предвосхищаемого успеха» [4, с.36].

Интересным видом самостоятельной работы учащихся является составление летописи по истории школы, предприятия, села, города.

Источниками для составления летописи служат книги местных историков, периодическая печать, документальные материалы, воспоминания местных жителей и личные наблюдения учащихся. Учитель помогает в этом виде деятельности школьникам определить задачи поиска, наметить темы, составить план работы, определить источники, дает консультации по методике сбора материала и его обработке.

Многообразие форм и методов, доступность источников для самостоятельного изучения, близость событий, возможность задать вопросы очевидцам исторических событий — все это делает уроки краеведения более живыми и интересными, помогает увлечь детей

в замечательный мир исследований и открытий, раскрывает их творческие способности, раскрепощает и оказывает воспитательное воздействие на учащихся.

Список использованной литературы:

1. Ожегов С. И. Краеведение. / С. И. Ожегов; под общей ред. проф. Л. И. Скворцова // Словарь русского языка. — 24-е изд., испр. — М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век», ООО «Издательство «Мир и образование», 2003. — 295 с.
2. Строев К. Ф. Краеведение / К. Ф. Строев, Ю. К. Ефремов; под ред. А. М. Прохорова // Большая Советская Энциклопедия. — 3-е изд. — М., 1973. — Т. 13. — 920 с.
3. Голованов В. М. Краеведческий материал на уроках истории / В. М. Голованов // Вечерняя средняя школа. — 1983. — № 2. — с. 44—46.
4. Кацюба Д. В. Внеклассная работа по истории (Краеведение): пособие для учителей / Д. В. Кацюба. — М.: Просвещение, 1975. — 192 с.
5. Лихачев Д. С. Текстология: на материале русской литературы X–XVII вв./ Д. В. Лихачев. — СПб.: Алетейя, 2001. — 126 с.

**Терских Л.А.
Бобришева Л.С.**

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИКО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ

Социально-экономическая ситуация в начале XXI в. в обществе не способствует формированию надлежащей нравственной среды для воспитания молодежи.

На современном этапе развития нашего общества активизация человеческого фактора выступает как одно из условий дальнейшего общественного прогресса. В связи с этим, перед общеобразовательной школой ставится задача подготовки ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных свойств личности школьника.

Поэтому одним из приоритетных направлений высшей школы должна стать подготовка высококвалифицированного специалиста, готового к выполнению глобальных задач, поставленных перед ним государством. Возникает необходимость модернизации учебной деятельности в преподавании педагогики и в создания новых учебных дисциплин, которые будут способствовать качественному уровню подготовки студента и его профессиональному становлению в процессе прохождения педагогической практики.

В настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности студента, и фактическим уровнем готовности студента - практиканта высших учебных заведений к выполнению им своих профессиональных функций во время прохождения педагогической практики; между типовой системой подготовки специалиста и индивидуально-творческим характером его деятельности. Неизбежным следствием технократического и экстенсивного подходов в педагогическом образовании стало отчуждение студента, а потом и педагога от общества и национальной культуры, от школы и ученика. Это привело к резкому снижению социального статуса и престижа педагогической профессии, несоответствию системы подготовки учителя общественным потребностям и обострению образовательных проблем [1].

Многие педагоги-теоретики отмечали огромное нравственное воздействие, могучую и мудрую власть учительской профессии. Древнегреческий философ Платон писал, что если «башмачник будет дурным мастером, граждане от этого будут только

несколько хуже обуты, но если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся целые поколения невежественных и дурных людей». Учителю, подчёркивал Я.А.Каменский, «вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем».

Своим происхождением учительская профессия обязана обособлению образования в особую социальную функцию, когда в структуре общественного разделения труда сформировался специфический тип деятельности, назначение которого - подготовка подрастающих поколений к жизни на основе приобщения их к ценностям человеческой культуры [2].

Педагогическая работа - особая сфера общественной жизни, относительно самостоятельная в отношении других видов деятельности. Эта самостоятельность проявляется в многочисленных свойствах, в том числе и в нравственных отношениях между студентом - практикантом и учеником. В процессе ее осуществления возможные нетипичные ситуации, противоречия, конфликты, решить которые с помощью общепринятых моральных норм не всегда возможно.

От профессионализма, нравственной культуры студента-практиканта, а потом учителя и педагога, прежде всего его доброты и требовательности, часто зависят характеры и судьбы сотен и тысяч людей, что свидетельствует об особой его ответственности за результаты деятельности.

Студентам в их деятельности будет сопутствовать успех при гуманистическом подходе к воспитанникам. Гуманизация педагогического процесса, отношений с детьми означает уважительное отношение к детям, способность ценить в ребенке его неповторимую самобытность, формирование самоуважения и достоинства. Педагогическая деятельность включает не только учебно-воспитательный, но и коммуникативный процесс, поэтому культура общения в этой деятельности играет особую роль. Она способна создать атмосферу доверительности, теплоты, взаимоуважения, благожелательности во взаимоотношениях студента и воспитанника. Тогда студент оказывается действенным инструментом влияния. Но грубость, жестокость, нетерпимость в тех же взаимоотношениях, бестактность в общении формируют недоброжелательную атмосферу. В такой ситуации слово студента – практиканта раздражает воспитанника, воспринимается им негативно, угнетает его. Само общение и для практиканта, и для воспитанника становится безрадостным, нежелательным, а слово — малодейственным или даже разрушительным фактором.

Возникает необходимость в разрешении педагогико-правовых ситуаций еще в процессе подготовки студента к практической деятельности в образовательных учреждениях и заблаговременно учитывать возможные проблемы, которые могут возникнуть во время прохождения практики. Несмотря на достаточно высокий, хотя и далеко не совершенный, уровень развития законодательства, воплотившего в себе прогрессивные либеральные ценности, общий уровень педагогико-правовой культуры у студентов – практикантов остаётся крайне низким. И основным проблемным моментом остаётся отсутствие осознания нравственности как важнейшей ценности педагогико – правовой культуры.

Исходя из вышеизложенного, возникает необходимость в организации педагогико - правового воспитания студентов – практикантов, которая также обусловлена и развитием правового государства, существование которого немислимо без соответствующего уровня правовой культуры ее граждан, трансформацией педагогико-правовой системы, необходимостью преодоления педагогико-правового нигилизма и нравственной неграмотности.

Личность, находящаяся на высоком уровне образованности, социальной, культурной, моральной и интеллектуальной воспитанности и развитости, обладает достоинствами, которые являются фундаментом ее правомерного поведения. Одним из

аспектов всестороннего развития личности является высокая педагогико-правовая культура.

Для понимания сущности педагогико-правовой культуры необходимо иметь ввиду следующие положения, раскрывающие связь педагогической и правовой культуры, ее специфические особенности:

- знание в педагогико-правовой культуре «Я-концепции»;
- профессиональное педагогико-правовое самосознание учителя;
- структура педагогико-правовой направленности;
- мотивация и продуктивность педагогико-правовой деятельности.

Результатом педагогико-правовой культуры студента – практиканта должна стать нравственно-этическая сформированная личность, которая педагогически выражена в сформированности профессиональной подготовки и включает следующие педагогические свойства:

- педагогико-правовую образованность;
- педагогико-правовую воспитанность;
- педагогико-правовую обученность;
- педагогико-правовую развитость.

Подготовка специалиста не может соответствовать современным требованиям, если он овладел только знаниями и умениями, но не развил потребности в педагогико-правовой, творческой познавательной и профессиональной деятельности.

Следовательно, условием качественной подготовки специалиста является формирование и развитие педагогико-правовой культуры, которая проявляется в профессионально-познавательных потребностях, увеличение их удельного веса в структуре мотивации, превращение их в ведущий мотив, в черту личности специалиста.

Также педагогико-правовая культура является компонентом духовной культуры. Это образует единый вектор формирования правовой культуры студента в условиях профессионально-педагогического образования личности, который позволяет ей одновременно быть участником социально-активной жизни, профессионально-направленной творческой деятельности и субъектом собственного духовно-мировоззренческого саморазвития.

Воспитанный человек не тот, кто ведет себя воспитанно, а тот, кто иначе вести себя не может. Поэтому актуально ввести учебную дисциплину педагогико-правовая культура с первого года обучения для студентов ВУЗа.

Задачи учебной дисциплины:

- формирование педагогико-правовой культуры студента - практиканта;
- разработка комплекса педагогических условий, в состав которого входят : системное структурирование целей и задач формирования педагогико-правовой культуры; разработка технологии, способствующей достижению целей формирования педагогико-правовой культуры и включающая ценностно-ориентационный, содержательно-моделирующий и рефлексивно-творческий этапы.

Особенность педагогической деятельности студента – практиканта в том, что уже на начальном этапе он должен выполнять важнейшую созидательную социальную функцию, в процессе которой формируется и развивается не только конкретная личность, но и определяется будущее страны, обеспечивается ее культурный, производственный и правовой потенциал.

Список использованной литературы:

1. Базаева Ф.У. Дидактические условия самореализации будущего учителя в процессе его подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Волгоград, - 2006. - 159 С.
2. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. - пер. с англ. / Гуго Мюнстерберг; пер. А.А.Громбаха. - 3-е изд., испр. - М. «Совершенство», 1997. - 320 с.

ПОМОЖЕМ УЧИТЕЛЮ ПОНЯТЬ ПЕРВОКЛАССНИКА

Размышляя о начальной школе, в первую очередь нужно обратить внимание на первоклассника. Ему всего шесть лет. Даже если он мудрый, почти взрослый - он лишь дошкольник, беззащитен перед различными проблемами взрослой жизни. Прежде всего: его психофизиологические возможности слишком шаткие, незрелые, а потому чрезвычайно уязвимы. Вспомним шокирующие выводы медиков о резком спаде показателей физического здоровья детей с началом школьной жизни. Для всех без исключения новеньких школьников начало школьной жизни - серьезный шаг, в большинстве случаев - стресс. Это понимают и все взрослые.

