



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОУ ВПО ЛНР «ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ДЕФЕКТОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ



**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ, ЛОГОПЕДИИ, ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

II Международной научно-практической конференции
для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов
30 марта 2016 г.

Луганск – 2016

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОУ ВПО ЛНР «ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ДЕФЕКТОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ, ЛОГОПЕДИИ, ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

МАТЕРИАЛЫ II МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ ДЛЯ НАУЧНЫХ РАБОТНИКОВ, ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ,
АСПИРАНТОВ И СТУДЕНТОВ

**ОРГАНИЗАЦИИ И ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ-ПАРТНЕРЫ
ГОУ ВПО ЛНР «ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО» В ПРОВЕДЕНИИ КОНФЕРЕНЦИИ**

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

МЗ ЛНР «ГУ Луганский государственный медицинский университет»

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»

Автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Россия)

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (Россия)

Курский государственный университет (Россия)

Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева, (г. Чебоксары, Россия)

Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь, Россия)

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (г. Витебск, Белоруссия)

Южный Федеральный Университет (г. Ростов-на-Дону, Россия)

Республиканская психолого-медико-педагогическая комиссия г. Луганска

ГУ ЛНР «Научно-методический центр развития образования» (г. Луганск)

ГУ ЛНР «Клиническая психоневрологическая больница» (г. Луганск)

ГБОУ ЛНР «Успенская гимназия №1» Лутугинского района» (г. Лутугино)

Центр инклюзивного образования и творческого развития детей и молодёжи (г. Луганск)

ГБОУ ЛНР «Луганский учебно-воспитательный комплекс: дошкольное учреждение - начальная школа-гимназия» (г. Луганск)

ГБОУ ЛНР» Ирминская специальная общеобразовательная школа-интернат» (г. Ирмино, ЛНР)

ГУ «Луганское дошкольное учебное учреждение ясли-сад компенсирующего типа №42» (г. Луганск)

ГУ «Луганский учебный реабилитационный центр № 135» г. Луганска

Лутугинская специальная общеобразовательная школа-интернат (г. Лутугино)

Коммунальное учреждение «Станично-Луганского РЦСРДИ» (г. Луганск)

ГБОУ «АДОУЯСКТ № 4 «Колобок» (г. Антрацит)

ГУ «Луганское дошкольное учебное учреждение ясли-сад комбинированного типа № 133» (г. Луганск)

Государственное бюджетное образовательное учреждение Луганский детский дом №1 (г. Луганск)

Государственное учреждение «Луганская средняя образовательная школа №45»

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа №13 г. Феодосии Республики Крым»

ГБОУ «Школа-интернат №16» (г. Санкт-Петербург, Россия)

ГБОУ «Школа №25 Петроградского района» (г. Санкт-Петербург, Россия)

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа-интернат № 8 Пушкинского района Санкт-Петербурга (Россия)

ГБОУ № 584 «Озерки» (г. Санкт-Петербург, Россия)

МБОУ ШОВЗ (г. Мытищи Московской обл., Россия)

МДОУ «Детский сад № 6 п. Новосадовый Белгородского района Белгородской области» (Россия)

УДК 376 (082)
ББК 74.5 (043)
С 56

Рекомендовано к печати научной комиссией
Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко
(протокол № 6 от 22.03.2015 г.)

Современные проблемы коррекционного образования, логопедии, педагогики и психологической помощи : Сб. научн. трудов в 2-х т. / Под общ. ред. доц. Л. А. Черных. – Луганск : Изд-во Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко, 2016. - Т. 1. - 292 с.

Рецензенты:

Ротерс Т. Т. – и.о. проректора по научно-педагогической работе Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко, доктор педагогических наук, профессор.

Афанасьева В. В. – доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук.

Решиков В. А. – доцент кафедры педиатрии с детскими инфекциями ГУ «Луганский государственный медицинский университет», кандидат медицинских наук.

Сборник содержит материалы докладов участников II 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 данных, цитат и других ведомостей.

Материалы печатаются языком оригинала.

© Луганский государственный университет
имени Тараса Шевченко, 2016
© Коллектив авторов, 2016
© The Taras Shevchenko state Luhansk
...University, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1

Проблемы и перспективы развития системы образования в условиях модернизации

Ардатьева Л. А. Развитие творческих способностей школьников на уроках математики в условиях инклюзивной школы.....	9
Бажутина С. Б. Воспитание или самовоспитание студентов ВУЗа....	12
Бацанова Л. В. Использование информационно-компьютерных технологий на уроках географии в коррекционной школе.....	16
Беленцова Ю. Н., Высоцкая И. В., Шуляк И. А. Применение инновационных образовательных технологий в рамках реализации ФГОС общего образования в работе учителя-логопеда с обучающимися с нарушением опорно-двигательного аппарата.....	20
Беляк О. А. Обоснование необходимости разработки специальных образовательных стандартов для детей с нарушениями развития аутистического спектра дошкольного возраста.....	23
Бочарова Е. В., Дворникова Е. Н. Организация работы в ДОУ над пространственными представлениями средствами трудового воспитания..	27
Бочарова Е. В., Калугина О. В. Занятия изобразительной деятельностью, как универсальный источник развития мелкой моторики дошкольника.....	31
Вилитенко В. А. Психолого-педагогическая сущность коррекционно-педагогической деятельности.....	33
Вилитенко В. А. Специфика эстетического воспитания студентов коррекционного образования.....	37
Вилитенко В. А. Эстетическая сущность коррекционно - педагогической работы.....	40
Дятлова Е. Н. Роль и значение обобщения в процессе усвоения знаний: теоретический аспект.....	45
Елисеев С. Л., Мацько Д. С. Правила обучения английскому языку студентов непрофильных специальностей университетов.....	49
Золотова А. Д. Социально-педагогическая профилактика аддиктивного поведения студентов как направление воспитательной работы в условиях высшей школы.....	54
Кязымова Э. Р. Обследование речи у детей с синдромом аутизма.....	57
Никитич Н. Б. Современные психолого-педагогические подходы к развитию одарённых детей. Работа с одарёнными учащимися по химии как одно из направлений дифференциации в свете личностно-ориентированного подхода.....	60
Никифорова Л. Б. Опыт организации инклюзивной формы обучения в общеобразовательной школе Республики Крым.....	64
Пазарацкас Е. А. Теоретические и практические аспекты эффективного взаимодействия взрослый – подросток.....	68
Скляр П. П., Левченко О. О. Сугестопедія: до теорії та методологічних підходів дослідження.....	70
Скляр П. П., Мальцева Т. Е., Левченко А. Е. Инновационные подходы в инклюзивном образовании.....	76

Талочерова Л. И., Рычкова Т. А. Особенности формирования клинического мышления у студентов при изучении пропедевтики педиатрии.....	80
Терёхина Н. Н. Обучение учащихся с особенностями психофизического развития. Инклюзивное образование.....	84
Фоменко Т. П., Киселева Г. Н. Организационно-методические условия для социализации детей с особыми образовательными потребностями в эколого-развивающей среде.....	88
Чеботарёва И. В. Сущность «акме» и особенности его развития в процессе формирования духовно-нравственной профессиональной модели поведения будущего педагога.....	93

СЕКЦИЯ 2

Актуальные вопросы обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями

Афанасьева В. В. Системный подход к профилактике девиантного поведения учащихся коррекционных школ.....	98
Барабан Е. В. Особенности формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе сюжетно-ролевой игры.....	100
Есипова Н. В. Использование интерактивных методов обучения в коррекционной школе.....	104
Замиралова О. В. Дидактическая сказка как способ повышения познавательной активности школьников с умственной отсталостью.....	107
Замиралова О. В., Билецкая А. А. Уровень развития произвольного внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	111
Замиралова О. В., Скрыпникова Л. А. Особенности нравственных качеств у старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости.....	114
Корнилова О. В. Задачи и формы коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития в семье.....	118
Кучер К. В. Пути повышения эффективности процесса формирования духовно-нравственных качеств личности учащихся коррекционных школ.....	122
Лебедева А. А., Трушина Е. В. О культурно-нравственном развитии обучающихся с интеллектуальной недостаточностью через работу над проектами.....	126
Литвинова И. А. Вопросы социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	129
Матвеева М. В., Баулин А. Н. Формирование ключевых компетенций учащихся с комплексным дефектом в образовательном учреждении (на примере работы воспитателя).....	135
Матвеева М. В., Станпакова С. Д. Организация профориентационной работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями в развитии (на примере ГБОУ школа-интернат №16 Пушкинского района Санкт-Петербурга).....	138
Мирошникова Н. В. Внедрение инклюзивного образования в современный социум.....	142

Семенова Т. Н. Гуманистический потенциал народных традиций как фактор социально-психолого-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	145
Сергиенко Н. В. Особенности самосознания и условия его формирования у дошкольников с задержкой психического развития.....	147
Синицына Н. А. Современное состояние проблемы использования информационных технологий в процессе комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей раннего возраста с нарушениями развития..	152
Скорохват И. В. Задержка психического развития: причины, виды, признаки. Рекомендации родителям по коррекции задержки психического развития.....	157
Сутчук В. Н. Применение методов арт-терапии в работе с детьми с особыми возможностями здоровья.....	160
Таловой Л. И., Рычкова Т. А. Состояние билиарной системы у подростков с вегетативными дисфункциями.....	163
Черевичная Н. Н. Игровые технологии в создании развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.....	166

СЕКЦИЯ 3

Теоретические и практические аспекты социально-психологической помощи в современных социокультурных условиях

Барышева Е. И. К определению категории субъективного жизненного пространства личности.....	168
Горбик Е. О. Преодоление агрессивного поведения старших дошкольников с детским церебральным параличом в условиях центра галотерапии.....	171
Дан Е. О. Луганская городская психолого-медико-педагогическая консультация: основные задачи и функции, состав, виды деятельности....	175
Ершова И. Б., Глушко Ю. В. Психовегетативный статус и нарушения ритма сердца при посттравматическом стрессовом расстройстве у детей младшего школьного возраста.....	179
Катасанов А. М. Психолого-педагогические условия преодоления инфантилизма современной студенческой молодежи.....	182
Котелевцев Н. А. Изучение становления индивидуального и группового субъектов деятельности как условия успешной социализации личности в коллективе (на примере изучения учебных групп).....	187
Плешакова И. А. Психологические методы повышения работоспособности спортсменов.....	191
Рамзани Э. В. Психологическая компетентность учителя.....	193
Садовски М. В., Полунина А. А. Сравнительный анализ личностных особенностей матерей, имеющих детей с особенностями в развитии (ДЦП) и матерей со здоровыми детьми.....	198
Сутчук В. Н. Использование сказкотерапии в работе психолога с детьми дошкольного возраста.....	202
Сутчук В. Н. Формирование личности ребенка в семье.....	204
Черных Л. А. Психологическая готовность к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.....	207

СЕКЦИЯ 4

Социально-психологические и педагогические аспекты коррекции нарушений речи

Андреева П. С. Роль самоконтроля в процессе формирования письменной речи у младших школьников с дисграфией.....	213
Атаманова Ю. С. Основы взаимосвязи речевого недоразвития и сформированности мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста.....	215
Атаманова Ю. С., Ульяницкая И. В. Устранение недостатков произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	218
Бочарова Е. В., Кравченко Н. В. Основные направления работы по формированию грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня.....	222
Бочарова Е. В., Левина О. В. Возможность использования игровых приемов в работе по формированию лексической стороны речи на занятиях по развитию речи детей дошкольного возраста с ОНР.....	225
Бочарова Е. В., Лохманова Е. В. Особенности коррекции дизартрии у дошкольников с глубокими нарушениями зрения.....	228
Вишневская А. Л. Современные проблемы логопедии в коррекционном обучении детей и подростков.....	231
Климкина Е. А., Кузнецова Д. Т. Использование потешек в коррекционно-логопедической работе с детьми раннего возраста.....	236
Красовицкая Г. И. Особенности формирования диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи.....	239
Куценко Е. В. Особенности изучения конструктивно-игровой деятельности с конструктором лего дошкольников с общим недоразвитием речи.....	244
Машковская А. Р. Особенности развития внимания у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	247
Николаева Е. А. Особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи.....	252
Николаева Е. А., Михайлова Д. И. Особенности орфографического навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	256
Розова Ю. Е., Коробченко Т. В. Использование интерактивной доски на логопедических занятиях с детьми с ТНР.....	259
Садовски М. В., Бросалина Е. Н. Особенности эмоционально-оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	262
Садовски М. В., Каниюка М. И. Формирование коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	264
Садовски М. В., Кравченко Ю. В. Взаимосвязь когнитивного стиля и уровня успешности контроля обучения.....	268
Садовски М. В., Михайлова Д. И. Особенности развития памяти младших школьников с общим недоразвитием речи.....	271
Саницкая О. Н. Использование технологии дидактического синквейна в коррекционной работе учителя-логопеда.....	275
Саницкая О. Н., Бондаренко Э. Н. Особенности фонетических нарушений у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией.....	278
Саницкая О. Н., Загорская А. О. Особенности использования логоритмики в коррекции заикания.....	281

Стефаненко С. Н. Трудности в обучении письму и чтению в начальной школе.....	283
Чубова И. И. Формирование пространственных представлений у дошкольников с ОНР III уровня.....	287
Щеглова Е. С. Многофункциональное логопедическое пособие «Речевая радуга» для старшего дошкольного возраста.....	290
Сведения об авторах.....	293

СЕКЦИЯ 1
Проблемы и перспективы развития системы образования в
условиях модернизации

Ардатьева Л. А.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

*«Очень мало выпускников школы будут математиками.
Но вряд ли найдется хотя бы один, которому не понадобятся
навыки и умения анализировать, доказывать, рассуждать»*
(А. Погорелов)

В трудных современных условиях, которые сложились в Донбассе, учитель общеобразовательной школы обязан помочь каждому ребенку с особыми образовательными потребностями (дети, пережившие психические травмы в результате военных конфликтов; одаренные дети; дети из других национальных культур; кочующие дети; дети с неудовлетворительным состоянием здоровья) гармонично влиться в жизнь взрослого общества.

Решение этой проблемы, на мой взгляд, возможно только в условиях инклюзивной школы, т.е. такого учебного заведения, которое обеспечивает инклюзивное образование как систему образовательных услуг, использующих адаптированные учебные программы и планы, личностно-ориентированные технологии обучения.

В основе этой системы обучения лежит индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом всех его индивидуальных особенностей: уровень развития познавательных способностей, тип темперамента, семейная культура и т.д.

Таким образом, организация такой школы предусматривает создание особой образовательной среды, которая соответствует потребностям каждого ребенка, независимо от особенностей его психофизического развития с медико-социальным и психолого-педагогическим сопровождением на протяжении всего периода обучения.

Математика является уникальным способом формирования не только образовательного, но и развивающего и интеллектуального потенциала личности. Четкая, логичная схема рассуждений, точность, лаконичность речи, систематическая последовательная аргументация – все это свойственно процессу обучения математике и содействует воспитанию умственной культуры учащихся, влияет на успешное изучение других предметов, в том числе и гуманитарных.