Хочу напомнить, что основная цель начальной школы – научить ребенка учиться: самостоятельно, охотно, активно и с удовольствием. Научить так, чтобы не расхотелось стремиться к знаниям на протяжении всей жизни. И это не просто громкие слова: разве не этого мы хотим мысленно ребенку, когда мечтаем о его будущем?

Задача взрослых – адаптироваться к шестилетнему первокласснику

Взрослым следует не терпеть, не ждать, пока ребенок адаптируется к школе и начнет учиться «нормально», а всячески помогать безболезненно пережить сложности адаптационного этапа школьной жизни и открывать горизонты учения, шаг за шагом, не спеша, но радостно, уверенно, с любовью и терпением преодолевая препятствия. Заметим, что это задача одновременно и для семьи, и для учителя.

Взрослые должны адаптироваться к первокласснику:

- узнать его таким, какой он есть;
- изучить все его индивидуальные особенности;
- понять все «прихоти» и принять его в свои объятия.

Убеждена, что возрастные особенности школьников-шестилеток каждый учитель знает. Но каким образом эти возрастные закономерности проявляются у каждого конкретного ребенка каждый раз загадка и новая разгадка-картинка. Не секрет, что далеко не каждый учитель выполняет свое первое задание: узнать, принять душой и влюбить в себя маленького ученика. А именно решение этой задачи открывает педагогу возможность повести за собой в безграничный мир знаний "... и стремительный бурный ручей, и полноводную реку с едва заметным течением» - по образному выражению Василия Сухомлинского. С первых минут встречи со своими воспитанниками учитель должен увидеть, что каждый ребенок перед ним – это чуткое, нежное, восприимчивое сердце. Как и когда должен сказать взрослый свои слова, каким взглядом и тоном выразить свои советы и замечания, чтобы они служили отточке детской души? Ведь свое, индивидуальное, глубоко личное с каждым днем будет проявляться в ребенке заметнее и четче.

Где-то в потаенном уголке сердца у каждого ребенка своя струна, она звучит по-своему, и чтобы сердце откликнулось на мое слово, надо настроиться самому на тон этой струны» - так понимал свою воспитательную цель великий педагог Василий Сухомлинский.

Считаю, что глубокое значение этих слов следует осознать каждому, кто взял на себя обязанность воспитывать детей.

Сложные моменты в школьном обучении. Наши многолетние целевые наблюдения за первоклассниками, которые столкнулись с трудностями в период вхождения в школьную жизнь, дают основания выделить основные причины этих трудностей. Рассмотрим их подробнее.

Чаще всего можно встретить детей, у которых развитие познавательной сферы относительно возрастных норм опережает развитие произвольной регуляции поведения. В общем поведение таких детей в течение первого периода школьной жизни (часто даже

всего первого полугодия) создает впечатление, что они инфантильные. Они никак не могут «вписаться» в школьный ритм, в частности:

- не умеют слышать с первого раза;
- не способны быстро организоваться на работу, а потом «выпадают» из процесса деятельности;
- требуют к себе повышенного внимания и помощи взрослого

Все это вызывает у детей настоящие душевные страдания, которые усиливаются на фоне высокого уровня их интеллектуального развития. Понятно, что здесь нужен доброжелательный, тактичный индивидуальный подход к каждому ученику с первых шагов школьной жизни. Школьный ритм следует адаптировать к уровню развития шестилеток и постепенно «выравнивать» их познавательную сферу и произвольную регуляцию поведения.

Следующую подгруппу детей составляют те, кто пришел в школу с развитием мышления, прежде всего информативной ограниченностью и низким уровнем мыслительных операций (сравнение, анализ синтез, обобщение, размышления, умственные выводы). Все это вызывает препятствия на пути к решению ребенком школьных задач, а именно:

- неспособность создавать внутренний план действий;
- постоянная потребность в дополнительных наглядных опорах, а следовательно - и необходимость иметь больше времени на выполнение задания, утомляемость и пониженная успеваемость, спад мотивации учения.

Малочисленна, но достаточно тревожная подгруппа детей с так называемой комбинированной неготовностью к учению в школе. Речь идет о педагогически запущенных дошкольниках. Часто их оставляют еще на год вне школы, «закрывая глаза» на то, что некому наверстывать отставание, поэтому численность детей этой подгруппы из года в год уменьшается очень медленно.

Наибольшую подгруппу, в которую входят также представители и других подгрупп, составляют дети с недоразвитой мелкой моторикой. Среди них привлекают внимание те, у кого уровень развития речевой и мыслительной операции вполне достаточный. Поэтому взрослые сразу не включают таких детей в группу риска. И только потом, когда они проявляют нежелание учиться, взрослые начинают бить тревогу. Гораздо сложнее затруднения учеников, которым, кроме недоразвитости моторики, присущие отставание развития речи и мышления. Понятно, что такие дети не могут без специальной индивидуальной работы и без индивидуального режима нагрузки адаптироваться к школьной жизни. Стоит напомнить, что письмо – это титанический труд для ребенка в период овладения графикой. В то же время для шести лет это неинтересная работа, а после первой усталости она становится нежелательной. Это и есть психофизиологическая специфика созревания мелкой моторики. Для того чтобы представить, какую боль испытывает маленький ребенок при перенапряжении мышц при письме, взрослым стоит вспомнить, как они сами страдали от боли при воспалении мышц. Состояние дискомфорта эмоционального (нежелательность деятельности) в сочетании с физиологическим (ощущение боли) является уверенным шагом к неврозу – письменного спазма у детей.

Напомним, что способность ребенка вырабатывать привычку писать, не уставая, абсолютно индивидуальна. Снижение качества письма является стопроцентным сигналом для взрослого остановиться и остановить ребенка, даже если он пишет меньше двух минут. Вообще, самую тяжелую работу - письмо - в первом классе стоит чередовать с другими видами деятельности: чтением, рисованием и тому подобное.

Выявление индивидуальных особенностей адаптации ребенка к школьному обучению является первой задачей психологической службы школы. Для этого практическому психологу следует уделять пристальное внимание маленьким ученикам до тех пор, пока он не убедится, что каждый шестилетний ребенок чувствует себя в школе комфортно.

Известно, что на каждом возрастном этапе закладывается соответствующий фундамент или этаж, который имеет свое выдающееся место в структуре целостной личности:

- в течение сенситивного периода обучения протекает с меньшими усилиями, чем в другие периоды;
- каждый возрастной этап вносит свой вклад во все последующее развитие;
- каждый возрастной этап имеет свои задачи по раскрытию личностного потенциала ребенка.

Только на такой основе полноценно формируются именно те психические свойства и общечеловеческие способности, которые необходимы для перехода на следующей возрастной этап. В то же время, эти новообразования также играют важную роль в общем процессе становления личности.

Если же говорить о защите психического здоровья, то разумным было бы «передавать ее из рук в руки». Собственно, это извечная проблема преемственности между дошкольным и школьным звеньями образования. Желательно, чтобы психологическая служба дошкольного учреждения, анализируя уровень готовности старших дошкольников к школьному обучению, учитывала качественную характеристику индивидуальных особенностей дошкольной зрелости отдельного ребенка, которые являются важными для школьной жизни. С этой характеристикой необходимо ознакомить родителей, чтобы подготовить их к грамотной поддержке школьника первых шагов вхождения в новую жизнь. И если мы сегодня осознаем необходимость психологического сопровождения развития детской личности, то в основе этого сопровождения должен быть гуманно-личностный подход и защита психического здоровья каждого отдельного ребенка. Понятно, что это требует соответствующего уровня психолого-педагогической культуры всех взрослых, которые несут ответственность за судьбу ребенка, обеспечивая гармонию его физического, духовного, психического и социального становления.

Но одно правило стоит запомнить теперь, когда уже готова новая команда школьников-шестилеток: их адаптация к школьной жизни - это первая задача взрослых. Мы обязаны быть любящими, терпеливыми, внимательными, готовыми поддержать, понять, успокоить, предложить сотрудничество. Сделать все, чтобы ребенок почувствовал себя субъектом учения, способным получать радость от собственного успеха и почувствовать вкус саморазвития.

Список использованной литературы:

1. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л.Коломинский, Е.А.Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 456 с.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н.И.Гуткина. – М. : Академия, 1993. – 254 с.
3. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / под ред. Б. Д. Эльконина, Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1995. – 98 с.
4. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба / И.В.Дубровина. – М. :Просвещение, 1991. – 78 с.

Черевичная Н. Н.

Интеграция и инклюзия в современном образовании.

(Вопросы интегрированного и инклюзивного образования в современном социуме.)

Одним из приоритетных направлений исследований Российской академии образования является научное обоснование подходов к повышению качества образования учащихся. Ведущие позиции в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) все более активно занимает интеграция и инклюзия. В целях достижения нового

качества образования создан проект современной модели «Российское образование 2020г.», который предполагает вариативность образовательных траекторий на всех уровнях образования, включая обучение детей с ОВЗ в общеобразовательной школе.

Исходя из требований современной жизни в России и проблем интегрированного и инклюзивного обучения, которые затрагивают интересы и потребности самих учащихся со специальными нуждами и их родителей, вытекает необходимость существенного обновления содержания обучения.

В России для детей с инвалидностью создана и успешно функционирует система специального образования. В этих учреждениях созданы особые условия для занятий с такими детьми, работают врачи, специальные педагоги. Но во многом из-за обособленности специальных коррекционных образовательных учреждений уже в детстве происходит разделение общества на здоровых и инвалидов. В результате обучения детей-инвалидов в специальных условиях, конкурентность их на образовательном рынке низкая и тяга к продолжению образования невелика по сравнению с выпускниками обычных общеобразовательных школ.