Учителя математики сориентированы в своей работе на формирование у учащихся навыков учебной деятельности, развитие творческих способностей.

Известно, что способности человека можно разделить на исполнительные и творческие. Исполнительные способности – это результат обучения, усвоения ранее открытого, запоминание, повторение; является главным продуктом традиционного обучения.

Творческие способности – это результат самостоятельного решения задач, самостоятельного исследования и открытия закономерностей и связей между предметами и явлениями; это продукт работы человеческого мозга на

пути «от открытия истин всем известных до открытия истин никому неизвестных» (К. Циолковский). Творческие способности – это продукт свободного развития интеллекта, движущей силой которого является увлеченность.

Математические способности проявляются в том, как быстро, глубоко и прочно учащиеся усвоили учебный материал.

Наука сегодня выделяет три компонента математических способностей учащихся: алгоритмический, геометрический, логический.

Алгоритмические способности предполагают умения:

- применять известные уже алгоритмы в конкретных ситуациях;
- сводить данную задачу к цепочке элементарных действий;
- доводить до конца запланированные действия;
- использовать аналогичные методы.

Геометрические способности предполагают умения выбирать необходимую информацию из предложенного блока;

- с помощью анализа или дополнения вести поиск идеи решения задачи с помощью рисунков, моделей фигур.

Логические способности предполагают умения:

- выделять и исследовать все отдельные случаи в решении задачи;
- составлять рациональные схемы решения задачи или ее доказательства с помощью метода «от противного», решения задачи «от конца».

Учитель должен организовать процесс обучения так, чтобы каждое усилие в овладении знаниями происходило в условиях развития познавательных способностей учащихся, творческого мышления, формирования у них таких основных приемов мыслительной деятельности как анализ, синтез, абстрагирование, сравнение.

Наличие математических способностей у одних учащихся и недостаточное развитие их у других требует от учителя работать в постоянном поиске путей формирования и развития таких способностей у школьников.

В своей педагогической практике для развития творческих способностей учащихся я использую такие методические принципы:

1) принцип самостоятельной деятельности, когда теоретический материал излагается большими порциями (блоками), а на следующих 3-4 уроках решаются задачи, которые содержат задания обязательного, повышенного и углубленного уровня; дети работают самостоятельно; роль учителя – помощь тем, кто испытывает трудности.

2) принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, когда учащимся со средними возможностями учитель подбирает посильные для них задания, а для учащихся с высоким уровнем познавательных возможностей предлагаются более сложные задания, чаще всего это нестандартные (олимпиадные) задания, решая которые эти дети могут проявить свои интеллектуальные способности;

3) принцип соревнования, когда на уроке учитель создает ситуацию успешного решения поставленных задач, задавая такие вопросы: «У кого решение интереснее?», «У кого решение рациональнее?», «Кто решит быстрее?»;

4) принцип профессионализма, когда учащиеся должны освоить способы решения опорных задач;

5) принцип красочности обозначает, что уроки должны быть разнообразными по форме проведения и интересными по содержанию;

подбор интересных задач, рассказы по истории математики, написание учащимися рефератов по теме урока, выполнение творческих заданий («оживи цифру», «придумай математическую сказку», «составь математический кроссворд» и т.д.);

б) принцип полной нагрузки, когда на уроке учитель дает пояснения задачи довольно высокого уровня сложности с анализом идей ее решения, учащиеся получают дифференцированное домашнее задание, которое обеспечивает полную нагрузку учащихся с учетом индивидуального уровня восприятия;

7) принцип дифференцированного подхода к развитию математических способностей учащихся позволяет учителю в результате последовательного усложнения заданий, посильных для ребенка, развивать природные способности учащихся интерес к занятиям математикой.

Решение математических задач – сложная умственная работа ребенка. Чтобы научиться любому делу, надо вначале выучить теоретический материал, с помощью которого в последствии решается задача.

Все задачи можно разделить на три типа:

1. задачи, которые иллюстрируют теорию; они необходимы для лучшего усвоения теории;
2. тренировочных упражнения, цель которых формировать и совершенствовать умения и навыки;
3. творческие задания, с помощью которых развиваются математические способности детей.

Поэтому учитель должен подбирать такие задачи, чтобы ученик мог творить, имея возможность достичь вершин интеллектуального творчества.

Психолог Л. Выготский указывал, что «... задачи, которые предлагаются школьникам, должны опережать уже достигнутый ими уровень на один шаг».

Только так среди детей можно выявить одаренных для углубленной работы с ними. Важным здесь является, не столько решил ли ребенок предложенную задачу, а в большей степени то, как он рассуждал при этом.

Д. Пойя утверждает, что лучше решить одну задачу несколькими способами, чем несколько однотипных задач. При этом учитель показывает способы решения, оценивает сложность, оригинальность доступность, новизну этого решения.

В школьном курсе математики для решения задач используют готовые правила, определения, теоремы. Это так называемые стандартные задачи. Чтобы дети легко могли их решать, учитель должен объяснить им два важных правила:

1. помнить все изученные правила, теоремы, алгоритмы;
2. уметь выполнять последовательные шаги решения задач.

Но самыми интересными и полезными являются нестандартные задачи, решение которых способствует развитию творческих способностей.

Нестандартные задачи – это такие задачи, для которых в курсе математики нет общих правил, нет известных алгоритмов решения.

Процесс решения нестандартных задач состоит в последовательном применении таких правил:

- 1) приведение (путем преобразования или переформулирования) нестандартной задачи к другой, ей эквивалентной,
- 2) разделение данной задачи на несколько подзадач.

Нестандартные задачи полезны тем, что всегда требуют поиск новых подходов, которые стимулируют познавательные интересы учащихся,

формируют навыки проведения анализа, систематизации, помогают усвоить дедуктивный метод, активизируют самостоятельную поисковую деятельность.

В программе общеобразовательной школы на решение таких задач времени отводится недостаточно. Поэтому для работы с одаренными детьми я использую факультативные занятия, где работаю с разновозрастными группами.

Выводы. Инклюзивное образование – прогрессивный способ обучения, имеющий большие перспективы в современном обществе, и это дает надежду, что каждый ребенок с особыми образовательными потребностями сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный потенциал.

Достичь успехов в педагогической деятельности можно лишь при условии, когда учитель постоянно работает над усовершенствованием форм и методов обучения, использует современные технологии обучения. Чрезвычайно важным для учителя есть желание и умение зажечь в сердце ребенка неугасимый огонь познания, помня утверждение Фалеса Милетского: «Какая радость особенно большая? Когда удается достичь желаемого».

Список использованной литературы

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование в Российской Федерации / С.В.Алехина // Международный симпозиум «Инвестиции в образование – вклад в будущее» (07.12.2010). – 102 с.
2. Фаина А.К. Инклюзивное образование / А.К. Фаина, Н.Я.Семаго, С.В. Алехина. – М. : Центр «Школьная книга», 2010. – Вып. 1. - 132 с.
3. Петровский А.В. Общая психология: учебное пособие для студентов пединститутов / А.В.Петровский. – М. : Просвещение, 2012. – 465 с.
4. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования. Справочник руководителя образовательного учреждения / С.И.Сабельникова. – 2009 г. - №1. – С. 54.

Бажутина С. Б.

ВОСПИТАНИЕ ИЛИ САМОВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Студенческая пора приходится, как правило, на период ранней юности. Активно формирующаяся личность молодого человека, девушки вырывается из-под контроля родителей и начинает строить самое себя. Психологи утверждают, что центральным новообразованием юношеского возраста является самоопределение. Другими словами, личность начинает сама строить отношения с теми, кого она выбирает, ищет свое уникальное и неповторимое лицо, решает для себя вопросы смысла человеческой жизни. Казалось бы, не мешайте, дайте ей свободу выбора – и все будет хорошо... Но мы видели Майдан и толпы скачущей в едином порыве молодежи, кричащей бессмысленные, человеконенавистнические фразы, читали их комментарии к событиям в Одессе, лишённые элементарного сострадания и какой бы то ни было здоровой логики, полные гнусного и бесстыдного

злорадства. Неужели это и есть уникальные лица тех, кто в недалеком будущем будет составить самую деятельную часть человечества? Все эти факты наводят нас на мысль о необходимости усиления института кураторов в вузе, о совершенствовании воспитания вузовской молодежи. Итак – воспитывать или самовоспитываться?

Начнем с того, что к началу 21 века и в России, и на Украине произошли достаточно значимые изменения в самом процессе развития психики, внутреннего мира формирующейся личности, структуре психической реальности субъектов особенно подросткового и юношеского возрастов. Произошло это, во-первых, потому, что изменились сами реалии, на пересечении которых идет развитие личности: реалия предметного мира, реалия образа знаковых систем, реалия социально-нормативного пространства и природная реальность [1]. Анализ произошедших изменений настолько серьезен и сложен, а эффекты его влияния на психическую реальность субъекта столь значимы, что все это требует отдельного большого разговора. Здесь же мы ограничимся фиксацией одной общей для всех реалий закономерности, которая характеризует происходящие изменения и производимые ими эффекты. Современный человек пытается управлять и структурно-генетическим состоянием всех реалий и характером их воздействий на людей. Причем, делает он это весьма системно и целенаправленно. По нашему мнению, человечество сейчас делится не только по материальному признаку (материальное расслоение скорее даже ширма для отвлечения от подлинного господства над другими!), сколько по способу владения и управления всей доступной человечеству культурологической информацией. Владеющий информацией, понимающий истинное положение вещей, умеющий анализировать и видеть закономерности, обобщать и прогнозировать пути развития – владеет положением и реально может претендовать на управление другими.

Подавляющая же часть населения планеты владеет и активно пользуется лишь той информацией, которая необходима людям только для того, чтобы правильно решать конкретные производственные задачи. Для этого бывает достаточно информации фрагментарной, сугубо специальной, узконаправленной, не позволяющей делать глубоких обобщающих выводов. Вопросы же стратегического развития человечества, направления и специфически пути являются достоянием избранных. Общества тонут в потоках разнонаправленной, разрозненной информации. И, к сожалению, технологизация образовательных систем не способствует формированию глобального и системного взгляда на мир.

Во-вторых, на фоне всех происходящих в действующих на человека реалиях изменений резко возрастает потребность в поиске новых способов воздействий на человека. Увеличивается социальный запрос на инструментарий для успокоения, расслабления, отведения, обмана, запугивания, обласкивания и прочих формах управления разволновавшимися массами.

В этих непростых условиях происходит становление психики молодого человека, складывается его внутренний мир. Однако, как нам представляется, логика общего психического развития при этом не меняется и в период обучения в вузе человек остается по-прежнему сензитивен к центральному новообразованию юности – самоопределению. Казалось бы, у молодых людей есть внутренняя готовность к самостоятельному поиску содержания для своего Я и определению места для Я в жизни. Конечно же, на этом фоне неумелые воспитательные воздействия студенческих кураторов

могут вызывать только внутреннее сопротивление и негативизм. Однако, давайте посмотрим, насколько реально современные студенты готовы к самоопределению и, действительно ли, так уж сильно они сопротивляются даже неумелым воздействиям своих кураторов?

Начнем с того, что, находясь на пересечении четырех реалий, уже подросток, а потом и юноша испытывает очень сильные противоречивые воздействия с их стороны, особенно со стороны вещного мира и реалии образа знаковых систем. Вещный мир очень рано дает человеку понять, что во многом его статус в группе себе подобных будет зависеть от того, какими вещами он себя окружает и в какого рода взаимодействиями с ними он находится (престижный айфон, модная одежда и обувь, машина и т.д.). Выстроить же разумные отношения с этой реальностью ребенок самостоятельно, как правило, не может, ему нужна будет помощь и поддержка взрослого. Но по мере того, как укрепляется внутреннее Я подростка, юноши, расширяется и углубляется содержание его внутреннего мира, меняется общий культурологический облик и система личностных смыслов, противостоять натиску вещей молодому человеку становится все легче.

Тоже происходит и с реалией образа знаковых систем. Сама она есть результат всей жизни рода человеческого, развития его творчества и гениальных способностей. Современный ребенок очень рано оказывается пронизан воздействиями этой реалии, ее притягательной силой творчества и защитой виртуальных возможностей. Реалии образа знаковых систем органично входят в жизнь человека, помогая ему воссоздавать в своем сознании картину окружающего мира, помогая понимать этот мир и строить с ним адекватные отношения. Однако нередко образы знаковых систем вырываются из-под контроля сознания и начинают самостоятельно определять для субъекта некие фантазийные реальности. Устоять перед этими фантазийными реальностями личности может помочь только ее сильное Я, контролируемое и управляемое самосознанием.

Таким образом, две самые мощные реалии, которые ставят перед взрослеющей личностью массу проблем и погружают внутренний мир индивида в пучину противоречий могут быть разрешены, если только этот человек имеет развитое самосознание и крепкое управляемое им Я. Отсюда, к юношескому возрасту задача развития самосознания и Я-идентичности становится наиболее важной еще и с точки зрения становления и укрепления личности.

Итак, у студентов есть стремление к развитию самоопределения и есть потребность в этом образовании, но насколько в действительности лично, психологически готовы молодые люди к его формированию? Напомним, что процесс самоопределения и продуктивность Я-идентичности зависят от соблюдения ряда условий:

- 1) предполагается, что у личности сформирована достаточно цельная системно хорошо организованная Модель Мира или картина Мира, безусловно, ее объемность и качество будут во многом зависеть от степени образованности субъекта;

- 2) необходимо также наличие «Я-концепции» или Модели Я, которая включает в себя три основных компонента: когнитивный, состоящий из системы Я-образов, эмоционально оценочный, предполагающий достаточно четкое осознание субъектом отношения к самому себе в разных ипостасях своего Я, наконец, поведенческий или управленческий,

характеризующий реальное поведение человека и его способности контролировать это поведение и управлять им;

3) обе модели должны иметь протяженность во времени и пространстве – максимальная структурность объема всегда имеет прошлое, настоящее и будущее;

4) в особенностях взаимодействия этих двух Моделей индивид выбирает для себя те варианты активной жизнедеятельности, которые позволили бы ему максимально актуализировать свои потенциальные возможности, быть счастливым, реализовать себя как созидающего субъекта, имеющего ярко выраженную гуманистическую направленность.

В декабре 2015 г. нами было проведено небольшое исследование, в котором участвовали студенты второго курса, специальность «Психология», ЛГУ им. Тараса Шевченко и их родители, всего 75 чел. Были использованы методики для диагностики некоторых особенностей стилей детско-родительских отношений [2], методика ЦТО [3], методика для диагностики направленности ценностно-смысловой сферы «16 credo» [4]. Результаты оказались следующие.