Альтернатива такой системы – совместное обучение ребят с ограничениями физического развития и детей без инвалидности в обычных, общеобразовательных школах.

Разработка новой идеологии в специальном образовании предусматривает:

-формирование многовариативной образовательной системы;
- переход к образовательным стандартам, гарантирующим высокое качество образования - создание эффективной системы педагогического сопровождения детей с ОВЗ Ребенок с ограниченными возможностями здоровья – живая самоорганизующаяся и саморегулирующаяся система, вступающая в отношения с другими системами, нуждается для достижения состояния интеграции и инклюзии с ними в особых условиях удовлетворения своих образовательных и психологических потребностей: специально организованном учебном процессе с коррекционной направленностью в обучении и психологической коррекции индивидуальных особенностей; в выявлении и развитии имеющихся способностей каждого ребенка посредством включения его в различные виды деятельности и общения (физическая культура и спорт, детское творчество, художественная самодеятельность, общественно полезная деятельность и др.) [2, с. 471]. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором ВСЕ дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку. Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками – это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе.

Вопрос об инклюзивном образовании — очень непростой, и, конечно, это подразумевает долгосрочную стратегию и комплексную реализацию.

Главной целью организации классов в нашем общеобразовательном учреждении мы считаем создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с ЗПР в соответствии с их возрастными и индивидуально-

психологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

В системе функций, выполняемых школой, наиболее важная роль принадлежит коррекционной, которая предполагает уделить особое внимание работе по преодолению отставания учащихся, неуспеваемости, а также отклонения в поведении и устранению дефектов, аномалий.

Целью такой работы является создание оптимальных психолого-педагогических условий для развития и самореализации индивидуальных способностей каждого ученика. Результатом такой работы должна явиться полная ликвидация обнаруженных затруднений.

Цели воспитательно-коррекционной работы:

- Оптимизация эмоционально-личностной сферы ребёнка.
- Развитие познавательной сферы, формирование высших психических функций.
- Адаптация ребёнка к окружающему миру и интеграция его в школьный социум.

Задачи воспитательно-коррекционной работы:

- Диагностика и коррекция познавательной сферы.
- Диагностика и коррекция личностных особенностей ребёнка.
- Коррекция недостатков эмоционально-волевой, нравственной сферы.
- Включение ребёнка в активную деятельность на основе использования его положительных интересов и склонностей.
- Организация успеха ребёнка.
- Формирование навыков общения.

Помимо инклюзивного образования, в России существуют иные варианты обучения детей-инвалидов: спецшколы и интернаты - образовательные учреждения с круглосуточным пребыванием обучающихся, созданные в целях оказания помощи семье в воспитании детей, формирования у них навыков самостоятельной жизни, социальной защиты и всестороннего раскрытия творческих способностей детей.

Способность к обучению и установлению отношений с другими людьми — существенное условие, позволяющее взаимодействующим с ним лицам, участвующим в процессе социализации, привить ребенку с ОВЗ через воспитание и образование «социальную природу», передать ему модели поведения, которые становятся основой усвоения и выполнения социальных ролей (задач).

Таким образом, реализация интегрированного и инклюзивного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе создаёт основу для выстраивания качественно нового взаимодействия между массовым и специальным образованием, преодолевая барьеры и делая границы между ними прозрачными. При этом за каждым ребёнком, имеющим ограниченные возможности здоровья, сохраняется необходимая ему специализированная психолого-педагогическая помощь и поддержка.

Чигрина И.А.

РАЗВИТИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЛЛЮСТРАЦИИ

С каждым годом жизнь предъявляет все более высокие требования не только к нам, взрослым людям, но и к детям: неуклонно растёт объём знаний, уровень сформированности определенных умений, которыми необходимо обладать. Для того чтобы помочь детям справиться с ожидающими их сложными задачами, нужно позаботиться о своевременном и полноценном формировании у них речи. Это – основное условие успешного развития личности. Речь является особой формой общения людей, которая осуществляется посредством употребления разнообразных языковых средств.

При современном ритме жизни хорошо развитая речь становится залогом успешной адаптации в социуме.

В семье ребенок общается со взрослыми, старшими детьми и учится у них говорить, но взрослые часто не отдают себе отчета в том, как надо учить ребенка говорить. Они любят его, разговаривают с ним, когда надо его успокоить, занять игрушками. Затем возникает необходимость объяснить ребенку, что он видит, и так или иначе воздействовать на его поведение.

В детском учреждении такая тесная связь между ребенком и взрослым затруднена, и персонал должен знать путь, по которому развивается речь детей и средства её развития, т.е. знать методику

Чтобы речь развивалась своевременно, необходима система разнообразного воздействия на детей. Надо создать благоприятные условия для развития речи: добиваться, чтобы ребенок был здоров, весел, всегда занят, деятелен, имел достаточно новых увлечений. Эти условия сами собой не создаются. Они зависят от вмешательства взрослых. Надо помнить, что ни при каких, даже самых благоприятных, условиях ребенок не научится говорить, если не будет общаться со взрослыми. Важно разработать игры и занятия, при правильном проведении которых создаются благоприятные условия для взаимного общения взрослого с детьми и детей между собой. Прекрасным материалом для развития речи, кроме кукол и игрушек, служат иллюстрации. Значение их для развития речи детей нельзя недооценивать. Надо наряду с предметами, находящимися в комнате, и игрушками называть изображенное на иллюстрациях людей, животных, предметы обихода.

Конечно, настоящие предметы и игрушки должны быть использованы в первую очередь, т.к. они могут восприниматься детьми не только зрительно, но и на ощупь. Преимущество их заключается в том, что их можно передвигать, что они могут сами двигаться и издавать звуки (часы, поезд), менять свой вид (лампа, которую мы зажигаем и гасим). Иллюстрация сама по себе меньше привлекает внимание ребенка, и взрослый должен привлечь внимание к нарисованному изображению. Если иллюстрации часто показывать детям и в доступной форме преподносить их содержание, они заинтересуют детей и могут быть широко использованы для развития речи.

Рассматривая иллюстрации, дети по просьбе взрослого показывают, что там изображено. Иллюстрации следует использовать и для самостоятельного рассматривания. Сначала ребенок слушает объяснения взрослого, затем сам говорит, а после многократных повторений иллюстрации служат для ребенка сигналом для воспроизведения слов. Если ребенка своевременно не приучать к рассматриванию иллюстраций вместе со взрослыми, он и в более позднем возрасте будет ими мало интересоваться, использовать их для игры, а не для рассматривания и высказывания по поводу их содержания.

Знакомство детей с рисунками художников-иллюстраторов, посредством которых и осуществляется процесс пополнения активного словаря ребенка, происходит как на занятиях по изобразительной деятельности, так и на занятиях по развитию речи.

Отсюда легко сделать вывод, что в набор иллюстраций, предоставляемых детям для самостоятельного рассматривания, должны быть включены иллюстрации, многократно использованные на совместных со взрослыми занятиях.

Таким образом, педагогическое мастерство воспитателя в использовании методических приемов по развитию активного словаря способствует восприятию детьми текста и иллюстраций во взаимосвязи, что активно и одинаково сильно действует на эмоциональную и на мыслительную деятельность дошкольника, вызывая живые чувства, возбуждая работу мысли, а следовательно, и речевую активность детей.

Список использованной литературы:

1. Петрова В. А. Занятия по развитию речи с детьми до трех лет / В.А.Петрова. – М. : Просвещение, 1970. – 186 с.
2. Правдина О. В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб / О.В.Правдина. – М. : Просвещение, 1973. – 272 с.
3. Бондаренко А. К. Словесные игры в детском саду / А.К.Бондаренко. – М. : Просвещение, 1977. – 95 с.
- 4.

Чубова И.И.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА СИМВОЛДРАМЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ ВОЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ

Военные события, происходившие на Донбассе в 2014 году, поставили меня, как практического психолога, перед задачей оказания помощи детям, подросткам и их родителям, пережившим артиллерийские обстрелы своего родного города, необходимость прятаться в бомбоубежищах и проживать ужас, который испытывает любое живое создание в ситуациях, когда ему угрожает смерть.

Приступив к обычному процессу - изучению адаптации первоклассников к школе, я дала ученикам методику Гуткиной Н. И. «Домики».

В ходе раскрашивания домиков, в которых живут разные чувства, первоклассница с большими серыми глазами подняла на меня взор и тихо и печально сказала: «Тетя, а у меня нет дома, его разбомбили. Сейчас мою деревню бомбят украинцы, а мы убежали и прячемся в Луганске у моего дяди. В очень маленькой квартирке. Нам там тесно. А еще миной убило мою собаку». Мальчик, который сидел рядом с этой девочкой, подключился к разговору. «А мою собаку тоже убило, и всех ее щенков. Мы из одной деревни».

Конечно же, у меня не было слов, чтобы что-то сказать маленьким детям. Но появилось твердое убеждение, что в этом новом учебном году нужно работать по-другому.

А потом стали приходиться на консультации родители со следующими жалобами: дети не могут уснуть, просыпаются по ночам, хотят спать только вместе с родителями, плачут, или замирают и сидят неподвижно; очень сильно пугаются любых звуков, дрожат в моменты обстрелов; им тяжело сконцентрироваться на какой-либо деятельности, появляется много страхов (темноты, звуков, собак, замкнутого пространства, оставаться одному дома); появляются вспышки ярости, нарушения пищевого поведения, ночные кошмары, энурез.

Конечно же, все эти реакции – нормальные реакции живого организма на ненормальную ситуацию вокруг. Война - это событие, сильно травмирующее психику человека.

Нам пришлось наблюдать в течение длительного времени, как люди на Донбассе отрицали наличие угрозы для своей жизни. Даже после авианалета на администрацию города 3 июня 2014 года люди продолжали верить, что войны не будет и в наше время такое невозможно. Даже слово «война» появилось в массовой речи людей только осенью.