24 респондента (32%) до сих пор испытывают ситуацию жесткого контроля со стороны взрослых, 50 чел.(67%) воспитывались в ситуации повышенной строгости, 46 чел.(61%) переживали ситуацию эмоционального отвержения от родителей и 45 чел.(60%) – отсутствие сотрудничества с близкими взрослыми. Все эти факты говорят о том, что большая часть обследованных нами студентов испытывала на себе неприятие со стороны родителей и различные воздействия авторитарного стиля, как следствие можно предположить, что эти молодые люди не готовы к самостоятельной жизни и продолжают испытывать острую потребность в руководстве.

Обращает на себя внимание и система распределения значимых для наших респондентов ценностей. Жизненные credo ими были расставлены следующим образом.

1. Деньги- вот что позволяет быть хозяином жизни.
2. Главное жить в согласии со своей совестью.
3. Развитие в себе творчества – вот счастье жизни.
4. Главное – власть над людьми.
5. Работа – не волк, в лес не убежит.
6. Главное – жить в согласии с другими людьми.

Заметим, что хотя по среднему показателю credo о значимости совести для человека вышло на второе место, однако первые четыре позиции оно занимало только у 11 респондентов (15%). В целом же, самой значимой ценностью для наших респондентов оказались деньги и еще желание реализовать свои творческие способности. Однако относительно последнего у нас большие сомнения, так как методика ЦТО показала, что только 26 респондентов выборки (35%) нацелены на познание окружающего мира и готовы к преодолению трудностей.

Подобное распределение ценностей говорит о незрелости, неразвитости духовной структуры наших студентов, об их слабой способности осуществлять правильные выборы, что подразумевает развитая Я-идентичность человека.

Действительно, методика ЦТО позволила обнаружить, что четкое представление об основной дихотомии «добра/зла» имеют только 50 респондентов (67%), а у 19 чел оно вообще очень сильно размыто, полярность дихотомических полюсов разрушена. (25%). Это в целом влияет на искривление представлений о Мире и о себе в этом мире. Так, в группе с

размытой дихотомией смыслов 11 чел отвергают человеческое отношение к человеку (58%), не принимают сотрудничества с людьми 9 чел. (42%), 10 чел. отмечают свое обычное настроение как негативное (53%). Но даже среди тех, кто ощущает полярность смыслов в основной дихотомии, было выявлено 22 чел. (44 %), выказавших отрицательное отношение к труду, физическому и интеллектуальному, и 27 чел. (54%), продемонстрировавших явное неприятие ситуаций, в которых надо делать серьезный жизненный выбор.

Таким образом, даже этот небольшой анализ полученных результатов убеждает, что наши студенты, к сожалению, в реальности оказались явно не готовы к серьезной ситуации самоопределения, их осознание мира и себя в нем является достаточно инфантильным, представления даже об основных нравственных категориях сформированы далеко не у всех. Окружающий мир и многие явления в нем пугают и отталкивают, а самого себя молодые люди переживают часто негативно. Все это позволяет сделать общий вывод. Хотя наше юношество вроде бы переросло потребность в воспитательных воздействиях из вне, однако на самом деле молодые люди остро нуждаются в сотрудничестве со взрослыми, в их образовательных и дружеских воздействиях. Но главное – они нуждаются в помощи по организации и самого процесса самоопределения, помощи в поиске собственной идентичности.

Список использованной литературы

1. Бажутіна С. Б. Можливості діагностування самості / С. Б. Бажутіна // Наукові записки Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України /За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Главник, 2005. Вип.. 26., в 4-х томах. - Том 1. – 508с. - С.58-63.

2. Бажутина С. Б. Система ценностно-смысловой структуры личности / С.Б.Бажутина. // Молодёжь. Наука. Культура [Текст]: материалы V международной научно- практической конференции ; под редакцией профессора В.В. Грачёва и к.п.н. В.Г. Паршукова. НОУ ВПО «СФГА», Филиал НОУ ВПО «СФГА» в г. Салехарде, Первый научно-образовательный комплекс при департаменте образования Ямало-Ненецкого автономного округа.- Салехард, 2013. – 324 с. – С. 229-235.

Бацанова Л. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ

Новое время ставит перед школой новые задачи. В современных условиях дети с самого раннего возраста развиваются в условиях новой информационной среды: телевидения, Интернета, компьютерных программ. Поэтому, на сегодняшний день использование ИКТ в учебном процессе очень актуально. Это способствует активизации познавательной деятельности учащихся, стимулирует и развивает психические процессы, развитие мышления, восприятия, памяти.

В преподавании географии использование мультимедийных возможностей компьютера качественно изменяет восприятие информации, так как дети с особыми образовательными потребностями более

восприимчивы к ярким иллюстрациям, для них интересны виртуальные экскурсии, путешествия по Земному шару. ИКТ на уроках географии позволяет учащимся в яркой, интересной форме рассматривать понятия и определения, видеть географические объекты в видеороликах и на фотографиях, закреплять материал в интересной форме, что способствует чёткому восприятию материала по той или иной теме.

Программа географии в коррекционной школе включает относительно сложный для учащихся теоретический материал, изучение которого недостаточно результативно без применения особых методов и приемов.

Их эффективность в основном объясняется тем, что при чувственном восприятии (прежде всего зрительном) образы изучаемого материала быстрее формируются и дольше сохраняются в памяти, чем создаваемые только на основе речевого сообщения.

Отмечу несколько наиболее важных причин необходимости применения компьютера на уроках:

1. Организация процесса обучения в соответствии с психоэмоциональными и физиологическими особенностями детей.
2. Реальная возможность технологизировать процесс индивидуализации и дифференциации обучения.
3. Расширяется возможность соблюдения основных принципов коррекционного образования: от сохранного к нарушенному, многократность повторений, выполнение действий по образцу, коррекция психологических функций.

Применение информационных компьютерных технологий на уроках географии не только облегчает усвоение учебного материала, но и представляет новые возможности для развития творческих способностей учащихся: повышает мотивацию учащихся к учению; активизирует познавательную деятельность; развивает мышление и творческие способности ребёнка; формирует активную жизненную позицию в современном обществе.

На своих уроках использую разнообразные ИКТ. Специальных пособий для коррекционных школ пока не выпускают, поэтому приходится приспособлять те, которые предназначены для других школ и учебных заведений, а также в большом количестве изготавливать самому. Эти наглядные пособия должны отвечать как общим требованиям, предъявляемым к ним в общеобразовательной школе, так и специфическим, характерным для коррекционной школы.

Информационно-компьютерные технологии можно применять на любом этапе занятия:

1. На этапе организационного момента применение ИКТ повышает мотивацию к уроку и организует детей на предстоящую деятельность.
2. При проверке домашнего задания выявляется уровень усвоения материала на предыдущем уроке и уровень самостоятельности учащегося при подготовке домашнего задания.
3. При изложении нового материала: происходит визуализация знаний посредством демонстрации видеороликов, презентаций.
4. На этапе закрепления изученного материала осуществляется закрепление ЗУН на основе программ-тренажеров.
5. При контроле и проверке изученного происходит контроль и проверка ЗУН учащихся посредством программ для тестирования и контроля.

6. На этапе подведения итога происходит визуализация деятельности учащихся на основных этапах урока посредством демонстрации презентации.

На уроках географии наиболее популярны следующие виды компьютерных технологий: компьютерные игры; тренажеры; тесты; компьютерные презентации.

Компьютерные игры используются в процессе развития и коррекции познавательных психических процессов, выработке учебных знаний, умений и навыков. При использовании компьютерных игр происходит не только усвоение знаний, но ещё коррекция и развитие внимания, зрительно-моторной координации, познавательной активности. Происходит и развитие произвольной регуляции деятельности учащихся: умений подчинить свою деятельность заданным правилам и требованиям, умений сдерживать свои эмоциональные порывы, планировать свои действия и предвидеть результаты своих поступков.

Тренажеры применяются для отработки определения природных зон, морей, островов, полуостровов и т.п.

Тесты незаменимы для проверки и контроля усвоения материала и диагностики уровня знаний, умений, навыков.

Основным видом применения ИКТ в моей практике являются электронные презентации, которые позволяют сделать подачу дидактического материала максимально удобной и наглядной, что стимулирует интерес к обучению и позволяет устранить пробелы в знаниях

При использовании ИКТ структура урока принципиально не меняется.

Использование презентаций

- способствует развитию наглядно-образного мышления, внимания;
- содействует созданию положительной мотивации за счет использования средств привлечения внимания;
- способствует обеспечению методической и дидактической поддержки различных этапов урока;
- даёт возможность оптимально использовать время на уроке;
- позволяет видеть реакцию учеников, вовремя реагировать на изменяющуюся ситуацию;
- позволяет учителю проводить показ в режиме диалога — обсуждая с классом;
- каждый слайд презентации представляет собой учебный эпизод, включающий в себя самостоятельную дидактическую единицу.

При разработке презентаций есть определенные правила, которые необходимо помнить олигофренопедагогам, составляющим презентацию.

1. Титульный лист. На нем должно размещаться: направление презентации, предмет, заглавие темы и т. д. Тема, если она короткого содержания и, направление, должны постоянно находиться на следующих слайдах. Ведь мы пишем тему на доске, и ученик её видит весь урок. Эта же цель преследуется и при построении слайдов.

2. При разработке презентации почти все учителя запомнили о диафильмах, которые в прошлые времена, помогали сделать урок более наглядным. Сейчас применять диафильмы при разработке презентаций либо подготовки к уроку можно с таким же успехом, как и ранее. Большим успехом у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья пользуются программы «Школа Кирилла и Мефодия».

3. Индивидуальная работа ученика за компьютером создает условия комфортности при выполнении заданий, предусмотренных

программой: каждый ребенок работает с оптимальной для него нагрузкой, так как чувствует влияния окружающих. При работе на компьютере он может обдумывать столько времени, сколько ему необходимо.

4. Задача освоения детьми элементарных пользовательских навыков работы с компьютером решается не изолированно, а в рамках организации содержательной учебной деятельности, актуальной для детей данного возраста. Освоение пользовательских навыков может происходить на разных этапах урока и индивидуальных занятиях. Пользовательский навык формируется первоначально в процессе решения учебных задач в той или иной содержательной области, как правило, осуществляется с простейших компьютерных тренажеров, программ. В процессе работы с такими программными средствами учащиеся отрабатывают основные пользовательские навыки (чтение с экрана, работа с клавиатурой, мышью) и навыки самостоятельной работы.

В нашей школе были проведены исследования, касающиеся использования компьютерных технологий.

1. Был проведен мониторинг роста качества обучения на уроках географии после использования ИКТ на уроке:

2.

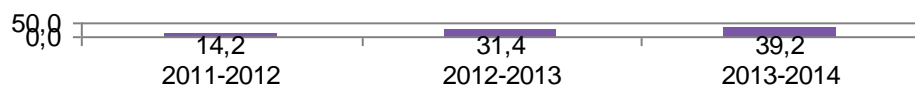


Рис 1. Качество обучения на уроках географии после использования ИКТ на уроке

Как мы видим, наблюдается позитивная динамика роста качества обучения. Достигнут обучающий эффект в более короткие, по сравнению с традиционным обучением сроки.

3. Было проведено анкетирование по эффективности использования ИКТ на уроке в 8-9 классах:

Анкетирование проводилось среди учащихся 8,9-А,9-Б класса, всего 27 учащихся, 17 мальчиков и 10 девочек, были розданы карточки с утверждениями и учащиеся по инструкции отметили более подходящие пункты. Как видно в диаграмме наибольший процент (79%) учащихся выбрали пункт 3 – любят работать самостоятельно, т.е. по индивидуальному обучению. Пункты 1 и 4 выбрали почти 75 % учащихся, которым нравится работать в группе с готовыми электронными мультимедийными материалами, что показывает наибольший интерес к включению в образовательную программу мультимедийные средства компьютерной технологии. Наиболее интересным фактом становится пункт 2 - 46% учащихся выбрали мышление, т.е. заинтересованность в развитии мышления, это хороший динамичный процент для наших детей.

Исходя из вышеизложенного, мы делаем следующий вывод: для детей с ограниченными возможностями здоровья ИКТ - помощник в освоении нового, один из способов повышения мотивации обучения и социализации ребенка.

Использование ИКТ в учебном процессе увеличивает возможности постановки учебных заданий и управления процессом их выполнения,

позволяет качественно изменять контроль деятельности учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом.

Благодаря использованию ИКТ у школьников наблюдается концентрация внимания; включение всех видов памяти: зрительной, слуховой, моторной, ассоциативной; осуществляется более быстрое и глубокое восприятие излагаемого материала.

Таким образом, системное и периодичное использование компьютерных технологий в коррекционной школе на разных этапах занятия позволяет создать оптимальные условия для повышения эффективности преподавания, организации и проведения уроков, внеклассных занятий, а также способствует росту профессионализма и самообразованию учителей.

Список использованной литературы

1. Баранов А.С. Компьютерные технологии в школьной географии / А.С.Баранов, В.Г.Суслов А.И. Шейнис. – М.: Генжер, 2004. – 80 с.
2. Геращенко О.А. Освітнє середовище «Один учень – один комп'ютер» / О.А.Геращенко, О.В.Іванов. – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2010. – 112 с.
3. Князева Е.В. Применение информационных технологий в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Коррекционная педагогика / Е.В.Князева. – М. : 2009.- №4 (34) – С.67-72.
4. Новенко Д. В. Новые информационные технологии в обучении / Д.В.Новенко // Научно-методический журнал «География в школе». – М. : Школа-пресс, № 5, 2004. – С. 48-53.
5. Пороцкая Т. И. Обучение географии во вспомогательной школе. Пособие для учителей / Т.И.Пороцкая. – М. : Просвещение, 2002. – 159 с.

Беленцова Ю. Н., Высоцкая И. В., Шуляк И. А.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В настоящее время все большую актуальность приобретает проблема реализации Федеральных Государственных Образовательных Стандартов (ФГОС) и помощи детям с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА). Стандарт учитывает образовательные потребности всех детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Главная цель введения ФГОС общего образования заключается в создании условий повышения качества образования, достижения новых образовательных результатов, соответствующих современным запросам личности, общества и государства. В рамках реализации ФГОС приоритетной задачей становится решение многих проблем с помощью инновационных технологий. Большое внимание в новом Стандарте уделяется формированию универсальных учебных действий (УДД). Особое значение придается формированию коммуникативных действий, которые необходимы для общения ребенка в социуме. Сформированность коммуникативных УДД обуславливает развитие способности ребенка к регуляции поведения и деятельности, познанию мира.

Логокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата и речевые расстройства, предупреждает или минимизирует трудности достижения метапредметных результатов (формирование коммуникативных и познавательных УУД), используя современные инновационные технологии. [5; с.56].

Изложение основного материала

В сложной структуре нарушенного развития у детей с нарушением ОДА значительное место занимают различной степени выраженности речевые расстройства, частота которых составляет до 80% [2; с.38]. Комплексный подход коррекционно-логопедической работы предусматривает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка. Вследствие этого необходима коррекция нарушений и стимуляция развития всех сторон психики, речи и моторики ребёнка.

В современной педагогике разработано и используется на практике множество различных педагогических технологий, но остаётся актуальной проблема адаптации их для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Содержание логопедических занятий для детей с нарушением ОДА планируется с учётом индивидуальных особенностей и проблем в развитии учащихся. Нарушения психического и речевого развития при нарушениях ОДА в значительной степени обусловлены отсутствием или дефицитом деятельности детей. Логокоррекционная работа строится не с учетом возраста, а с учетом того, на каком этапе психоречевого развития находится ребенок в рамках ведущей деятельности. Тщательно подбираются методы и приёмы, которые решают несколько задач, основной из которых является развитие скоординированной системы межанализаторных связей и опора на все анализаторы с обязательным включением двигательно-кинестетического анализатора [2; с.130].

Для развития техники речи обучающихся с нарушением ОДА могут быть использованы различные инновационные методики, в том числе методика скороговорения. Скороговорку читают или повторяют, что делает её полезным упражнением, которое способствует улучшению звукопроизношения. Однако у обучающихся с нарушением ОДА возникают значительные трудности при воспроизведении скороговорки на слух, поэтому возникает необходимость визуализации обрабатываемого речевого материала [3; с.12].

Методика скороговорения может быть использована как на уроках, так и во внеурочной работе. Мы предлагаем следующие формы работы со скороговоркой: скороговорная разминка, которая проводится в начале урока, скороговорные пятиминутки (в середине урока или в конце урока), оформление стендов и создание электронного журнала скороговорок и чистоговорок (творческие иллюстрации к скороговоркам, выполненные детьми).

В ходе реализации методики скороговорения используются компенсаторные возможности детей с нарушением ОДА, на основе выработки индивидуального алгоритма работы над скороговорками с каждым из них. У обучающихся наблюдается улучшение восприятия звуковой стороны речи и активизация познавательной инициативы к родному языку и устному народному творчеству.

Опыт работы показывает, что даже после пройденного курса коррекции и развития речи у детей с нарушениями ОДА с хорошими диагностическими

показателями, имеются трудности связанные со скоростью актуализации имеющихся знаний и собственного речевого высказывания. Обучающимся требуется больше времени на обдумывание и формулирование ответа. В связи с задачей накопления, обогащения, уточнения словарного запаса должна решаться другая не менее важная задача - создание условий для его активизации и актуализации собственного высказывания.

Одним из приемов инновационной технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) является дидактический синквейн. Эта технология не требует создания специальных условий для использования, основывается на содержательной стороне и синтаксической заданности каждой строки. Использование приема «синквейн» в технологии критического мышления способствует активизации учебной деятельности обучающихся с нарушением ОДА, позволяет создать условия для развития инициативы и самостоятельности обучающихся, обеспечить условия для реализации творческих возможностей ребенка.

В настоящее время технология составления синквейна активно используется как средство, способствующее прочному усвоению знаний, развивающее способность обобщать и резюмировать информацию, дающее возможность оценить уровень знаний учащегося. Так как человек, не владеющий знаниями по теме, не сможет составить синквейн. [4;с. 15].

Составление дидактического синквейна, являясь формой свободного творчества, требует умения выбрать из имеющейся информации существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать. Эти способности очень востребованы в современной жизни. Актуальность и целесообразность использования дидактического синквейна в логопедической практике объясняется тем, что это не нарушает общепринятую систему воздействия на речевую патологию, обеспечивает её логическую завершенность, способствует обогащению и актуализации словаря, уточняет содержание понятий, даёт возможность оценить уровень усвоения ребёнком пройденного материала, комплексно развивает не только речь, но и память, внимание, мышление, воображение. Правила составления дидактического синквейна просты. Первая строка синквейна - тема, одно имя существительное. Вторая строка - два имени прилагательных. Третья строка - три глагола (возможны словосочетания с глаголом). Четвертая строка - предложение. Пятая строка - слово, выражающее отношение автора к теме, или слово-обобщение.

Для того чтобы составить синквейн, обучающийся с нарушением ОДА должен иметь достаточный словарный запас в рамках темы, уметь обобщать, иметь представление о частях речи, составлять предложения по теме.

Большинство обучающихся с нарушением ОДА постепенно овладевают навыком составления синквейна, упражняясь в подборе действий и признаков к предметам, совершенствуя способность к обобщению, расширяя и уточняя словарный запас [1, с. 28]

Использование различных инновационных педагогических технологий на логопедических занятиях с детьми с нарушением ОДА, способствует достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы, формирование УУД в личностных, регулятивных, и, конечно, в познавательных и коммуникативных сферах.

Список использованной литературы

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии / В.М.Акименко. - Ростов н/Д.: Феникс, 2011. - 109 с.

2. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стёртой дизартрии у детей / Е.Ф.Архипова. - М.: АСТ: Астрель. - 2008. -254 с.

3. Бачина О.В. Интегративный подход в коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда ДОУ / О.В.Бачина // Логопед. – 2009. - № 1. – С. 30-36.

4. Душка Н. А. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников / Н.А.Душка // Логопед. - 2005 - №5.- С. 45-47.

5. Ишимова. О.А. Логопедическая работа в школе: пособие для учителей-логопедов, педагогов доп. образования, воспитателей и родителей / О.А.Ишимова, О.А.Бондарчук. – М.: Просвещение, 2012.- 176 с.

Беляк О.А.

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ РАЗРАБОТКИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Расстройства аутистического спектра являются достаточно распространенной проблемой детского возраста, прежде всего характеризуются нарушением развития средств коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения детей.

Популяция детей с РАС, в том числе и в дошкольном возрасте, крайне неоднородна. Аутизм предстаёт всё более значимой социальной проблемой, касающейся самых разных детей. В связи с этим в настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра.

Синдром детского аутизма может быть частью картины разных аномалий детского развития, разных детских заболеваний, в том числе и процессуального характера. Среди детей с РАС могут быть дети, дополнительно имеющие нарушения моторно-двигательного аппарата, сенсорные аномалии, иные, не напрямую связанные с проблемами аутистического спектра, трудности речевого и умственного развития.

Таким образом, РАС могут пересекаться с категорией детей со сложными и множественными нарушениями развития. Решение об отнесении такого ребенка именно к детям с РАС целесообразно в том случае, если проблемы этого круга выходят на первый план в общей картине нарушения его психического и социального развития. Это разумно, поскольку только смягчение аутистических установок ребенка и вовлечение его в развивающее взаимодействие открывает возможность использования в коррекционной работе методов разработанных для других категорий детей с ОВЗ и адекватных его индивидуальным образовательным потребностям.

Таким образом, вследствие крайней неоднородности состава группы детей с РАС диапазон различий в требуемом уровне и содержании их дошкольного образования должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей, т.е. включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность

специального обучения на протяжении всего дошкольного возраста основным навыкам жизни вместе с близкими людьми. Необходимо подчеркнуть, что для получения первой ступени образования по массовой программе в условиях инклюзии и наиболее благополучные дети с РАС нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей.

Границы между необходимыми вариативными формами специального стандарта, как и границы между специальным и общим образовательным пространством, для детей с РАС должны быть проницаемы.

Специальные стандарты образования детей с РАС должны стать неотъемлемой частью государственных стандартов образования детей с ОВЗ и, соответственно, федеральных государственных стандартов общего образования.

Так же как все другие дети с ОВЗ дети с аутизмом могут реализовать свой потенциал социального развития лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – образования, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития.

В настоящее время детский аутизм рассматривается, прежде всего, как особый тип нарушения психического развития, нуждающегося в своих формах коррекционной работы психолога и педагога. Известно, что люди с аутизмом в своем большинстве нуждаются в специальной образовательной поддержке с раннего возраста и на протяжении всей жизни, при этом адекватно организованный школьный период образования является решающим условием дальнейшего социального развития ребенка.

Образования требуется ребенку с аутизмом не меньше, а во многих случаях и больше, чем медицинская, однако, и сейчас такому ребенку чрезвычайно трудно вписаться в современную систему образования. При отсутствии специальных образовательных учреждений для детей с аутизмом не созданы условия их эффективной интеграции ни в общеобразовательные учреждения, ни в специальные образовательные учреждения для детей с другими проблемами развития.

В связи с этим даже принятым в образовательные учреждения детям с аутизмом, как правило, уже на ранних этапах обучения отказывают в продолжении образования. При этом специалисты как общеобразовательных, так и специальных учреждений сталкиваются с однотипными трудностями, определенными характером нарушения психического развития при аутизме. Основными из них в начале обучения являются проблемы поведения и трудности коммуникации, мешающие организации процесса обучения и самого аутичного ребенка и его соучеников. Позже более явной проблемой становится недостаточное понимание специалистами специфики усвоения материала и освоения социальных навыков при аутизме.

Особые образовательные потребности детей с аутизмом в период дошкольного обучения включают, помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды:

– в значительной части случаев в начале обучения возникает необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в группе. Посещение группы должно быть регулярным, но регулируемым в соответствии с наличными возможностями

ребенка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением.

– выбор деятельности, которую начинает осваивать ребенок, должен начинаться с той, где он чувствует себя наиболее успешным и заинтересованным и постепенно, по возможности, включает все остальные;

– большинство детей с РАС значительно задержано в развитии навыков самообслуживания и жизнеобеспечения: необходимо быть готовым к возможной бытовой беспомощности и медлительности ребенка, проблемах с посещением туалета, столовой, с избирательностью в еде, трудностями с переодеванием, с тем, что он не умеет задать вопрос, пожаловаться, обратиться за помощью. Поступление в ДОО обычно мотивирует ребенка на преодоление этих трудностей и его попытки должны быть поддержаны специальной коррекционной работой по развитию социально-бытовых навыков

– необходима специальная поддержка детей (индивидуальная и при работе в группе) в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;

– может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке тьютором организации всего пребывания ребенка в ДОО и его деятельности; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, освоения им порядка, правил поведения в саду и на занятиях, навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации;

– в начале деятельности, при выявленной необходимости, наряду с посещением группы, ребенок должен быть обеспечен дополнительными индивидуальными занятиями с педагогом по отработке форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с педагогом, адекватно воспринимать похвалу и замечания;

– периодические индивидуальные педагогические занятия (циклы занятий) необходимы ребенку с РАС даже при сформированном адекватном поведении для контроля за освоением им нового материала и, при необходимости, для оказания индивидуальной коррекционной помощи в освоении Программы;

– необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры занятий и всего пребывания ребенка в ДОО, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;

– необходима специальная работа по подведению ребенка к возможности фронтальной организации на занятиях: планирование обязательного периода перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной;

– в использовании форм похвалы, учитывающих особенности детей с РАС и отработке возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес и в адрес одноклассников;

– в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме особенностей освоения «простого» и «сложного»;

– необходимо введение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков;

– необходима специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта ребенка, крайне неполного и фрагментарного; оказание ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;

– ребенок с РАС нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического формального накопления и использования для аутостимуляции;

– ребенок с РАС нуждается, в специальной организации свободного времени, в вовлечении его в привычные занятия, позволяющее ему отдохнуть и, при возможности включиться во взаимодействие с другими детьми;

– ребенок с РАС для получения знаний и навыков нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения ровный и теплый тон голоса педагога), упорядоченности и предсказуемости происходящего;

– необходима специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен в разных видах деятельности;

– педагог должен стараться транслировать эту установку сверстникам ребенка с РАС, не подчеркивая его особенность, а показывая его сильные стороны и вызывая к нему симпатию своим отношением и вовлекать детей в доступное взаимодействие;

– необходимо развития внимания детей к проявлениям близких взрослых и соучеников и специальная помощь в понимании ситуаций, происходящих с другими людьми, их взаимоотношений;

– для социального развития ребёнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности;

– процесс его обучения и воспитания должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребёнка с педагогами и детьми.

– ребенок с РАС уже в период дошкольного образования нуждается в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

Специальный образовательный стандарт позволяет учесть настоящие и будущие потребности ребенка с ОВЗ и поддержать необходимый баланс в развитии его жизненного опыта.

Подобная установка в целом сохраняется и при определении структуры содержания разных вариантов образования детей с РАС. Вместе с тем, спецификой особых образовательных потребностей таких детей является необходимость общего усиления в структуре их образования компонента «жизненной компетенции». Основной проблемой любого аутичного ребенка является практическое использование усвоенных знаний и умений, поэтому значение компонента «жизненной компетенции» велико и в образовании аутичных детей с высоким потенциалом интеллектуального развития.

Главным для всех вариантов стандарта образования аутичного ребенка являются содержательные линии обучения. Они соотносятся с содержательными линиями образования всех детей с ОВЗ и, вместе с тем,

должны выстраиваться в соответствии с особыми образовательными потребностями детей с РАС.

Список использованной литературы

1. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. — СПб. : Речь, 2001. — 220 с.
2. Морозова С. С. Методические указания по работе с детьми с осложненными формами аутизма [Текст]: в 2 ч. / С.С.Морозова // Аутизм: Методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции ; под ред. С. А. Морозова. — М, 2001. — ч. 2 — 92 с.
3. Степанова Н. С. Из опыта работы с аутичным ребёнком [Текст] / Н.С.Степанова, О. В. Алмазова // Изучение и образование детей с нарушениями развития: материалы межрегиональной научно-практической конференции студентов и аспирантов. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2007. — С. 159 – 161.
4. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия [Текст] / Е.А. Янушко — М. : Теревинф, 2004.— 136 с.
5. Феррари, Пьер. Детский аутизм [Текст] / Пьер Феррари. — М. : РОО «Образование и здоровье», 2006 — 128 с.

Бочарова Е. В., Дворникова Е. Н.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В ДОУ НАД ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ

Трудовое воспитание является важным компонентом процесса воспитания подрастающего поколения. В детском саду оно заключается в ознакомлении детей с трудом и приобщении их к доступной им трудовой деятельности. В процессе ознакомления с трудовой деятельностью воспитатель формирует у детей положительное отношение к труду, бережное отношение к его результатам, стремление оказывать взрослым посильную помощь [2].

Воспитатель формирует трудовые навыки, пространственные представления, ответственность, заботливость, бережливость, трудолюбие, воспитывает привычку к трудовому усилию, готовность участвовать в труде, не избегая неприятной работы, формирует положительные взаимоотношения между детьми, включая детей в трудовую деятельность. При организации труда воспитатель руководствуется «Программой воспитания в детском саду», которая определяет содержание трудовой деятельности детей в каждой возрастной группе.

Основные виды труда в детском саду — это самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, природный, ручной труд, а формы его организации — поручения, дежурства и коллективный труд детей [1].