Франц Рупперт в своей книге «Травма, связь и семейные расстановки» поясняет феномен умалчивания и вытеснения из сознания людей таких процессов в человеческом обществе, как война, следующим: «Очень много людей причиняет другим людям душевные раны, они не хотят признавать, что они делают на самом деле. Ведь в противном случае пришлось бы признать, что война не только убивает и калечит людей, но военные действия наносят серьезный вред душам выживших. Телесно целым и невредимым людям. И не только жертв массового насилия, но и многих насильников война тяжело травмирует. Сторонники войны должны признать, что они порождают

жертв не только здесь и сегодня, но и спустя поколения. С точки зрения души после войны не бывает победителей, есть одни побежденные» [6, с.61].

Диагноз «посттравматическое стрессовое расстройство» появился в американской классификации болезней DSM-3 в 1980 году, и лишь в 1987 году в DSM-4 нашли отражение клинические особенности ПТСР в детском и подростковом возрасте.

В 1995 году в МКБ-10 (Международный классификатор болезней, основной диагностический стандарт в России и Европе) был введен диагноз F43.1 - Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР).

Этот диагноз входит в ось 1, пятую главу (F), раздел: невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства. Диагностическая группа: F43 Реакция на тяжелый стресс и расстройства адаптации.

Травмирующие события могут очень сильно повлиять на психику ребенка, и их последствия будут препятствовать его нормальному развитию и взрослению.

Травма (от греч. trauma – рана) – повреждение в организме человека или животного, вызванное действием факторов внешней среды. Когда мы переносим это определение на психические процессы, то можно говорить о психических повреждениях. У людей с ПТСР происходят изменения в процессах восприятия, памяти, мышления. Они зачастую находятся в состоянии повышенной бдительности, вздрагивают от звуков. Память постоянно возвращает их к травмирующим событиям, мысли возвращаются к прошлому. Травма вызывает изменения в теле, разуме и душе человека.

Понятие психической травмы рассматривается как вред, нанесенный психическому здоровью человека в результате интенсивного воздействия неблагоприятных факторов среды или остроэмоциональных, стрессовых воздействий других людей на его психику. В современных психологических работах психическая травма определяется, как состояние сильного испуга, которое человек переживает при столкновении с внезапным, потенциально угрожающим жизни событием, которое он не способен ни контролировать, ни эффективно на него отреагировать. Возникающее чувство полной беспомощности, страха, потери контроля, являются основными предпосылками для возникновения психической травмы [5, с.32]. Страх смерти - главное чувство в травматической ситуации.

Питер Левин отмечает, что в опасных ситуациях у живого организма возможны следующие реакции: бегство и борьба. А если стратегии бегства и борьбы были неудачны, то происходит замирание организма.

В опасной для жизни ситуации в организме нейроэндокринная система обеспечивает выброс адреналина, кортизола для обеспечения возможности спастись, убежать, победить врага. Организму важно израсходовать энергию, которая сама по себе никуда не уходит и, задерживаясь в теле, создает почву для развития ПТСР.

Здесь важно отметить, что даже угрожающие жизни события могут не оставить травматического следа при условии, если человек способен прожить их естественным, с физиологической точки зрения, путем.

Приведу пример. Женщина 38 лет. Попала под минометный обстрел. Упала. Лежала на земле, пока взрывались мины. Подняв после обстрела голову, она увидела перед собой чьи-то оторванные ноги. Потом она побежала домой, хотя можно было доехать. Расстояние в 5 км она пробежала без остановки и отдыха. Вспоминает она это событие со страхом, но реакций, характерных для ПТСР, у себя не отмечает.

Окажет ли событие травмирующее воздействие на индивида или нет, также зависит от защитных факторов и тех ресурсов, которые есть у него в наличии. Это и возраст, и личный опыт, практические навыки действия в критических ситуациях. Чувство потери контроля и бессилие можно свести практически на нет, благодаря эмоциональным, социальным, духовным и практическим навыкам.

К сожалению, у детей всех перечисленных выше ресурсов еще мало, поэтому они наименее защищенная от травмы категория. Е. Столярова - Шеришевская отмечает, что для детей вероятность быть травмированными в угрожающих ситуациях значительно

выше, чем у взрослых. Чем меньше возраст ребенка, тем выше вероятность психической травмы и больше ситуаций, которые воспринимаются ребенком как угрожающие.

Здесь хочется отметить, что, конечно же, те дети легче переносят стресс, у которых в родительских семьях высокий уровень дифференциации собственного «Я» [8, с.81], высокий эмоциональный интеллект и личностная зрелость.

Френк Пьюселик выделяет три основных позиции человека, помогающих ему выжить в войне:

1. Быть очень осторожным. (Наблюдай!)
2. Моментально реагировать. (Действуй!)
3. Ничего не чувствовать. (Выживи!)

Все эти позиции отмечались у детей, переживших лето 2014 года в Луганске. Дети были абсолютно внимательны, даже те, кто страдал дефицитом внимания, стали собраны. Моментально реагировали на слова преподавателей и родителей. И главное, они отрицали чувства («Нам не страшно»), и при этом замершие, как маски, серые лица и стиснутые зубы.

Для того чтобы исцелить травму, мы должны научиться плавно передвигаться между инстинктами, эмоциями и рациональными мыслями. Когда эти три источника находятся в гармонии друг с другом, соединяя ощущение, чувство и познание, то наш организм действует так, как ему положено действовать. Работая в методе символдрамы с различной проблематикой, мы убедились, что этот глубинно ориентированный метод эффективно соединяет ощущения тела, чувства и когнитивное понимание.

Рассмотрим, каковы же возможности символдрамы в коррекции и освобождении внутренней энергии травмы.

Психотерапевтические методики работы с детьми и подростками ориентируются прежде всего на различные игровые техники и методы разговорной психотерапии. В использовании игровой психотерапии существуют определенные ограничения, связанные, с одной стороны, с возрастными границами, а с другой с определенными психическими структурами. В работе с более старшими детьми и подростками игровая психотерапия теряет свою эффективность, и более важное значение приобретает разговорная психотерапия. При этом теряется присущая игровой психотерапии эмоциональная составляющая. В разговорной психотерапии зачастую остается нераскрытой глубинная бессознательная проблематика. Вступающие в действие психологические механизмы защиты и сопротивления скрывают важные бессознательные конфликты и страхи. В этих случаях хорошо себя зарекомендовала психотерапия по методу символдрамы, с помощью которой становится возможным работать с глубинными, скрытыми от сознания переживаниями, учитывая одновременно динамику осознаваемых и неосознаваемых психологических механизмов защиты и сопротивления.

Символдрама (известная также как кататимно-имагинативная психотерапия, кататимное переживание образов (КПО) или метод сновидений наяву) - это метод глубинной психологически ориентированной психотерапии, который оказался клинически высокоэффективным при краткосрочном лечении неврозов и психосоматических заболеваний, а также при психотерапии нарушений, связанных с невротическим развитием личности. В качестве метафоры можно охарактеризовать кататимно-имагинативную психотерапию как «психоанализ при помощи образов» [3, с.14].

Создатель кататимно-имагинативной терапии Х. К. Лейнер, выделил три главных основополагающих принципа, которые отличают символдраму от других направлений психотерапии. Это те «три кита», на которых стоит символдрама:

1. Принцип управляемой регрессии. Без регрессии невозможно проведение психотерапии по методу символдрамы. Именно погружение пациента в состояние регрессии отличает символдраму от поведенческой психотерапии, созданной на основе учения И. П. Павлова. Процесс научения может проходить без регрессии. Символдрама, в отличие от научения, - это процесс развития. Благодаря регрессии в состояние, которое человек

переживал в прошлом, происходит своеобразная рефлексия прошлого. Человек вспоминает, анализирует, а если надо, то и исправляет в своем воображении то, что было в его жизни. По сути, символдрама - это регрессия обратно в прошлое. Причем регрессия в символдраме управляемая. Это означает, что регрессивный процесс контролируется и направляется через постоянный диалог клиента и терапевта.

2. Эмоционально-корректирующее воздействие. Регрессия позволяет скорректировать травматические переживания прошлого. Пациент приобретает эмоционально-корректирующий новый опыт. Впервые этот феномен описал Франц Александер, немецкий психоаналитик, эмигрировавший, подобно многим другим известным психоаналитикам, из гитлеровской Германии в США.

3. Пациент представляет образы непосредственно в присутствии психотерапевта. Представление образов происходит при эмоциональном участии сидящего рядом психотерапевта, то есть образ возникает непосредственно в присутствии психотерапевта. И этим психотерапия по методу символдрамы отличается от других имагинативных техник, где тоже используется представление образов [1, с.28].

Характерная особенность символдрамы - предложение пациенту темы для его фантазии, так называемого мотива представления образа. Мотивы, используемые в символдраме, были выработаны в ходе долгой экспериментальной работы. Из множества возможных мотивов, наиболее часто спонтанно возникающих у пациентов, были отобраны такие, которые, с диагностической точки зрения, наиболее релевантно отражают внутреннее психодинамическое состояние и в то же время обладают наиболее сильным психотерапевтическим эффектом [3, с.19].

В качестве основных мотивов символдрамы для детей и подростков Х. Лейнер предлагает следующие мотивы: луг, подъем в гору, следование вдоль ручья, обследование дома, встреча с особо значимым лицом, наблюдение опушки леса, лодка, пещера [3, с.20].

В ходе дальнейшей психотерапии по трем основным составляющим символдрамы за счет удовлетворения архаических потребностей на бесконфликтном уровне и ресурсной подпитки, разрешения конфликтов, стимулирования творческих задатков, креативности у детей и подростков происходят значительные изменения в состоянии и поведении.

Важно отметить, что работа с человеком, пережившим травмирующие события, отличается от классической техники работы.