Во всех возрастных группах детского сада широко используются поручения, но они являются ведущей формой организации детского труда в младших группах. Воспитателям необходимо знать, что работу с малышами по трудовому воспитанию следует начинать с индивидуальных поручений, которые ребенок выполняет вместе с воспитателем, и со временем переходить к другим формам. Дети младших групп еще недостаточно

самостоятельны в своих действиях, склонны к подражанию, они часто отвлекаются, не доводят начатое дело до конца, не могут согласовывать свои действия с действиями товарищей и работать в нужном для коллектива темпе, в силу своих психологических особенностей. В этом возрасте дети еще не владеют необходимыми умениями и навыками для достижения результата, их мало интересует результат, их влечет сам процесс действия. Дети приобретают некоторый трудовой опыт и пространственные представления во второй младшей группе и со второй половины года, воспитатели используют групповые поручения. Основной формой объединения детей этого возраста является труд «рядом», когда каждый ребенок работает самостоятельно и отвечает перед воспитателем за свою работу; при этом ребенок упражняется в умениях и навыках, которые будут необходимы в коллективной работе.

В конце года во второй младшей группе вводятся дежурства — систематический труд, требующий определенного уровня самостоятельности. Широкое применение разных видов дежурства применяют в старшей и подготовительной группах.

Коллективный труд - это самая сложная форма организации труда детей. Дети приобретают достаточный опыт в выполнении разнообразных поручений и участия в разных видах дежурств. Возросшие возможности позволяют педагогу решать более сложные задачи трудового воспитания: он приучает детей договариваться о предстоящей работе, выполнять задание в определенный срок, работать в нужном темпе. В старшей группе воспитатель использует общий труд - такую форму объединения детей, когда дети получают общее для всех задание и в конце работы подводится общий итог.

Совместный труд приобретает особое значение в подготовительной группе, когда дети оказываются в зависимости друг от друга в процессе работы. Так же он предоставляет педагогу возможность воспитывать положительные формы общения между детьми.

Различают четыре основных вида детского труда: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе и ручной труд. Каждый из этих видов обладает определенными возможностями для решения воспитательных задач.

Самообслуживание направлено на уход за собой (умывание, раздевание, одевание, уборка постели, подготовка рабочего места). Воспитательное значение этого вида трудовой деятельности заключается в жизненной необходимости. Так как навыки ежедневно повторяются, то они прочно усваиваются детьми; самообслуживание начинает осознаваться как обязанность.

Воспитатель у детей в младшем дошкольном возрасте начинает развивать умения обслуживать себя, добиваясь аккуратности и тщательности выполнения необходимых действий и самостоятельности, формирует привычку к чистоте и опрятности. В работе с детьми используется индивидуальный подход, устанавливаются с ним разнообразные контакты, поддерживается положительное эмоциональное состояние, благодаря самообслуживанию детей. Воспитатель показывает, называет предметы одежды и ее частей, необходимые действия с одеждой, происходит расширение словаря детей. Дошкольники ощущают заботу о себе, становятся опрятными, аккуратными, проникаются чувством любви и доверия к взрослым.

В среднем дошкольном возрасте дети достаточно самостоятельны в самообслуживании, и этот вид труда становится их ежедневной обязанностью. Воспитательные задачи усложняются - это проявляется в повышении требований к качеству и времени, затраченного на выполнение действий, организованному поведению в определенной ситуации процессе ухода за собой. Воспитатель способствует развитию у детей правил этикета, приемам взаимопомощи, показывает на собственном примере, как обратиться за помощью к товарищу, как ее оказывать, оказать, поблагодарить за услугу.

В старшем дошкольном возрасте у детей формируются новые навыки самообслуживания: уборка постели, уход за волосами и одеждой, чистка обуви. Воспитатель ставит перед собой более сложные задачи: формирование у детей привычки к опрятности и чистоте, правил поведения в окружении сверстников. Это достигается показом и разъяснением на конкретных примерах того, как надо поступать. Все это способствует развитию ребенка, как личности, уважительное отношение к окружающим, к себе.

Хозяйственно - бытовой труд дошкольников помогает поддерживать порядок в детском саду и в повседневной жизни, хотя его результаты по сравнению с другими видами их трудовой деятельности менее заметны. Этот вид труда направлен на поддержание чистоты и порядка в помещении уборка и озеленение участка, помощь взрослым при организации режимных процессов и подготовке мероприятий. Дети учатся замечать нарушение порядка в групповой комнате или на участке и по собственной инициативе устранять его.

Воспитатель формирует у детей в младшем дошкольном возрасте элементарные хозяйственно-бытовые навыки: помощь в накрывании на стол, приводить в порядок и собирать игрушки после игры, при необходимости мыть их, убирать листья на участке, подметать, сметать снег со скамеек. Оценивая нравственную сторону трудового участия детей, воспитатель вызывает у детей желание подражать сверстникам, способствует формированию представлений о том, как следует поступать в подобных случаях.

В средней группе значительно расширяется содержание хозяйственно-бытового труда: дети уже полностью сервируют стол, готовят материал, необходимый для занятий, стирают и гладят кукольное белье, протирают стеллажи от пыли, подметают дорожки на участке. Используя, возросшие возможности детей и учитывая сформированные навыки, педагог приучает детей к тому, что в труде необходимо приложить усилие, развивает самостоятельность, проявляют активность и инициативу в выполнении порученных дел.

Хозяйственно-бытовой труд становится шире и систематическим, переходит в постоянные обязанности дежурных в старших группах детского сада. Дети так же поддерживают чистоту в комнате и на участке, ремонтируют игрушки, помогают малышам. Самостоятельная организация труда является особенностью хозяйственно-бытового труда старших дошкольников и состоит в умении: подобрать необходимый инвентарь для определенной работы, правильно использовать его и поставить на место, привести всё в порядок после работы. В процессе труда дети проявляют старательность, стремление к хорошему результату, доброжелательно относятся к сверстникам и помогают друг другу.

Труд в природе предусматривает участие детей в уходе за растениями и животными, выращивание растений в уголке природы, на огороде, в цветнике. Особое значение этот вид труда имеет для развития наблюдательности, воспитания бережного отношения к растениям и животным, любви к родной природе. Он помогает педагогу решать задачи физического развития детей и знания ботаники и зоологии, совершенствования движений, повышения выносливости, развития способности к физическому усилию.

В младших группах дети с помощью взрослых дети заботятся о животных и растениях: кормят рыбок, подкармливают зимующих птиц, поливают и опрыскивают комнатные растения, сажают луковицы, сеют крупные семена, принимают участие в сборе урожая со своего огорода. В ходе работы воспитатель называет растения, их части, проговаривает свои действия, беседует с детьми, объясняет и показывает правильное выполнение работы; это расширяет детский словарь и активизирует его.

Труд усложняется в средней группе. Дети сами учатся определять потребность во влаге и поливают растения, выращивают овощи (сеют семена, поливают грядки, собирают урожай). С помощью воспитателя готовят корм для животных, чистят кормушки. Педагог разъясняет, какой корм нужен тому или иному животному, как он называется и как и где его хранить, в какую миску и сколько нужно насыпать. Дети ухаживают за животными и наблюдают за ними. Дошкольники начинают осознавать зависимость поведения животных от качества ухода и следят за ростом и развитием растений, чувствуют свою ответственность за них. Растет заботливость, внимание к обитателям живого уголка, которые становятся любимцами детей.

Для старшей группы в уголке природы помещаются растения и животные, требующие более сложных приемов ухода, в огороде высаживаются виды овощей с разным сроком вегетации, что позволяет сделать труд более систематическим. Объем детского труда увеличивается. Дошкольники, чтобы защитить растения от насекомых опрыскивают их из пульверизатора, сметают щеточкой пыль с ворсистых листьев, рыхлят землю. С помощью воспитателя дети подкармливают растения, вскапывают землю на огороде и в цветнике, высаживают рассаду, собирают семена дикорастущих растений. В процессе труда педагог учит детей наблюдать за ростом и развитием растений, отмечать происходящие изменения, различать растения по характерным признакам, листьям, семенам. Это расширяет их представления о жизни растений и животных, вызывает живой интерес к ним.

В подготовительной группе в процессе труда в природе дети учатся устанавливать связи между отдельными явлениями, обнаруживать закономерности. Формируются начала материалистического понимания природных явлений. Расширяются сведения о растениях и животных, о приемах ухода за обитателями живого уголка. Повышается самостоятельность детей в трудовых делах: они без напоминания определяют необходимость полива и рыхления почвы, пересадки растений, посева семян на огороде, в цветнике, а зимой — в уголке природы, где постоянно выращиваются лук и другая зелень. Дети узнают приемы размножения растений путем черенкования, выращивания рассады с последующей пересадкой в грунт. Продолжается уход за животными в уголке природы. У детей повышается ответственность за состояние живого уголка, огорода и цветника. Сбор урожая, цветов доставляет им большую

радость. Они дарят цветы родителям, угощают малышей выращенными овощами, украшают цветами групповую комнату.

Ручной труд — это изготовление предметов из разнообразных материалов: картона, дерева, бумаги, природного материала (шишек, соломы, желудей, коры, кукурузных початков, косточек фруктов и овощей), бросового материала (катушек, коробок) с использованием меха, перьев, обрезков ткани. Ручной труд развивает конструктивные способности детей, творчество и фантазию. В процессе работы они знакомятся со свойствами различных материалов, способами их обработки и соединения, учатся пользоваться различными инструментами. Изготовление задуманных предметов всегда сопряжено с приложением сил. Ребенку необходимо проявить настойчивость, терпение, аккуратность, чтобы предмет получился прочным, имел опрятный, нарядный вид. Все это оказывает большое воспитательное влияние на детей, формирует их эстетические чувства и нравственно-волевые качества. [3]

Труд детей в детском саду очень многообразен. Это позволяет поддерживать у них интерес к деятельности, осуществляет их всестороннее образование и воспитание.

Правильно организованный и посильный труд объединяет детей, содействует воспитанию взаимопомощи, дисциплинированности, умению распределять силы и преодолевать трудности, способствует воспитанию самостоятельности, инициативы, стремления хорошо выполнить работу, привычку к сотрудничеству, этических норм поведения. Разумно направленный посильный труд содействует эстетическому, этическому, физическому и пространственному развитию детей, росту общей работоспособности и выносливости организма, точности и координации движений. В процессе труда дети приобретают необходимые навыки в повседневной жизни, в том числе навыки ухода за растениями и животными, ориентировке в собственном теле, в пространстве осваивают простейшие действия с предметами (карандашом, молотком), узнают о материалах и их свойствах. У детей формируются интерес к труду, желание трудиться, правильное представление о том, что труд доставляет радость. [1]

Список использованной литературы

1. Бедай Н.В. Организация трудового воспитания в детском саду / Н.В. Бедай. – СПб., 2014. – 112 с.
2. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы. / Н.Я. Семаго // Дефектология. - №1.- 2011г. — С. 27- 32.
3. Тарасова Л.П. Детский сад. Книга для заведующих / Л.П. Тарасова. - М. : Академия, 2013 – 98 с.

Бочарова Е. В., Калугина О. В.

ЗАНЯТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ, КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДОШКОЛЬНИКА

Основным источником для написания статьи служило изучение учебно-методической литературы.

Изобразительная деятельность – это специфический способ познания окружающей действительности, включающий в себя такие виды занятий как рисование, лепка, работа с пластилином, аппликация и т.п. Такие манипуляции с материалом благоприятно влияют на развитие моторики и являются сенсорно-двигательным упражнением, способствующей речевой активности.

Тесная взаимосвязь развития мелкой моторики и речевой деятельности подтверждена многими исследователями детской речи. М. Кольцова утверждала, что в двигательной проекции различных частей тела в прецентральной области коры головного мозга более чем треть площади занимает проекция кисти руки. Кроме того каждая фаланга пальца имеет здесь свое представительство, а проекции кисти руки и речевые зоны находятся в непосредственной близости. [2]

В. А. Сухомлинский писал, что «Истоки способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев. Чем больше уверенности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, сложнее движения, ярче творческая стихия детского разума. А чем больше мастерства в детской руке, тем ребёнок умнее...»[4]

Все это приводит к выводу, что для успешного усвоения речи ребенком, необходимо не только развивать артикуляционный аппарат, но и большое внимание обращать на развитие мелкой моторики. В ходе работы по этому вопросу нами была обозначена проблема: организация возможных методов (системы) для развития мелкой моторики.

Цель: создать универсальный и многофункциональный способ (метод или прием) развития мелкой моторики.

Решению поставленной цели способствуют специальные занятия изобразительной деятельностью. Специфика применения данного метода заключается в одновременном задействовании зрительного и тактильного восприятия, что способствует развитию внимания к признакам предметов, выполнению различных действий, построению противопоставленной речи.

Также в ходе занятия отрабатывается умение воспринимать речь, а затем совмещать речь со своей деятельностью. Особое место в этом процессе занимает педагог: акцентирование внимания ребенка на особенностях формы, контура предмета и его частей, цвета и других деталях.

При подборе методов изобразительной деятельности использовался материал автора: Давыдовой Галины Николаевны.

Описание (содержание) метода.

Задачи:

- 1) Улучшить координацию и точность движений руки
- 2) Улучшить мелкую моторику пальцев, кистей рук;
- 3) Развивать ловкость в обращении с различным материалом, тренировать мышцы рук детей;

Занятия по изобразительной деятельности включают в себя:

- 5) Пластилинография.

Данная техника доступна для ребенка, однако требует от него внимания и усидчивости. Условием успешной работы является оригинальность заданий, увлекательный и интересный способ выполнения. (Прим. рисунок в стиле пластилинографии «Бабочка»).

- б) Обрывная аппликация.

Это особый вид аппликации, при котором нет необходимости вырезать конкретные фигуры из бумаги, не требуется четких контуров и ровных

линий. Все элементы аппликации отрываются от бумаги пальчиками и приклеиваются в виде мозаики. Такой вид аппликации очень хорошо подходит детям 4-5 лет. (Прим. обрывная аппликация «Пейзаж»).

Аппликация с крупами и природным материалом.

Одним из доступных видов работы с детьми по формированию мелкой моторики является работа с крупами и природным материалом. Этот метод является очень удобным и интересным за счет разнообразия круп (гречка, пшено, манка и т.п.) и природного материала (семена, листья и т.п.).

Разная фактура природных материалов позволяет развивать мелкую моторику рук и сенсорное восприятие, тем самым знакомя детей с окружающим миром.

Каждый из перечисленных методов способствует развитию мелкой моторики, а также, что немаловажно, представляет настоящий простор для фантазии и творчества ребенка. (Прим. аппликация с крупами и природным материалом «Подводный мир» (Рыбка)).

Так же нами были выделены этапы работы.

На первом этапе знакомим детей с материалом

На втором этапе: самостоятельное изучение материала (его структура, цвет и характеристики обсуждаются совместно с логопедом)

На третьем этапе: показ примера готовой работы.

На четвертом этапе: работа детей под наблюдением логопеда (дети самостоятельно выбирают цвет, вид, форму, размер их поделки)

На пятом этапе: обсуждение и подведение итогов.

Таким образом, можно сделать вывод, что изобразительная деятельность - одна из основополагающих сторон развития мелкой моторики дошкольника. Используя различные виды изобразительной деятельности, можно развивать у детей зрительно-моторную координацию движений, их точность, объем и направленность. Поскольку существует тесная взаимосвязь развития мелкой моторики и речевой деятельности, то занятия изобразительной деятельностью являются универсальным источником не просто развития моторики рук, а также и мощным стимулятором к речевой активности.

Список использованной литературы:

1. БИБЛИОФОНД.РУ Электронная библиотека студента // Методы и приемы обучения изобразительной деятельности в ДОУ. URL : www.bibliofond.ru/view.aspx?id=96467 (дата обращения: 23.02.2016).

2. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М.Кольцова. - М. : Педагогика, 1973. - 112 с.

3. Кольцова М. М. Движение и развитие моторной речи / М.М.Кольцова. - М. : Просвещение, 1973. - 96 с.

4. Сухомлинский, В.А. Родительская педагогика / В.А.Сухомлинский. - М. : Знание, 1978. - 36-40 с.

Вилитенко В. А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ КОРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Неотъемлемой и органичной частью общей педагогики является специальная педагогика. Формирование специальной и коррекционной педагогики как новой научно-практической области педагогического знания

- это закономерное следствие усиливающейся внутрипрофессиональной дифференциации этого знания.

Неуклонно увеличивается количество детей с особыми образовательными запросами. Пристальные психолого-педагогические исследования различных категорий детей выявляют у них дефекты и психофизиологические отклонения, как в норме, так и в патологии. Увеличивается контингент детей, требующих особого педагогического внимания и специального педагогического воздействия. Возрастает необходимость более целенаправленного подхода к разработке сути коррекционно-педагогической деятельности и определению ее этиологии. Объектом внимания дефектологической науки является ряд важнейших вопросов: о сущности и содержании коррекционной работы с аномальными детьми, о ведущих направлениях этой деятельности и ее основополагающих компонентах, об особенностях проведения диагностики и технологии коррекционного процесса.

В настоящий момент в психолого-педагогической литературе отсутствуют системные исследования коррекционно-педагогической деятельности. Целостное изучение взаимосвязи между коррекционной деятельностью и единым педагогическим процессом также не ведется. Сущность и природу коррекции как педагогического процесса можно выяснить, знакомясь с научными исследованиями в области дефектологии, специальной педагогики и психологии, а также обращаясь к педагогической практике специальных образовательных учреждений.

В педагогической энциклопедии понятие коррекция определяется как исправление (частичное или полное) недостатков психического и физического развития у аномальных детей с помощью специальной системы педагогических приемов и мероприятий. Коррекция рассматривается в качестве педагогического воздействия, которое не сводится к исправлению отдельно взятого дефекта, а подразумевает влияние на личность ребенка в целом.

Главная цель коррекционного процесса – устранение или уменьшение рассогласования между установленной (нормальной) и реальной (имеющей отклонения) деятельностью. Дефектологи решают важную социальную задачу: приближение развития аномальных детей к уровню нормальных школьников. Коррекция рассматривается как путь или способ преодоления и ослабления психофизических недостатков через формирование соответствующих жизненно необходимых, качеств в ходе учебно-воспитательного процесса или различных видов деятельности учащихся.

Таким образом, коррекционно-педагогическая деятельность - это сложное психофизиологическое и социально-педагогическое явление, охватывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающий как единая педагогическая система, куда входят объект и субъект педагогической деятельности и оценочно-результативный компоненты. Исходя из данной трактовки коррекционной работы, предложенной Гонеевым А. Д., правомерно говорить о коррекционно-педагогической деятельности как едином образовательном процессе, в который входят обучение, воспитание и развитие.

По утверждению Л. С. Выготского, ведущим в определении цели коррекционной работы является предупреждение развития вторичных дефектов по сравнению с задачами исправления уже образовавшихся первичных дефектов. Под вторичным дефектом он понимал нарушение развития социокультурных и высших психических функций. То есть, говоря

о возможностях коррекционной помощи, необходимо иметь ввиду не столько тяжесть самого органического поражения, сколько возможности социальной компенсации этого первичного дефекта за счет развития высших функций. Это означает необходимость максимально полного удовлетворения специфических образовательных потребностей.

Например, для предотвращения негативных последствий развития у ребенка, потерявшего слух, необходимо удовлетворение целого ряда возникших у него новых, отсутствовавших ранее, образовательных потребностей. Таких, как развитие остаточного слуха и обучение пользованию этим остаточным слухом в образовательных, познавательных и коммуникативных ситуациях; обучение восприятию обращенной к нему речи говорящего человека по чтению с его губ; коррекционно-педагогическая поддержка и предотвращение распада имеющейся у ребенка речи; обучение ориентированию и поведению в беззвучном пространстве и многое другое.

Ведущие отечественные психологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин) считали, что цель коррекционной работы должна определяться пониманием закономерностей развития ребенка. Необходимо иметь в виду, что цели коррекции должны формулироваться в позитивной, а не в негативной форме; они также должны быть реалистичны и соотноситься с продолжительностью коррекционной работы. Цели коррекции должны быть привлекательны и оптимистичны, а также должны учитывать индивидуальные и психологические возможности ребенка.

Особенностью коррекционной работы, является то, что она не проводится по отдельной программе, а реализуется на том учебном материале, который является содержанием того или иного предмета. И используются для этого специальные педагогические приемы и методы. Воздействие на индивидуальные недостатки развития, на перестройку отдельных функций организма, на формирование определенных личностных качеств происходит на обширной и разнообразной базе.

Не умаляя значимости общепедагогических принципов в организации и проведении коррекционной работы, нужно признать, что основу педагогической коррекции составляет группа собственно коррекционно-педагогических принципов.

В психолого-педагогической и специальной литературе существуют различные подходы к классификации принципов коррекционной деятельности. Основанием для классификации ряд исследователей определяют диагностическую, либо профилактическую направленность коррекционного процесса, либо особенности психического развития ребенка и его своеобразие.

Ведущим в специальной коррекционно-педагогической деятельности должен стать принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач. Также целостность педагогического процесса обеспечивается реализацией принципа единства диагностики и коррекции. Невозможно вести эффективную и полномасштабную коррекционную работу без знания исходных данных об объекте и без постоянного систематического контроля, фиксации происшедших изменений. Т.е. важен контроль динамики хода и эффективности коррекции от постановки цели до ее достижения и получения конечного результата. Определяющими принципами в коррекционно-педагогическом процессе также являются принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка и деятельностный принцип коррекции.

Ни в психологии, ни в педагогике не существует универсальных приемов воздействия, способствующих резкому изменению развития ребенка. Поэтому в коррекционной педагогике необходима некая совокупность способов и средств, методов и приемов, учитывающих и индивидуально-педагогические особенности личности, и состояние социальной ситуации, и уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, и подготовленность к его проведению учителей. Так реализуется принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности. Совокупность методов и приемов коррекционной работы с аномальными детьми ориентирована на развитие сохраненных или восстановление нарушенных функций организма, знаний и умений ребенка. Ребенок не может развиваться вне социального окружения: он активный его компонент, составная часть системы целостных социальных отношений. Поэтому принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения ребенка во многом определяет успех коррекционной деятельности.

Поскольку коррекционно-педагогическая деятельность - составная часть единого педагогического процесса, она должна иметь определенную структуру и направления (векторы) воздействия.

В рамках концепции специального образования и воспитания аномальных детей коррекционно-педагогическая работа занимает центральное положение в едином педагогическом процессе.

Коррекционная деятельность, являясь составной частью общего образования, в то же время имеет свою специфическую направленность при осуществлении учебно-воспитательного процесса.

Коррекция как социальная система взаимодействует с социальной средой, которая сказывается на всех уровнях педагогического процесса. Именно социальная среда определяет социальные цели специального образования: становление и разностороннее развитие личности учащегося; его социально-трудовую реабилитацию; компенсацию дефекта; усвоение им социального опыта человечества в доступной форме. Одним словом, вся система коррекционно - педагогической работы направлена на то, чтобы реабилитировать и социально адаптировать аномального школьника к реалиям окружающего мира, сделать его полноправным и активным членом общества, включенным в полноценную общественную жизнь.

Поскольку отклонение в развитии чаще всего существует как сложная интегрированная проблема, то и его коррекция осуществляется комплексно, т.е. на основе глубокой диагностико-коррекционной деятельности, выявления и изучения, природы и этиологии отклонения в развитии. В программе коррекционно-педагогической деятельности должны быть предусмотрены как работа по преодолению дефекта, так и шаги по его профилактике, а также действия по формированию личности. Коррекционно-педагогическая деятельность направлена не только на ликвидацию пробелов в знаниях, но и на формирование мировоззрения, социально значимых умений и навыков. Вся коррекционно- педагогическая деятельность должна быть практически ориентирована и нацелена на высокий уровень результативности; она должна быть пронизана идеей сотрудничества и взаимодействия между объектом и субъектами коррекционно-педагогического процесса; предупреждать перекосы в развитии детей и формировать у них социально-значимые качества личности.

Список использованной литературы

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И.Божович // Вопросы психологии. – М.: Просвещение, 1978. – 278 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л.С.Выготский. – М. : Просвещение, 1993. – Т.3. - 780 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я.Гальперин. – М.: Просвещение, 1989. – 236 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С.Мухина. – М. : Просвещение, 1999. – 469 с.

Вилитенко В. А.

СПЕЦИФИКА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одна из функций высшей школы - передача молодому поколению ценностей духовной культуры. Практика подготовки специалиста последних лет показала недооценку задач общекультурного развития студентов.

Потребность в совершенствовании эстетического воспитания студентов обусловлена рядом социально-экономических и психолого-педагогических причин:

- масштабность, глубина и динамизм происходящих экономических, политических и духовных процессов в России требуют особого внимания к процессу формирования культуры молодежи эстетически образованной и воспитанной личности;

- ломка психологии сознания, неразрывно связанная с новым пониманием человека, с возрастанием роли личности в процессе становления в обществе рыночных отношений;

- несовершенство социального опыта, недостаточная устойчивость убеждений молодежи, которая учится в высших учебных заведениях, обуславливает необходимость определенного уровня культурного фундамента, воспитания и развития личности студента, от чего зависит его будущее и как личности, и как профессионала;

- воспитание молодых специалистов, способных преобразовывать и создавать новые знания и духовные ценности - социальная функция высшей школы, что требует иной организации системы эстетического воспитания молодежи на вузовском этапе [2, с.92].

Эти причины делают чрезвычайно острой проблему совершенствования условий эстетического воспитания и образования студентов, научного обоснования, преобразования; способствуют разработке в педагогике системы эстетического воспитания.

Возникнув как собственно педагогическая, проблема эстетического воспитания студентов сфокусировала на себе внимание психологов, философов, социологов.

В современной философской литературе проблема эстетических ценностей и их роль в развитии личности отражена в трудах Ю. Б. Борева, Е. С. Громова, А. В. Гульги, А. П. Донченко, В. М. Жарикова, Э. В. Ильенкова, Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзерова, В. А. Разумного и др.

Общим вопросам организации эстетического воспитания в учебном процессе посвящены труды Э. Ф. Володина, С. А. Герасимова, С. П. Кудрявцевой, В. А. Куманева, О. В. Лармина, А. И. Никифоровой,

А. Н. Покровской, Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова, Т. П. Шевченко и др. В данных исследованиях обращается внимание «на формирование эстетического начала как необходимого составного элемента всесторонне и гармонически развитой личности».

Проблема определения содержания, форм и методов эстетического воспитания нашла свое место в исследованиях 50-х - 60-х -70-х годов. В трудах Ю. Б. Борева, А. И. Бутова, М. А. Верб, В. М. Кузнецова, Б. Т. Лихачева, В. А. Разумного, В. М. Соловьева, Ю. В. Шарова, В. П. Шестаковой, Г. А. Щукиной и др. излагаются принципы построения системы эстетического воспитания.

Анализ философских подходов к определению понятия «эстетическое воспитание» позволил выделить ряд важных для нас положений:

1) эстетическое воспитание осуществляется при помощи таких средств, как искусство, природа, отношения и т.д.;

2) данный процесс направлен на формирование эстетической культуры, структурными составляющими которой являются эстетическая деятельность и эстетическое сознание;

3) эстетическое воспитание происходит на протяжении всей жизни человека.

В Федеральном государственном стандарте образования прописаны общекультурные компетенции, которыми должен обладать обучающийся:

- владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;

- способность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы; способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества; способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования; умение логически верно, аргументировано, ясно строить устную и письменную речь;

- готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям; способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества и другие [4].

Авторы педагогического энциклопедического словаря рассматривают эстетическое воспитание как процесс формирования и развития эстетического эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов и явлений реальности. В более узком смысле эстетическое воспитание – в отличие от художественного воспитания – направление, содержание, формы воспитательной и методической работы, ориентированные на эстетические объекты реальности и их свойства, вызывающие эстетические эмоции и их оценки.

В свете современной гуманистической парадигмы эстетическое воспитание представляется неотъемлемым элементом формирования личности, процессом, определяющим уровень ее эстетического и профессионального развития. В основе эстетического воспитания лежит перевод ценностей материальной, духовной и художественной жизни

общества в личный опыт, образующий специфические духовные силы, направленные на созидание (и созерцание) многообразных конкретно-чувственных ценностей и, прежде всего, красоты [3, с.112].

Эстетическое воспитание обладает всеми характеристиками педагогического процесса. В связи с этим, целесообразно при определении его сущностных характеристик опираться на характеристики педагогического процесса. Поэтому, мы будем придерживаться понятия процесса педагогического, данного Ю.К. Бабанским, определяющим его как целостный процесс осуществления воспитания в его широком смысле путем обеспечения единства обучения и воспитания (в его узком смысле) [5, с. 73].

Структурный анализ данного явления включает выявление компонентов эстетического воспитания личности как целостного педагогического процесса и определение способа и характера их взаимосвязей.

В структуре взаимодействия субъектов педагогического процесса большинство исследователей (Ю. К. Бабанский, В. С. Селиванов, И. П. Подласый, В. И. Смирнов) выделяют различные компоненты (целевой, содержательный, организационно-деятельностный, аналитико-результативный (оценочно-результативный) и т.д. Мы, в свою очередь, при определении структуры эстетического воспитания студентов вуза, опираемся на структуру педагогического процесса, предложенную Ю. К. Бабанским, в соответствии с которой, в структуре рассматриваемого нами процесса выделяем следующие компоненты:

- целевой (цель, задачи),
- содержательный (направленность процесса),
- организационно-деятельностный (методы, средства и формы педагогического взаимодействия),
- результативный (достижимый результат).

Многочисленные подходы к определению задач эстетического воспитания показывают, что главное место среди них занимают следующие:

- 1) развитие эстетического отношения к действительности и искусству;
- 2) развитие эстетических чувств;
- 3) развитие эстетических интересов и потребностей;
- 4) развитие эстетического вкуса;
- 5) формирование эстетических взглядов и убеждений;
- 6) формирование эстетического идеала;
- 7) развитие навыков и умений эстетической деятельности и т.д.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что эстетическое воспитание студентов представляет целостный педагогический процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, основанный на специально организуемой деятельности, направленной на преобразование личностного, деятельностного и творческого компонентов эстетической культуры. Структуру данного процесса составляют целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный компоненты.