В идеале работа с ПТСР начинается с создания полностью безопасной обстановки. Так как наши ученики продолжают оставаться в зоне военных действий и соблюдение этого условия невозможно, то работу с телесными ощущениями я провожу только, когда нет обстрелов, в тишине, в уютной комнате.

Работа начинается с возвращения из состояния диссоциации со своим телом. Дети отвечают на вопросы «Как ты себя чувствуешь?», «Ты сейчас расслаблен или напряжен?», «Какие ощущения в руках?» и др.

Далее возможно использовать упражнение «Эмоции в моем теле». Инструкция: Нарисовать себя на альбомном листе и раскрасить те участки в теле, где «живут» эмоции и чувства.

Очень нравится детям упражнение «Раскрась друга кисточкой». Предлагается при помощи мягких и сухих кистей как будто раскрашивающими движениями разрисовать лицо соседа по парте. Это упражнение вызывает смех и отреагирование эмоционального напряжения.

Таким образом у ребенка постепенно восстанавливается контакт со своим телом.

«Находясь в контакте со своими внутренними ощущениями, травмированный ребенок становится способен воспринимать импульсы, идущие от древнего отдела коры головного мозга (мозг рептилий - гипотоламус, гипофиз, ретикулярная формация), который является центром инстинктов. Именно мозг рептилий (этот отдел существует уже у предшественников млекопитающих - рептилий, откуда и его название), или древний отдел головного мозга, руководит всеми жизненными функциями, отвечает за

эндокринный баланс в организме, заботится о постоянстве гомеостатического равновесия, именно в этом отделе мозга запускается программа «сохранения жизни» в опасной для жизни ситуации» [5, с.37]. Обучая детей замечать свои внутренние ощущения и состояния, мы помогаем им вступить в контакт со своими инстинктами, и это дает возможность освободить «замороженную» энергию, которая появилась в теле для бегства или борьбы. На этом этапе можно использовать упражнения, имитирующие борьбу. Например «Толкалки». Дети объединяются в пары и, опираясь на руки, отталкиваются друг от друга.

Затем происходит обучение детей техникам релаксации и саморегуляции. Перед работой с символдраматическими мотивами используется техника, близкая к двум первым ступеням аутогенного тренинга по Й. Х. Шульцу. Очень благотворно на детей влияет внушение спокойствия, расслабленности, тепла и тяжести.

Начав применять в коррекционной работе с детьми мотив «Место, где ты чувствуешь себя абсолютно защищенным», я столкнулась с тем, что дети говорят: «Нет такого места на земле». «Это только бомбоубежище, но там тоже могут убить».

В нашем случае хорошо себя зарекомендовал мотив «Крепость».

Если в классической символдраме мы предлагаем человеку закрыть глаза и расслабиться, то травмированному ребенку может быть очень сложно закрыть глаза (потерять контроль над ситуацией). В классе мы даем следующую инструкцию: «Сейчас мы выполним упражнение. Можно закрыть глаза, а можно представлять мотив с открытыми глазами. Почувствуйте под собой опору. Сконцентрируйтесь на ощущениях в теле. Последите за тем, как вы дышите. А теперь попробуйте расслабиться, снять накопившееся напряжение, немножко отдохнуть. Представьте, как если бы вас изнутри согревало теплое солнышко и все ваше тело становилось теплым и тяжелым. Теплым и тяжелым...

Попробуйте себе представить какую-то неприступную крепость. Любую крепость, которую вы видели или которую сейчас вам нарисует ваше воображение. Представьте, что у нее есть все необходимое для защиты. Она абсолютно безопасна». Дети представляют крепость. Затем предлагаем им усилить защиту этой крепости и побыть в ней, ощутив себя в полной безопасности.

На заключительном этапе дети рисуют рисунок. Они изображают крепость, которая им представилась. Можно предложить тем, кто хочет, показать свой рисунок другим детям и рассказать о нем.

Мотив «Крепость» можно давать для работы с воображением много раз, до тех пор, пока ребенок захочет выйти из нее и осмотреть окрестности или пригласить в гости друзей.

Также хорошую динамику в проработке инстинктов «бегства и борьбы» дают мотивы «Дикая кошка» и «Представить себя каким-нибудь животным». Мотив «Дикая кошка» также эффективен в работе с психосоматикой и депрессивными состояниями.

На первом этапе упражнения мы предлагаем представить себе какую-нибудь дикую кошку, рассмотреть ее, где она находится, какое у нее настроение, какое время года в том месте. А затем предлагаем представить себя этой дикой кошкой. Важно попробовать пошевелить хвостом, выпустить когти из лапок, побежать, ощутить запахи, звуки. И особенно важно предложить ребенку сделать в образе дикой кошки все, что захочется.

Дети рассказывали, как в имагинациях они сражались с другими животными, очень быстро бегали, побеждали. Таким образом они реализовывали в своем психическом пространстве «бегство и борьбу», разряжали энергию травмы.

Далее в психокоррекционной работе по методу символдрамы используются ресурсные мотивы символдрамы, такие как «Место, где мне хорошо», «Цветок, растущий навстречу солнцу», «Надел земли», «Три водопада», «Место, где было хорошо» и др.

Мы рассмотрели особенности построения и проведения психокоррекционной работы по методу символдрамы с детьми и подростками, пережившими военные действия.

Описали, как этот глубоко ориентированный метод может помочь «построить» разрушенные травмирующим событием психические структуры и восстановить психическое здоровье после пережитых событий.

С помощью техники метода символдрамы у психолога появляется возможность поддержать «Я» и «СВЕРХ-Я» ребенка и подростка, «оживить» человека, вернуть его в мир чувств, ощущений и любви.

Список использованной литературы:

1. Вильке Э. Стили проведения психотерапевтической работы в символдраме. Сборник научных работ. Типология личности в символдраме и других методах психотерапии / Э. Вильке . - Ставрополь.: «Графа», 2009. – 302 с.
2. Лейнер Х. Кататимное переживание образов /Х. Лейнер. - М.: «Эйдос», 1996. – 213 с.
3. Левин П. А. Прыжок тигра - исцеление травмы / П.А.Левин ; Под. ред. Е. С. Мазур. — М.: АСТ, 2007. - 316 с.
4. Обухов Я. Л. Символдрама и современный психоанализ. Кататимно-имагинативная психотерапия детей и подростков / Я. Л. Обухов. Харьков.: Регион-информ, 1999. 231 с.
5. Обухов Я. Л. Сравнительная эффективность метода символдрамы и личностно-реконструктивной психотерапии у подростков диапазона пограничной аномальной личности. Типология личности в символдраме и других методах психотерапии /Я. Л. Обухов. – Ставрополь: «Графа», 2009. - 302с.
6. Рупперт Ф. Травма, связь и семейные расстановки / Ф. Рупперт. - М. : Институт консультирования, 2010. - 247 с.
7. Столярова-Шеришевская Е. Психическая травма у детей. Психотерапия по методу символдрамы / Е. Столярова-Шеришевская // Символдрама. Современное издание о психологии и психотерапии. - 2012. - №1-2. - С.31- 40.
8. Теория семейных систем Мюррея Боуэна / Под ред. К Бейкер. - М. : Когито-Центр. 2012. – 494 с.

Шатова И.В.

ВЛИЯНИЕ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦАМИ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ИНТЕЛЛЕКТ РЕБЕНКА

«Ум ребёнка находится на кончиках его пальцев».

В. А. Сухомлинский

На всех этапах жизни ребенка движения пальцев рук играют важнейшую роль. Пальчиковая гимнастика способствует развитию речевых центров коры головного мозга. Самый благоприятный период для развития речи — до 7 лет, когда кора больших полушарий еще окончательно не сформирована. Именно в этом возрасте необходимо развивать все психические процессы, в том числе и речь ребёнка.

Исследованиями ученых (М. М. Кольцова, Е. Н. Исенина, Л. В. Антакова-Фомина) была подтверждена связь речевого развития ребёнка и мелкой моторики рук. Все ученые, изучавшие психику детей, подтверждают факт, что тренировка тонких движений пальцев рук является стимулирующей для развития речи детей и оказывает большое влияние на развитие головного мозга.

Статистика свидетельствует, что в последние десятилетия число детей, имеющих речевые нарушения, значительно увеличилось. Если во второй половине XX века было

около 17% детей с проблемами в речевом развитии, то в начале XXI века их стало 55,5% (данные М. Е. Хватцева).

У детей при ряде речевых нарушений отмечается выраженная в разной степени общая моторная недостаточность, а также отклонения в развитии движений пальцев рук, так как движение пальцев рук тесно связано с речевой функцией. В связи с этим в системе по обучению и воспитанию таких детей предусматриваются воспитательно-коррекционные мероприятия в данном направлении.

Методика и смысл пальчиковой гимнастики заключается в том, что нервные окончания рук воздействуют на мозг ребёнка и мозговая деятельность активизируется. Другими словами, формирование речи ребёнка совершается под влиянием импульсов, идущих от рук.

Занятия пальчиковой гимнастикой помогут ребёнку научиться быть настоящим хозяином своих пальчиков, совершать сложные манипуляции с предметами, а значит, подняться еще на одну ступеньку крутой лестницы, ведущей к вершинам знаний и умений.

Актуальность данной программы обусловлена очевидными недостатками развития общей и мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания у детей, приводящих к возникновению задержки развития ребёнка, проблемам во взаимодействии со взрослыми и сверстниками и, как следствие, к негативному отношению к учебе в школе; свехзанатостью и недостаточным просвещением родителей по данному вопросу.

Мелкая моторика очень важна, поскольку через нее развиваются такие высшие свойства сознания, как внимание, мышление, координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. На сегодняшний день многие современные концепции дошкольного образования признают незаменимое влияние пальчиковых игр на речевое развитие ребёнка. На разработку проекта повлияла необходимость ориентировать родителей на правильный выбор пальчиковой гимнастики для детей, взаимодействовать с ребёнком в процессе этих упражнений.