Специфику эстетического воспитания студентов вуза составляют такие особенности, как:

- 1) ярко выраженная социально-профессиональная направленность, предполагающая подготовку будущих специалистов к выполнению многообразных социально-профессиональных функций интеллигенции;
- 2) учет особенностей развития и становления студенчества как особой социально-профессиональной группы;

3) двойственность процесса социализации, определяющая два уровня развития эстетического сознания студентов.

Список использованной литературы

1. Краткий словарь по эстетике / под ред. М.Ф. Овсянникова. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
2. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
3. Семашко А. Система и принципы эстетического воспитания / А.Семашко; под ред. М.Ф. Овсянникова. – М. : Высшая школа, 1980. – 248 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки Квалификация (степень) Бакалавр [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/portal/spe/fgos/pr_fgos_2009_pv_44b.pdf__
5. Эстетика / под общ. ред. М.Ф. Овсянникова. - М. : Политиздат, 1966. – 256 с.

Вилитенко В. А.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

В контексте диалога культур развитие современного мирового сообщества происходит по принципам утверждения высшего духовного достояния, накопленного человечеством за весь период своего существования. При этом приоритет предоставляется идеям гуманизма, дальнейшего роста творческого потенциала личности, обогащения ее эстетического отношения к различным явлениям окружающей среды, социальных ценностей и труда. Именно в таком отношении, как отмечают мыслители современности И. Зязюн, М. Каган, Т. Шарден и др., реализуются духовные связи человека и общества. Поэтому эта проблема имеет исключительно важное значение для всех отраслей культуры, в том числе – и для образования. Ее актуальность возрастает, если речь идет о профессиональной подготовке будущих специалистов гуманитарного профиля, в том числе и педагогов-дефектологов.

Коррекционно-педагогический труд дефектолога отличается от других родственных профессий своим эстетическим арсеналом. Поэтому определение методов обучения, воспитания и коррекции развития детей с особыми образовательными потребностями и выбор необходимых для этого эстетических средств всегда зависел от профессиональной компетентности дефектолога. В условиях образовательной инклюзии в настоящее время объективно возникает необходимость повышения эстетического качества образовательной среды. Поэтому одним из направлений теоретических исследований и практических поисков в коррекционной педагогике есть выявление оптимальных условий гармонического развития детей с психофизическими отклонениями по эстетическим принципам.

Коррекционно-развивающий потенциал эстетических средств труда дефектолога огромный. Его использование в работе с детьми, имеющими ограниченные психофизические возможности, в контексте развития познавательных процессов, обогащения эмоциональной сферы,

формирования духовности, неоднократно подчеркивали отечественные и зарубежные ученые (А. Айдарбекова, В. Баудиш, Б. Брезе, М. Валце, Л. Выготский, Г. Дульнев, О. Граборов, Т. Головина, К. Гордиенко, И. Грошенков, Л. Занков, И. Еременко, В. Синев и др.), указывая на органические внутренние связи эстетического воспитания с моральной, трудовой и другими составляющими частями образовательного процесса и удовлетворения неотложной потребности эстетизации всех областей жизни детей.

Отдельные аспекты эстетического в содержании коррекционно-педагогической деятельности дефектолога рассмотрены в трудах А. Гонеева, И. Дмитриевой, Я. Еспаева, А. Лобовой, О. Медведевой, С. Мироновой, О. Федий и других ученых. В то же время, исследователи недостаточно уделили специального внимания изучению влияния эстетических средств труда на духовное, физическое и психическое развитие детей с особыми образовательными потребностями. Поэтому необходимо проанализировать эстетические средства коррекционно-педагогического труда дефектолога и определить их функции и влияние на духовное, физическое и психическое развитие детей с особыми образовательными потребностями.

Коррекционно-педагогический труд имеет социальную значимость, поскольку предусматривает огромную ответственность за развитие гармонической личности аномального ребенка. Освоение этой профессии в системе высшего педагогического образования связано с решением многочисленных учебно-воспитательных задач. Среди них особенное место занимает формирование в будущих дефектологов эстетического отношения к труду, специфика которого заключается в его творческой направленности на «красоту педагогического действия» (И. Зязюн, Г. Сагач).

Если средства труда педагога-дефектолога рассматривать с позиции целеполагания, то их выбор согласовывается с системой сознательных действий. Среди них, в частности, важное значение приобретает интериоризованный знак, который отражается на направленности действия другого лица. Относительно трудовых действий дефектолога, то они обращены к ориентированию действий ученика, вследствие чего педагогическое действие свертывается в знак-эталон, в прямое обращение к ребенку. Поэтому создание траектории будущих действий воспитанника является ведущей функцией труда учителя. Именно из-за этого процесс целеполагания в работе дефектолога имеет свою специфику, поскольку предусматривает постоянную апробацию целей соответствующими действиями. Эту особенность хорошо иллюстрируют известные психолого-педагогические принципы: «учеба опережает развитие», «обучение должно находиться в зоне ближайшего развития ребенка». Итак, опережающий характер обучения и воспитания в предложенном педагогом образце предусматривает возникновение нового для ребенка результата действия, образ или гештальт (с нем. Gestalt – целостная форма или структура) которого запускает мотивационный механизм.

В контексте деятельностного подхода любой гештальт имеет три уровня психического отражения: перцептивный, понятийный и мыслительно-вербальный. Е. Климов считает, что чувственный, конкретно-и абстрактно-репрезентативный образы объекта труда регулируют трудовой процесс [2, с. 20–21]. Если же принять во внимание чувственную ткань этого образа, то есть основания выделить эстетические средства труда педагога-дефектолога, которые обслуживают его физическую и умственную

деятельность. Первая направлена на соматическое освоение эстетических средств выразительности труда, что дает возможность почувствовать наслаждение от красоты педагогического действия. Умственная активность связана с напряжением духовных сил педагога. Этим видам деятельности присущи одни и те же эстетические признаки: динамика темп и ритм.

Термин «динамика» (с греч. дэнбмйт – сила, мощь) обозначает активность и пассивность, силу движения. Темп (итал. – tempo; от лат. tempus – время) – скорость. Эти понятия непосредственно связаны с категорией «ритм» (греч. rhythmos – размеренность) – равномерное чередование соразмерных элементов целостности. По определению современного отечественного ученого-педагога В. Косяка, ритм является специфическим способом упорядочения пространственно-временного континуума в разнообразии видов деятельности (труд, повседневность, спорт, искусство) [3, с. 4]. В русле теории интегральной индивидуальности личности Б. Ананьева, С. Максименко, В. Мерлина, С. Рубинштейна, В. Русалова, А. Щebetенко и других ученых-психологов ритм разворачивается как биологическая, двигательная, психическая, лингвистическая и художественная категория. Например, биоритмы признаны важнейшим механизмом регуляции функций организма, который обеспечивает гомеостаз, динамическое равновесие и процессы адаптации человека. Двигательные ритмы вызывают моторную индукцию, которая наблюдается с самого раннего возраста и является инвариантом формообразующих процессов относительно повторов, чередования, симметрии в игре, рисовании, лепке, танце и т. д. Психические ритмы касаются нахождения стимулов, детерминирующих поведение человека во времени, в основе оценки которого лежат внутренние изменения, связанные с механизмом биологических часов. В лингвистике ритм – это периодичность звуковой последовательности, которая характеризует живую речь. Художественный ритм неотъемлем от процесса восприятия, – это одно из важнейших эмоционально-содержательных и формально-выразительных средств композиции произведений изобразительного искусства, музыки, хореографии, литературы, кино и других видов искусства, которое «заключается в закономерной повторяемости в пространстве или времени аналогических элементов и соотношений через соизмеримые интервалы и выполняет одновременно функцию расчленения и интеграции эстетического впечатления» [3, с. 8].

Предположения о значении ритма в эстетосфере конструктивного труда личности высказаны многими учеными. Например, Н. Киященко и Н. Лейзеров считают, что изучение ритмических закономерностей в какой-либо творческой деятельности может помочь в объяснении процесса эстетических переживаний: «Исследование ритма и его закономерностей требует более глобального подхода, не ограниченного только пределами| процесса художественного творчества. Сегодня же на новом уровне научных достижений в отрасли психофизиологии такой глобальный подход найдет еще больше весомых аргументов в свою пользу» [6, с. 52]. Научные студии по проблемам ритма подтверждают и углубляют этот тезис.

С нашей точки зрения, в трудовом процессе непременно возникают определенные ритмические переживания, которые в сочетании с оптимальным темпом и динамикой действий вызывают эстетическую реакцию, эмоцию, чувство. На примере музыкального ритма Б. Теплов доказал, что в процессе восприятия музыки у человека поневоле происходят скрытые мышечные движения, которые являются условием ритмического

переживания. Именно эти движения становятся носителями эстетической информации. Это касается и труда дефектолога, ритм, темп и динамика которого влияют на эмоциональное состояние самого педагога и его воспитанников.

Темпо-ритмические и динамические признаки являются универсальными и необходимыми для педагога, поскольку ритмическая, в хорошем темпе и с определенной напряженностью сил работа является необходимой составляющей частью качественного и содержательного труда, выразительного по своей форме. Выразительность при этом исполняет регуляторно-энергетическую функцию влияния на духовность, соматику, психику и сознание ребенка с особенностями в развитии, а также на химические, биологические и другие процессы в его организме. Благодаря этому трудовые усилия дефектолога имеют оздоровительное действие, что на практике коррекционной педагогики обусловило возникновение такого направления, как эстетотерапия, потенциал применения средств которой безграничен и всеобъемлющ: ребенок постоянно пребывает в энергетической звуковой, цветовой, ритмической, временной и пространственно-динамической среде, в следствии чего ускоряется его гармоническое развитие.

По убеждению О. Федий, эстетотерапия – интегрированное понятие. «Это своеобразное педагогическое «лечение» человеческой души с помощью разнообразных средств влияния на эмоционально-чувственную сферу индивида (игра, общение, искусство, природа, движение, фольклор и тому подобное), которое предусматривает устранение психологического дискомфорта и создание условий относительно творческой реализации личности» [5, с. 40]. Ученая достаточно четко классифицировала средства и виды эстетотерапии. В целом в искусстве выделены литературные, музыкальные, театральные, хореографические, изобразительные, фотографические и телевизионные средства. В области природы различаются такие средства, как: ландшафт, песок, камни, вода, воздух, растения, шум, животные, аромат, вкус, цвет, свет.

Из духовной сферы взято религиозное средство в форме веротерапии. Эстетико-лечебными средствами считается сказка и кукла, а также игра и образ. С коммуникативной отрасли выделены следующие средства: любовь и дружба, микросоциум, телефонное общение, коллектив. Стимулирование эмоционального и душевного состояний человека также осуществляется средствами смеха и слез. В спорте эстетические средства движения принадлежат к кинезотерапии. Физический и умственный труд объединяет в себе трудо- и хоббитерапию. Использование компьютера с лечебной целью – это, так называемая, delete-терапия [5, с. 43–45]. Однако следует отметить, что в коррекционно-педагогической деятельности, как правило, их используют дифференцированно, поскольку совокупно применить каждую эстетико-терапевтическую методику нет возможности. Поэтому мы считаем, что все виды эстетотерапии целесообразно интегрировать формальными, цветовыми, звуковыми и временно-пространственными средствами.

Априорно, что форма наделена выразительными признаками благодаря эстетическому восприятию. Чтобы ощутить эту выразительность, нужно владеть способностью к абстрагированию, воображению, познанию и оценке. Другими словами, необходим субъект эстетической деятельности. Важнейшими особенностями восприятия им формы является предметность, структура, константа, апперцепция, осмысленность, избирательность и иллюзия (ошибка отражения). Однако, согласно теории гештальта, сущность

формы невозможно понять путем суммирования свойств ее частей, а благодаря стимульной ситуации, которая имеет тенденцию вызывать перцептивные образы единства. В немецком языке глагол «gestalten» означает «придать чему-либо значимую форму». Это достигается благодаря таким принципам, как близость, сходство, целостность, замкнутость, смежность, общее зонирование. Такая методология восприятия распространяется на когнитивные, коммуникативные и художественно-творческие процессы.

Когнитивные, лингвистические и художественные гештальты ярко прослеживаются в любом виде эстетической деятельности человека. Именно поэтому в современной коррекционно-психологической и педагогической теории и практике используют многочисленные средства гештальт-терапии, к которым принадлежит и цвет.

В условиях коррекционно-педагогического процесса знания дефектологом физиологического воздействия цвета на человека дает возможность использовать такую совокупность средств колористики, которая нормализует психологическое состояние детей, создает комфортные условия для труда и отдыха, повышает умственную активность и работоспособность в целом.

Среди весомых средств духовного, физического, психо-эмоционального развития личности особенное место занимает такой сильный внешний раздражитель, как звук, который способен вызывать у человека различные изменения в настроении: благоприятные (радость, вдохновение, успокоение) и разрушительные (раздражение, угнетение, опустошение). Согласно современным взглядами, звук считают динамическим фактором, который способен регулировать саногенезис [4, с. 35].

Благодаря возможности устранения разных психосоматических расстройств звуковыми средствами в психо-, медико- и педагогической практике возникла звукотерпия, что имеет несколько направлений: терапия звуками природы, музыка-, вокало-, слово-, било- или колоколотерапия. Каждый из них имеет эстетическую ценность, которая заключается в гармонизации психики ребенка. В сочетании с цветами, временем и пространством звуки исполняют роль протофеноменов, то есть коммуникативную, информационную и эстетическую функции.

Развитие чувства времени и пространства у детей выполняет регулирующую функцию в средовом ориентировании. Оно непосредственно связано с движением, для которого свойственны темп, ритм, динамика, благодаря чему определяются такие свойства жизни, как протяженность, течение, длительность. Об этом свидетельствуют труды выдающихся просветителей прошлого. Например, Я. Коменский, выделяя период «Материнской школы», предлагал пройти с детьми «первые шаги хронологии». И. Песталоцци связывал развитие детей с усвоением временных взаимоотношений. К. Ушинский считал, что воспитание чувства времени влияет на развитие моральных качеств личности: обязательности, ответственности, своевременности выполнения поручений. При этом критерием эстетичности звуков, цветов, времени и пространства в момент их восприятия и осмысления является катарсис, который, по мнению Л. Выготского, есть «превращением ощущений, очищением, наслаждением» [1]. Именно катарсис является источником перестройки и подъема сознания: в религии – это прощение; в эстетическом воспитании – гармонизация индивида с окружающей средой и людьми; в психике ребенка – снятие

комплексов, раскрепощение, освобождение от отрицательной энергии; в физиологии – нормализация всех органических процессов.

Таким образом, роль эстетических средств коррекционно-педагогического труда дефектолога состоит в том, что динамика, ритм, темп, форма, цвет, звук, время и пространство выполняют регулировочную и катарсическую функции. Имея энергетическую природу, они положительно влияют на душевное состояние, соматику, психику и сознание аномального ребенка, оздоравливают его организм. Целесообразное и творческое их использование дефектологом в своей работе предопределяет широкий спектр эстетотерапевтических технологий, которые в своей совокупности составляют совершенный образ средств трудовой деятельности, как основы эстетического отношения к ней.