Новизна программы заключается в следующем:

- обучение детей проводится с двухлетнего возраста;
- подобран и систематизирован материал дидактических игр и упражнений по развитию мелкой моторики;
- представлены творческие задания для повышения уровня развития, предусматривающие следующие разделы:
 - «Мелкая моторика».
 - «Речевое развитие».
 - «Развитие эмоционально-аффективной сферы»

Цель программы:

- научить родителей проводить с детьми пальчиковую гимнастику в домашних условиях, пропагандировать педагогические знания среди родителей;
- стабилизировать эмоциональное состояние детей, формировать положительные эмоции;
- развивать координацию движений и мелкую моторику рук;
- побуждать детей к активной речи;
- развивать язык жестов, мимики, пантомимики, памяти, мышления, восприятия;
- развивать навыки совместной деятельности, воспитывать доброжелательное отношение друг к другу.

Для решения этой цели были поставлены следующие задачи:

1. Развивать зрительно-моторные координации.
2. Активизировать словарь в процессе расширения представлений об окружающем мире.
3. Формировать эмоциональную отзывчивость в общении со сверстниками, взрослыми.
4. Воспитывать личностные качества, умение правильно выполнять задания.
5. Учить правильно держать карандаш, ручку, фломастер.

6. Формировать умение владеть ими при помощи самомассажа, игр и упражнений.

7. Учить детей работать над пространственной ориентировкой на листе бумаги и в окружающем пространстве.

Реализация этих задач с учётом возрастных особенностей детей способствует их интеллектуальному развитию и формирует готовность к обучению в школе. Решение коррекционных задач требует соблюдения специальных подходов к обучению.

Описание программы «Мои пальчики - волшебники», которая представлена в виде шести блоков:

I блок занятий «Смотри и повторяй» направлен на развитие крупной моторики руки и некоторых двигательных упражнений: сгибание и разгибание кистей рук, движения ладоней, круговые движения руками, повороты и наклоны тела, развитие мимики, пантомимики;

II блок занятий «Делай как я» направлен на развитие моторики пальцев рук, кистей рук, развитие памяти и речи. Выполняется сидя:

III блок занятий «Вот какие пальчики» направлен на развитие чувствительности пальцев рук:

IV блок занятий «Мои пальчики умеют...» направлен на активизацию чувствительности пальцев, развитию тактильных ощущений, восприятия:

V блок занятий «Пальчики - волшебники» направлен на развитие мелкой моторики руки и творческих способностей, развивает фантазию и воображение, учит ребенка концентрировать внимание и правильно его распределять, учит пальчиковому рисованию:

VI блок занятий «Что умею - покажу» направлен на развитие памяти и речи, закрепление ранее усвоенных навыков.

Занятия выполняются по два блока в день продолжительностью 15-25 мин. Дидактические принципы, используемые в блоках, дополняют друг друга и способствуют получению требуемых результатов только в качестве системы. Реализация данной системы осуществляется в форме организованной деятельности ребенка и взрослого. Этап работы с детьми предполагает актуализацию в сознании родителей воспитанников своей роли в воспитании и обучении детей. Методами этой работы являются подгрупповые и индивидуальные игры, консультации, беседы, практикумы, тренинги проводимые педагогами-специалистами. В процессе занятий с детьми необходимо анализировать трудности, с которыми они сталкиваются при освоении материала.

Основные направления работы с детьми на занятиях:

- пальчиковая гимнастика (театр на руке, теневой театр, игры с пальцами);
- использование различных приспособлений (массажные мячики, валики, “ёжики”, “скалочка”, семена);
- игры с мелкими предметами (косточки, бусы, камешки, пуговицы, скрепки, спички, мелкие игрушки);
- работа с бумагой (складывание, обрывание, вырезание, выкладывание узоров);
- работа с карандашом (обводка, штриховка, раскрашивание, выполнение графических заданий, графический диктант);
- игры в “сухом бассейне”, наполненном бобовыми, крупами или цветными крышками для нахождения заданных предметов, угадывания предмета с закрытыми глазами на ощупь;
- использование методики Су Джок (работа с различными семенами сортировка, перекалывание, выкладывание узоров).

В результате планомерной и систематической работы по развитию мелкой моторики с детьми, имеющими нарушения речи, увеличился объём и темп движений пальцев рук, исчезла двигательная неловкость, улучшились переключаемость движений и изолированные движения пальцев рук. Дети научились свободно выполнять сложные

манипуляции с предметами, правильно держать карандаш. Эти достижения помогут детям преодолеть проблемы в формировании правильного навыка письма в школе.

Вывод: систематическое выполнение пальчиковой гимнастики приводит к таким показателям:

1. Возбуждению в речевых центрах головного мозга и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон, что в конечном итоге, стимулирует развитие речи.

2. Созданию благоприятного эмоционального фона, развитию умения подражать взрослому, вслушиваться и понимать смысл речи, повышают речевую активность ребёнка.

3. Умению концентрировать своё внимание и правильно его распределять.

4. При правильном выполнении упражнений, сопровождении их короткими стихотворными строчками речь ребенка становится более чёткой, ритмичной, яркой, усиливается контроль над выполняемыми движениями.

5. Развитию памяти ребенка, так как он учится запоминать определённые положения рук и последовательность движений.

6. Развитию воображения и фантазии. Овладев всеми упражнениями, он сможет "рассказывать руками" целые истории.

7. В результате освоения всех упражнений кисти рук и пальцы приобретают силу, хорошую подвижность и гибкость, а это в дальнейшем облегчит овладение навыком письма.

Для решения поставленной цели недостаточно усилий только одного образовательного учреждения. Эффективность и результативность будет проявляться лишь в том случае, если педагоги и семья будут сообща идти к намеченной цели. Для этого необходимо наладить такой прочный контакт с родителями воспитанников, чтобы они стали союзниками образовательного учреждения.

Список использованной литературы:

1. Белая А. Е. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников / А.Е. Белая— М. : АСТ, 1999. –148с.
2. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения / В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко. – М. : Академия, 2001. – 416с.

Шленчак.А.М

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В последние годы вопросы, касающиеся эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, приобрели в нашей стране особую актуальность. Это обусловлено утверждением в специальной психологии и педагогике идей личностно-ориентированного подхода, повышением требований общества к качеству подготовки умственно отсталых детей к жизни, а также увеличением в составе вспомогательных школ учащихся с выраженными расстройствами эмоциональной сферы.

Эмпатия является одним из важнейших условий гуманизации личностных связей человека с окружающим миром, его гармоничных отношений с другими людьми. Уровень развития эмпатии опосредует эффективность воспитательного взаимодействия педагогов, родителей и детей, что необходимо учитывать при планировании и организации учебно-воспитательного процесса.

Эмоциональная сфера представлена совокупностью особых внутренних психических состояний, которые проявляются в субъективных отношениях и непосредственно влияют на познавательную деятельность и поведение.

С. Л. Рубинштейн считает, что эмоциональная сфера отражает все установки человека, включая мировоззрение, все его отношение к миру и к другим людям [2].

На данном этапе развития современной психологии, эмпатия и ее эмпатийные переживания, сопереживания, сочувствия, исследуются многими психологическими школами, течениями, которые связаны с проблемами изучения общения, развития личности, ее взаимодействия в различных видах деятельности. Эмпатия считается важным фактором нравственного развития личности. Она рассматривается как эффективное средство раскрытия и усвоения внутренней сущности нравственных отношений, эстетических норм, которые культивируются. Эмпатия способствует развитию гуманных отношений, альтруистического стиля поведения. Эмпатийное сочувствие, сопереживание выступает мотивом-посредником в деятельности помощи. Эмпатийность рассматривается как одно из средств ограничения человеком своей агрессивности. И, наконец, эмпатия – необходимое условие развития личности, ее эмоциональной зрелости, межличностного взаимопонимания [1].

Были использованы такие методы исследования: наблюдение, педагогический экспериментальный анализ, психолого-педагогическая и методическая литература, анализ продуктов деятельности детей.

Цель эксперимента: выявить уровень сформированности эмпатии у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

В эксперименте принимали участие 10 учеников 4-Б класса учебно-реабилитационного центра. Были использованы методики: «Нарисуй себя», «Эмоциональная идентификация» (автор Э. И. Изотова), тест «Незаконченные предложения».

Методика «Нарисуй себя». Исследование показало, что у детей с умственной отсталостью младшего школьного возраста самооценка в среднем завышена и недифференцированная, также им присуще не критическое отношение к своим личностным качествам, результатам деятельности и поведению. Дети представляют себя «хорошими» и «лучше» во всем. При самооценивании большинство опиралось на отношение к себе взрослых, их оценки.

Методика «Эмоциональная идентификация». Результаты методики показали, что испытуемые легче воспринимают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях. Таким образом, неопознанными остались стыд, вина, презрение, что подтверждается личностными особенностями этой категории детей: низкой критичностью к своим действиям и своей персоне, неоправданно высокими представлениями о своих возможностях, желанием быть лучшими во всем. Трудности испытывают дети и при соотнесении эмоциональных модальностей, изображенных на картинке с фотографиями. Число верно объединенных испытуемыми картинок не превышает четырех и варьируется от одной до четырех. Что можно объяснить поверхностным восприятием эмоционального состояния детьми, трудностями протекания аналитико-синтетических процессов при данном отклонении в развитии.

Это очень важно, чтобы ребенок мог сочувствовать, сопереживать, помогать людям и животным. Если мы научим детей быть добрыми и отзывчивыми мы вырастим себе хорошо и благородное во всех отношениях будущее.

Тест «Незаконченные предложения». В большинстве случаев они обнаруживают неспособность к пониманию поступков других людей, считают их непонятными и бессмысленными. Они отдадут предпочтение занятиям конкретным делом в одиночестве, что мешает успешной социализации.

В результате проведения этих методик, приходим к выводу, что большинство детей все же могут находиться в состоянии эмпатии но на низком или среднем уровне. Задача в

этой сфере воспитания будет выполнена, если педагог сумеет создать такие условия, при которых эмпатийные переживания и помогающее поведение могут быть перенесены ребенком из сферы «Я – персонаж» в сферу «Я – другой человек». Для этого необходимо: научить детей с умственной отсталостью видеть эмоциональное состояние другого. При этом используя творческие сюжетные игры, рассматривание иллюстраций с изображением различных эмоциональных ситуаций с соответствующим обсуждением, проигрывание коротких сценок, нацеленных на проникновение «внутри» эмоциональных ситуаций. Необходимо создавать определенные условия для развития у ребенка с умственной отсталостью способности обнаруживать в жизни, во взаимоотношении со взрослыми и детьми, ситуации, аналогичные литературным по своей нравственной сути; воспитывать активное отношение к реальным ситуациям.

Список использованной литературы:

1. С. Я. Рубинштейн. – 2-е изд., перераб. и доп / С.Я.Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1979. – 78 с.

**Шныпко Ю.М.,
Тимакова Т.С.**

ПЛЮСЫ И МИНУСЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В РАМКАХ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Высокие темпы социальных преобразований требуют новых стандартов знаний и умений, обеспечивающих успешную самореализацию подрастающего поколения во всех видах жизнедеятельности. Образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. В первую очередь, это касается сформированности «универсальных учебных действий», обеспечивающих «умение учиться».

Еще сравнительно недавно главной задачей инклюзивного образования было формирование у школьников навыков воспроизводства имеющихся знаний для успешного включения в медленно меняющуюся трудовую, семейно-бытовую, общественную деятельность.

В настоящее время постоянное обновление представлений о природных, общественных процессах требует от каждого человека зрелых навыков самообразования, самовоспитания, саморазвития во всех видах жизнедеятельности.

Включение личности в непрерывное образование актуализирует умение оперативно обновлять имеющиеся представления о жизни, выбирать в информационном потоке те знания, которые обеспечивают успешное разрешение постоянно возникающих сложных проблем взаимодействия с различными общностями и индивидами.

В связи с этим в развитии образовательной системы начинается новый этап. Сущность этого этапа выражается в переориентировании системы образования на новые подходы к проектированию и оценке образовательных результатов, в основе которых процесс развития личности мыслится как цель и смысл образования.

Давайте сравним, в чем же отличия прежних стандартов от ФГОС второго поколения. С какими трудностями мы столкнулись и чего достигли.

Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что целью является не предметный, а личностный результат. Важна, прежде всего, личность самого ребенка и происходящие с ней в процессе обучения изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения в школе.

+ При таком подходе к обучению каждый может реализовать себя с учетом возможностей и потребностей.

Сравним стандарты.

Стандарт 2004	ФГОС
<p>Детальное описание содержания образования: темы, дидактические материалы</p>	<p>Содержание образования детально, зато четко обозначены требования к его результатам.</p> <ul style="list-style-type: none"> · предметным · метапредметным · личностным

Таким образом, в качестве основного результата образования выступает овладение набором универсальных действий (УУД), позволяющих ставить и решать важнейшие жизненные и профессиональные задачи.

- Во все времена деятельность школы была направлена на решение воспитательных задач, однако только в стандарте второго поколения определены результаты воспитания: патриотизм, учебная мотивация, стремление к познанию, умение общаться, чувство ответственности за свои решения и поступки, толерантность и многое другое.
- Сбережение здоровья

Следовательно, необходимо:

- ✓ использование современных технологий;
- ✓ обновление содержания, методик, технологий образовательной программы;
- ✓ постоянное и непрерывное развитие и обучение кадрового персонала учебных учреждений;
- ✓ информационная, методическая, научно-техническая поддержка педагогов;
- ✓ обмен опытом между образовательными учреждениями.

Для построения современного урока используется системно-деятельностный подход, который:

- + позволяет включить работу всех учеников, активизировать их мыслительную деятельность;
- + самостоятельное открытие новых знаний;
- + повышение познавательного интереса, учебной мотивации;
- + осознанное применение полученных знаний;
- + развитие умения контролировать свои действия по ходу выполнения задания и по завершению.
- + Положительные стороны работы в группах: повышается учебная и познавательная мотивация; снижается уровень тревожности учащихся; в группе выше обучаемость, эффективность усвоения и актуализации знаний, улучшается психологический климат в классе.
- + Использование компьютерных технологий расширяет возможности для организации деятельности детей.
- + Решение ситуационных задач. Самостоятельная постановка целей, выбор путей решения, самооценка результатов.
- + Развитие творческих способностей. Выполнение заданий, требующих подключения фантазии, вариативность решений.

Таким образом, современный урок открывает возможности для формирования УУД. Какими педагогическими умениями необходимо владеть педагогу для успешной реализации ФГОС:

- Изучение нормативной базы ФГОС НОО.
- Курсовая подготовка педагога.

- Изучение новых подходов к составлению рабочей программы в рамках внедрения новых стандартов. Изучение инновационных образовательных технологий и внедрение их в практику урока.
- Овладение умением осуществлять персонализированную систему контроля достижений ученика.
- Владение ПК и Интернет-ресурсами.
- Изменение роли педагога в образовательном процессе.
- Овладение умением организовать исследовательскую деятельность обучающихся.

Возникают и трудности: изменяются функции учителя, встает вопрос с кадровым потенциалом, сюда же можно отнести:

- колоссальную затрату времени на подготовку к уроку;
- неготовность детей к самостоятельной работе; низкий уровень развития мыслительных операций, связной речи. А по новым стандартам дети должны работать самостоятельно больше половины урока.
- в связи с тем, что многие дети имеют различные психологические отклонения, возникают трудности по организации работы в группах. Групповой работе надо сначала научить.
- темп работы детей с ОВЗ невысокий, не всегда возможно успеть все, что требуется в рамках ФГОС, тем более что таким детям необходимо чаще делать динамические паузы.
- мало времени отводится на закрепление материала, на тренировочные упражнения, а для детей с ОВЗ – это обязательное условие усвоения учебного материала.
- стандарт рассчитан на детей с высокой учебной мотивацией, процент таких детей в наших школах крайне низкий.

Необходимым условием для успешной реализации ФГОС является взаимодействие семьи и школы.

Вывод:

Подводя некоторые итоги сказанному выше, можно заметить благие цели федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Развитие ребенка как самостоятельной ответственной личности, умеющей думать, ставить и решать жизненные и профессиональные задачи, любящего родину – вот задача, обозначенная в новых стандартах.

Список использованной литературы:

1. Семаго Н. Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович // Психологическая наука и образование. 2011. №1. – С. 51-59.
2. ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>, свободный
3. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты / С. Г. Шевченко. – М.: ВЛАДОС, 2001. - 125с.
4. Шевченко С. Г. Дети с ЗПР: коррекционные занятия в общеобразовательной школе / С. Г. Шевченко, Н. В. Бабкина, А. Д. Вильшанская. – М.: Школьная пресса, 2006. 78с.

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку стратегий взаимодействия, восприятия и понимания другого человека. Процесс развития общения сложен и многогранен. В речевом общении реализуется «генетическая программа» овладения речью. Это отмечал А. М. Шахнарович: «Только в процессе общения ребенок овладевает функциональным употреблением слова как знака языка» [7, с 123]. Становление общения зависит от различных факторов: особенностей физического развития ребенка, состояния его нервной системы, влияния окружающей речевой среды и т.д.

М. И. Лисина выделила четыре формы общения детей со взрослыми. Ее исследования свидетельствуют о том, что сразу после рождения ребенок никак не общается со взрослым: он не отвечает на его обращения и сам к нему не адресуется. После двух месяцев младенец вступает во взаимодействие со взрослым, которое можно считать первой, ситуативно-личностной формой общения. Дети развивают особую активность в виде психосоматического комплекса оживления, объектом которого является взрослый, и стремятся привлечь его внимание, чтобы самим стать объектом такой же активности с его стороны. Комплекс оживления – это не просто реакция, это попытка воздействовать на взрослого. В процессе жизни у ребенка с матерью возникает новый тип деятельности – непосредственное эмоциональное общение друг с другом.

Специфическая особенность этого общения состоит в том, что его предмет – другой человек. Общение в этот период должно быть эмоционально положительно окрашенным. В результате у ребенка создается положительный фон настроения, что служит признаком физического и психического здоровья.

Начало психической жизни ребенка состоит в формировании у него специфически человеческой потребности в общении. Ведущее место при ситуативно-личностном общении занимают его экспрессивно-мимические средства (улыбка, взгляд мимика). От шести месяцев до трех лет ребенок овладевает ситуативно-деловой (предметно-действенной) формой общения. Общение со взрослым вплетается в новую ведущую деятельность (предметно-манипулятивную), помогая ей и обслуживая ее. На центральное место среди других мотивов выдвигается деловой мотив, так как главный повод для контактов ребенка с взрослым связан с их общим практическим сотрудничеством.

Ведущее положение при ситуативно-деловой форме общения занимают коммуникативные операции предметно-действенного вида (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения – приближения, удаления, вручения предметов; протягивание взрослому различных вещей; притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов со взрослым или стремление приблизиться к нему, быть взятым на руки).

В первой половине дошкольного детства появляется внеситуативно познавательная форма общения. Данная форма общения реализуется в процессе совместной познавательной деятельности ребенка и взрослого. Соответственно, ведущий мотив – познавательный. Речевые операции становятся основным средством общения детей, владеющих внеситуативно-познавательной формой общения. Познавательное общение тесно переплетается с игрой, которая является ведущим видом деятельности на протяжении всего дошкольного детства. На уровне внеситуативно-личностного общения дошкольники легче усваивают сведения, излагаемые взрослым в ходе игры, в условиях, приближенных к занятиям. Сформированность внеситуативно-личностной формы

общения к школьному возрасту приобретает особое значение и обуславливает коммуникативную готовность ребенка к школьному обучению.

Расстройства аутистического спектра входят в раздел МКБ-10 “Общие (первазивные) нарушения психического развития”, который включает следующие рубрики: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1), синдром Ретта (F84.2) и синдром Аспергера (F84.5).

Под общими (первазивными) расстройствами развития понимают нарушения во всех сферах психики ребенка (аффективной, когнитивной, моторной, речевой). Выраженность нарушений в данных областях может различаться. К диагностическим критериям аутизма относят в первую очередь качественные нарушения общения, которые проявляются наиболее ярко на втором-третьем году жизни. Но и в более раннем возрасте дети с РАС отличаются от нормально развивающихся детей. Одним из самых ярких отличий является их неспособность к эмоциональному контакту с матерью в младенческом возрасте, ослабленная реакция на близких. При этом у детей с РАС может наблюдаться повышенная чувствительность к сенсорным стимулам – звукам, свету, запахам, прикосновениям.

Ученые отмечают парадоксальность поведения детей с РАС. Для них характерна как общая отгороженность, отсутствие реакции на внешние воздействия, так и противоречивость в восприятии окружающего, особая ранимость при контакте с окружающей средой. Детям свойственна пассивность, отсутствие интереса к окружающему, выраженные сверхпристрастия. Любое изменение привычной обстановки, например перестановка мебели, появление новой вещи, новой игрушки, часто вызывает у них недовольство или даже бурный протест, выражаемый плачем и пронзительным криком. Сходная реакция возникает при изменении порядка или времени кормления, прогулок, умывания и других моментов повседневного режима.

Одним из важнейших проявлений РАС у детей являются нарушения развития речи. В первую очередь расстройства речи захватывают ее коммуникативную функцию, т.е. ребенок не использует речь как инструмент социального взаимодействия. В тех случаях, когда речь отсутствует, невербальные средства общения не используются как средства компенсации. В арсенале коммуникативных средств детей с РАС нет указательных жестов, которые дети без отклонений в развитии используют, показывая другим объект своего интереса или новый для них предмет. Мимика детей с РАС маловыразительна, для них характерен взгляд мимо или “сквозь” собеседника. В период раннего развития бывает трудно интерпретировать у детей характер плача.

В настоящее время достаточно подробно описано клиническое состояние детей, страдающих РАС, охарактеризованы специфические особенности их речи. Однако особенности формирования предпосылок к общению у детей с РАС изучены недостаточно. На данный момент специалистами разных стран накоплен определенный опыт, позволяющий сделать вывод о том, что нарушение формирования навыков общения при РАС является одной из главных проблем нарушения психоречевого развития данной категории детей. В связи с этим в последние десятилетия формирование навыков общения у детей с аутизмом рассматривается исследователями как приоритетное направление психолого-педагогического воздействия, разрабатываются и методы коррекции нарушений навыков общения у детей данной категории. Однако охарактеризованные отдельные методические приемы направлены не столько на формирование предпосылок к общению, сколько на развитие речи в целом. Вместе с тем проблема диагностики нарушения формирования предпосылок общения у детей с РАС, определение критериев прогноза психоречевого развития этих детей недостаточно разработаны.

Учитывая роль общения в формировании речи, познавательных процессов, личности детей, их социализации в обществе, можно сказать, что исследование особенностей предпосылок общения у детей с РАС, определение и обоснование направлений и технологий коррекционно-логопедической работы с данными детьми по

формированию у них предпосылок общения являются приоритетными и актуальными для логопедии направлениями.

Список использованной литературы:

1. Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения / М.И.Лисина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
2. Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / К.С.Лебединская, О.С.Никольская. М.: Просвещение, 1989. – 145 с.

Сведения о авторах

1. Черных Л.А. - к. психол. н., заведующий кафедрой дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
2. Атаманова Ю.С. - ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
3. Барышева Е.И. - к. психол. н, заведующая кафедрой психологии Луганского университета имени Тараса Шевченко;
4. Брель Н.В. ФГБОУ ВПО КГУ (г. Курск);
5. Бобришева Л.С. к.п.н.старший преподаватель кафедры педагогики Луганского университета имени Тараса Шевченко;
6. Булах И.П. - к.психол.н., доцент кафедры педагогики Луганского университета имени Владимира Даля;
7. Бутова В.Н. - директор КЗ «Станично-Луганский РЦСРДИ» магистр психологии, психотерапевт по методу символдрамы и арт-терапии, член Европейской ассоциации психотерапевтов;
8. Бублий Я. Д. - студентка 1 курса направления «Коррекционное образование (по нозологиям)» кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
9. Вилитенко В.А. - старший преподаватель кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 10.Воронкина А.В. - магистрант кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 11.Вродливец А.А. студентка 1 курса направление «Коррекционное образование» (по нозологиям) кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
12. Грищенко Н.А. к.п.н., доцент кафедры дошкольного и начального образования Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 13.Дан Е.О. Консультант-практический психолог городской психолого-медико-педагогической консультации г. Луганска, практический психолог КУ ЛСОШ №45 I-III ст.;
- 14.Данилова О.В. магистрант кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 15.Дещенко К.О. студентка 2 курса направление «Коррекционное образование (по нозологиям)» кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 16.Елецкая О.В. к.п.н., заведующий кафедрой логопедии Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина;
17. Есипова Н.В., ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 18.Жарикова И.А., старший преподаватель кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 19.Забоца А.К. студентка 2 курса направление «Коррекционное образование(по нозологиям)» кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
20. Замиралова О.В., ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
21. Кдырбаева А.А., к.ф.м.н., профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Казахского Национального педагогического университета им. Абая;
- 22.Китаева Н.Н., к.п.н, доцент кафедры логопедии Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина, г.СПб;

- 23.Климова А. магистрант кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 24.Ковалева А.А. магистрант кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 25.Ковальчук Ю.О., студентка 1 курса направление «Коррекционное образование(по нозологиям)» кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 26.Копылова Е. В. ,ассистент кафедры дошкольного и начального образования Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 27.Коробченко Т.В. учитель-логопед Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы-интерната № 8 Пушкинского района Санкт-Петербурга;
- 28.Котелевская А.О. студентка 1 курса направление «Коррекционное образование(по нозологиям)» кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 29.Кракатица О.П., магистр психологии, ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского национального университета имени Тараса Шевченко;
- 30.Кубатина Ю.А., ассистент кафедры психологии Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 31.Любимова О.В. магистрант 2 курса дефектологического факультета Курского государственного Университета;
- 32.Мирошникова Н.В. учитель - дефектолог, учитель - логопед КУДУУ я-с КТ № 42 г.Луганск;
- 33.Митичкина О.А. к.психол.н, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 34.Михайлюк О.Ю. магистрант кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 35.Мохряков М.О. аспирант Ленинградского государственного университета имени А.С.Пушкина, г.Санкт-Петербург;
- 36.Николаева И.А., учитель-логопед, государственное бюджетное образовательное учреждение, гимназия № 505, г. СПб;
- 37.Пазарацкас Е.А. педагог-психолог Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы-интерната № 8 Пушкинского района Санкт-Петербурга;
- 38.Пионтек А.В., зам.директора по УВР ГБОУ школы-интерната №8 Пушкинского района Санкт-Петербурга;
- 39.Розова Ю.Е., учитель-логопед Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы-интерната № 8 Пушкинского района Санкт-Петербурга;
- 40.Сергеева К.А. магистрант кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 41.Соколова.А.И студентка 1 курса направление «Коррекционное образование(по нозологиям)» кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 42.Сотникова Е.П. студентка 4 курса направление «Коррекционное образование(по нозологиям)» кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
- 43.Русаковская И.Э. заведующий КДУУ я-с КТ № 42 г.Луганск;
- 44.Скорохват И.В., магистрантка кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко, практический психолог КУ ЛСОШ №45 I-III ст., консультант-практический психолог городской психолого-медико-педагогической консультации г. Луганска;

45. Сотникова Н. В. зам. директора по УВР, учитель математики ОКОУ «Льговская с(к)о школа-интернат»;
46. Смирнова В.П. директор Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы-интерната №8 Пушкинского района Санкт-Петербурга;
47. Сутчук В. Н. ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
48. Сутчук Н. Н. Студентка Луганского университета имени Тараса Шевченко Института педагогики и психологии специальности "Начальное образование";
49. Терских Л.А. к.п.н., доцент кафедры педагогики Луганского университета имени Тараса Шевченко;
50. Тимакова Т.С. учителя начальных классов ГБОУ школы-интерната №8 Пушкинского р-на, г. Санкт –Петербург;
51. Ткачук Е.М., практический психолог высшей категории СОШ I-III ступеней №53 г. Луганска;
52. Черевичная Н.Н. - учитель начальных классов, воспитатель ГБОУ школа-интернат № 8 Пушкинского района Санкт – Петербурга;
53. Чигрина И. А студентка 1 курса направление «Коррекционное образование(по нозологиям)» кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
54. Чубова И.И., старший преподаватель кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко, практический психолог 1 категории КУ «Луганская средняя общеобразовательная школа №25 г. Луганск»;
55. Шатова И.В. практический психолог, магистрант кафедры психологии Луганского университета имени Тараса Шевченко;
56. Шленчак А.М студентка 4 курса направление «Коррекционное образование(по нозологиям)» кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского университета имени Тараса Шевченко;
57. Шныпко Ю.М., учителя начальных классов ГБОУ школы-интерната №8 Пушкинского р-на, г. Санкт –Петербург;
58. Щукина Д.А., ассистент кафедры логопедии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.