Таким образом, логико-семантический анализ эстетических средств коррекционно-педагогического труда дефектолога показывает, что динамика, ритм, темп, форма, цвет, звук, время и пространство выполняют регулировочную и катарсическую функции. Имея энергетическую природу, они положительно влияют на душевное состояние, соматику, психику и сознание аномального ребенка, оздоравливают его организм. Целесообразное и творческое их использование дефектологом в своей работе предопределяет широкий спектр эстетотерапевтических технологий, которые в своей совокупности составляют совершенный образ средств трудовой деятельности, как основы эстетического отношения к ней.

Список использованной литературы

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
2. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 197 с.
3. Самсонова Г. О. Звукотерапия. Музыкальные оздоровительные технологии / Г. О. Самсонова. – Тула-Москва: Дизайн-Коллегия, 2009. – 248 с.
4. Эстетическая деятельность в социалистическом обществе / Ин-т философии АН СССР; Отв. ред. Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – М.: Искусство, 1986. – 208 с.

Дятлова Е. Н.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ОБОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В современной науке выдвинуты разные гипотезы, объясняющие сущность и внутреннюю организацию процесса усвоения знаний. Их изучение, а также анализ многочисленных исследований проблемы усвоения знаний в психологической и педагогической теории позволяют иметь общее представление о внутренней структуре процесса усвоения. Однако в целом вопрос остается проблемным, а сама внутренняя структура процесса усвоения не окончательно обоснованной. В самом общем виде структура процесса усвоения знаний рассматривается как внутренняя система, состоящая из таких этапов, как: восприятие, понимание, осмысление, закрепление, применение знаний.

Анализ современной научной литературы показывает, что данная компонентная структура процесса усвоения знаний не претерпела существенных изменений и в целом признается современными психологами, специалистами педагогической психологии. Однако появляются работы, авторы которых предпринимают попытки уточнить, пересмотреть внутреннюю структуру процесса усвоения, что отражается, в том числе, и в академических работах педагогического характера. Несогласованность исследовательских взглядов подтверждается и тем фактом, что в разных работах внутренняя структура процесса усвоения терминологически определяется как «компонентность», «этапность», «стадиальность» усвоения.

По мнению специалистов в сфере педагогической психологии Власовой О. И., Демидовой И. Ф., Зимней И. А., Савчина М. В. и педагога Мойсеюка Н. Е. процесс усвоения состоит из таких структурных компонентов, как: восприятие, осмысление, запоминание, применение учебного материала в практике.

Педагог Пальчевский С. С. внутренний процесс усвоения знаний рассматривает в последовательности таких этапов, как: восприятие, осмысление и понимание, обобщение, закрепление.

Психологи Колисническо Л. А., Артюшина М. В., Котикова О. М. и педагоги Вишневский А. Г., Зайченко И. В., Фицула М. Н. к компонентам усвоения относят: восприятие, осмысление и понимание, обобщение, закрепление, применение усвоенного.

Таким образом, можно заметить, что основные расхождения во взглядах ученых, относительно проблемы структурности процесса усвоения знаний, отмечаются в отношении таких компонентов как: обобщение и применение.

Применение усвоенного в процессе практической деятельности иногда выводится педагогами за пределы мыслительной деятельности, отвечающей за усвоение знаний – эти гипотезы требуют дополнительных изучений и основательных обоснований. Обратимся к работам психологов, педагогов, работавшим над проблемой изучения процесса обобщения. На основе их выводов определим роль и значение обобщения в процессе усвоения знаний.

Роль и сущность обобщения в процессе усвоения учебной информации описаны в работах Вишневского А. Г., Пальчевского С. С., Фицулы М. Н. и др. Авторы убедительно доказывают, что в процессе усвоения данный мыслительный процесс обеспечивает переход от некоторых единичных знаний к более обобщенным; обнаружение существенных признаков предметов и явлений; установление связей и отношений между ними. На данном этапе усвоения происходит систематизация учебного материала, в основе которой – классификация фактов, явлений и процессов. Обобщение также способствует более глубокому усвоению учебной информации на реконструктивном и творческом уровнях, что позволяет эффективно применять ее в практической деятельности.

В теоретическом контексте, обобщение (англ. *generalization*) – мыслительная деятельность, которая обеспечивает отражение общих и существенных признаков и свойств объектов и явлений действительности, на основе которых формулируются понятия, законы, теории, ключевые идеи [4].

Объектом обобщения могут быть предметы и их свойства, явления, факты, события, процессы, связи, отношения и признаки, но лишь те, которые в логике могут определяться как «сравниваемые понятия». Целью

обобщения является глубокое усвоение знаний на реконструктивном и творческом уровне, что позволяет их использовать в практической деятельности [3, с. 196].

Фундаментальные научные выводы о сущности процесса обобщения были выработаны Рубинштейном С. Л., который обосновал принцип развития способностей человека на основе действий, в том числе и психических, сопровождающих любой психический процесс, в том числе, восприятие и мышление. Анализируя акт преобразования психических процессов в способности, ученый установил, что основным условием его осуществления является процесс обобщения. Признаком смены начальной аналитико-синтетической деятельности, более усложненной, представленной обобщением, является переход от анализа свойств предметов до появления взаимосвязей между этими свойствами в фокусе данного вида деятельности [5].

В процессе дальнейших изучений, ученые установили, что обобщение как логическая операция связана с другими логическими приемами, среди которых, по мнению Кедрова Б. М., исключительная роль принадлежит созданию абстракции [2, с. 49]. Югай Г. А. доказывал, что всякое обобщение связано с абстракцией, с ее помощью в системе отношений и свойств выделяется нечто существенное, которое позволяет его зафиксировать в связях предметов и явлений [7]. Теплов Б. М. конкретизировал значение абстрагирования, охарактеризовал его как процесс отстранения от несущественных признаков и мысленное вычленение только существенных особенностей отдельной группы объектов [6]. В психологии не сформирован единый взгляд на обоснование структуры абстракции и ее уровней. Утвердилось мнение Запорожца А. В., который выделил два уровня абстракции: конкретный и понятийный.

В современной психолого-педагогической литературе описаны разные виды обобщения, которые отвечают отдельным видам мышления. Самые простейшие обобщения состоят в объединении, группировке объектов на основе отдельного, случайного признака, так называемое, синкретическое объединение. Более сложным признается комплексное обобщение, при котором группа объектов при различных основаниях объединяется в единое целое. Наиболее сложным является такое обобщение, при котором четко дифференцируются видовые и родовые признаки обобщаемого, объект включается в определенную систему понятий. Комплексные обобщения, как и синкретические представлены на всех уровнях сложности интеллектуальной деятельности. Одно и то же обобщение может быть произведено в результате разной организации исследовательских действий человека, такой как обобщение, строящееся на основе минимально необходимых данных, и то же обобщение, базирующееся на основе излишних данных.

В науке наиболее изучено обобщение в форме определения значений слов – понятийное обобщение. Известным является подход Кедрова Б. М., который выделил формально-индуктивный и содержательно-логический способы обобщения в процессе образования понятий. Формально-индуктивный способ обобщения предусматривает логическое движение мысли от частных характерологических признаков к более общим, а в случае содержательно-логического обобщения выводятся наиболее существенные признаки анализируемого предмета или явления. В первом случае нахождение общего признака происходит в процессе отбора и сравнения значительного количества предметов определенного рода, а во втором – в

результате анализа сущности предмета, его внутренних связей и закономерностей [2].

Горский Д. П., рассматривая логико-методический уровень обобщения, называет аналитический и синтетический, релевантный и нерелевантный, статистический и приближительный уровни обобщения.

Ученые подразделяют обобщение по способам образования, называя его разные типы или уровни. В литературе встречается деление на первичное обобщение (конкретный уровень), когда оно проводится по внешним, случайным, несущественным признакам, и вторичное (концептуальный уровень), которое осуществляется по основным и более абстрактным признакам, свойствам, отношениям [1]. Рубинштейн С. Л. проводил грань между двумя основными типами обобщения – эмпирическим, которое осуществляется в процессе практической деятельности на основе объединения сущностных признаков и их отношений, так и несущественных, и теоретическим, которое строится на объединении сущностного, что достигается путем абстрагирования [5, с. 380].

Основой эмпирического обобщения является сравнение внешних признаков с целью выделения главного. Сравнивая предметы определенной группы, человек находит, выделяет и обозначает словом их внешние признаки и свойства, которые могут стать содержанием понятия о данной группе или классе предметов. Отделение общих свойств от конкретных, а также обозначение их словом позволяет ему в сжатом виде охватить все разнообразие предметов, свести их по отдельным классам, после чего оперировать понятиями, уже не апеллируя к отдельным предметам. Основная функция эмпирического обобщения состоит в упорядочении разнообразия предметов и их классификации. С помощью классификационных схем, каждый новый воспринятый предмет человек может распознать как принадлежащий к определенной группе предметов. Эмпирическое обобщение свойственно начальным этапам познания, а потому считается одной из преград полноценного усвоения учебной информации.

Теоретическое обобщение осуществляется на основе анализа, синтеза и движения мысли от абстрактного к конкретному. Происходит анализ эмпирических сведений о конкретных данных определенного объекта с целью выделения сущностных связей, которые определяют его как целостную систему. Далее формируется теоретическое понятие, что определяет принадлежность объекта к конкретному классу или группе. Данное понятие фиксирует абстрактные внутренние связи, только как генетически исходящие признаки целостной системы. Постепенно, оперируя теоретическим понятием, человек относит специфические особенности объекта к целостным. Знание о нем становится более детализированным и полным, конкретным. Движение мысли от абстрактного к конкретному позволяет человеку мысленно отражать объект в воображении. Данный тип обобщения свойственен развитым познавательным умениям.

Результативность обобщения зависит от содержания объекта обобщения, контекста ситуации, в которой осуществляется обобщение, мотива и целей субъекта обобщения. Для обобщения важно следующее правило: всякое существенное свойство является вместе с тем и общим для данной группы однородных предметов, но не наоборот – не всякое общее (сходное) свойство является существенным.

Таким образом, процесс обобщения является значимой мыслительной операцией, позволяющей объединять предметы или явления в группы по тем общим для них существенным признакам, которые выделены в результате предварительного анализа и синтеза. В процессе усвоения знаний, обобщение выполняет важнейшую функцию – с его помощью формируются понятия, само знание становится цельным, структурированным и в чем-то личным для человека. Обобщение позволяет судить о качестве усвоения знаний.

Список использованной литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с. – (Психология: Классические труды).
2. Кедров Б. М. Обобщение как логическая операция / Б.М.Кедров // Вопросы философии. – 1965. – №12. – С. 49-53.
3. Пальчевський С. С. Педагогіка: навч. посіб. / С.С.Пальчевський – 2-ге вид. – К.: Каравела, 2008. – 496 с.
4. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 678 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1946. – 703 с.
6. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2-х т. / Б.М.Теплов ; ред. сост. и авт. коммент. Н. С. Лейтес, Н. В. Равич. – М.: Педагогика, 1985. – Т 1. – 328 с; ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
7. Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. – М.: Мысль, 1976 – 248 с.

Елисеев С. Л., Мацько Д. С.

ПРАВИЛА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕПРОФИЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТОВ

В условиях углубления международного сотрудничества и необходимости развития подлинного межнационального диалога, основанного на принципах доверия и взаимоуважения, особую актуальность приобретает овладение иностранным языком как средством взаимодействия представителей различных народов и культур. В настоящее время одним из самых популярных языков международного общения является английский язык. Так, согласно данных Европейской Комиссии, в большинстве случаев граждане стран Европейского Союза владеют именно английским языком как первым иностранным [1, с. 63].

Иноязычное образование является неотъемлемой составляющей подготовки специалистов в высших учебных заведениях, поскольку владение иностранным языком не только позволяет выпускникузнакомиться с последними международными разработками в выбранной отрасли, но и способствует установлению профессиональных связей. Таким образом, возможность общаться на иностранном языке выступает залогом профессионального становления будущего специалиста, реализации на рынке труда и, как следствие, карьерного роста.

Успешность овладения английским языком в значительной степени зависит от организации учебного процесса, что предполагает соблюдение преподавателем правил обучения английскому языку. Данная проблема приобретает особую актуальность именно на начальном этапе работе преподавателя со студентами непрофильных специальностей университетов, то есть со студентами, для которых иностранный язык не является специальностью (является специализацией). На наш взгляд, актуальность проблемы обуславливается комплексом причин: во-первых, уровнем языковой подготовки студентов; во-вторых, необходимостью формирования у студентов положительных ожиданий от процесса обучения (внутренней необходимости изучения английского языка); в-третьих, задачами обучения в контексте формирования у студентов внутренней мотивации к изучению английского языка, а также необходимых умений и навыков. Таким образом, успешному овладению студентами непрофильных специальностей английским языком будет способствовать определение преподавателем правил обучения английскому языку слушателей и последовательное их соблюдение.

Изложение основного материала исследования. Определение правил организации обучения английскому языку студентов непрофильных специальностей требует определения содержания базового понятия исследования – понятия «принципы обучения». По мнению О. Ю. Ефремова, под правилами обучения следует понимать конкретные указания педагогу на то, как нужно поступить в типичной педагогической ситуации [2, с. 182]. Учёный справедливо полагает, что правила раскрывают отдельные стороны применения того или иного принципа обучения [2, с. 182]. В соответствии с предметом исследования под правилами обучения понимаем указания по организации процесса обучения английскому языку студентов непрофильных специальностей университетов. Достижение цели исследования предполагает определение этапов процесса обучения английскому языку студентов непрофильных специальностей, выяснение задач и особенностей этапов.

На наш взгляд, процесс обучения английскому языку состоит из следующих этапов:

- организационно-методического, предполагающего деление студентов на подгруппы, определение стратегических (для всего курса) и тактических (для отдельного занятия) целей и задач, структуры и содержания курса, подбор учебно-методического обеспечения дисциплины;
- процессуального, имеющего целью реализацию поставленных целей и задач непосредственно в процессе обучения;
- оценочного, предполагающего оценивание деятельности студентов и степени реализации поставленных целей и задач.

Распределение студентов на группы как одна из главных задач организационно-методического этапа предполагает оценивание уровня языковой подготовки студентов. Зачастую такое распределение происходит по результатам тестирования. Однако тест не всегда способствует получению объективного представления о знаниях студентов, поскольку диагностический материал может содержать варианты ответов, студенты могут банально угадать правильный вариант, воспользоваться подсказками.

В одной из наших предыдущих публикаций мы подчёркивали, что использование исключительно тестового диагностического материала не позволяет оценить уровень всех видов речевой деятельности, в частности продуктивных [3, с. 124]. На наш взгляд, определению уровня языковой

подготовки студентов непрофильных специальностей на начальном этапе обучения английскому языку будет способствовать использование комплекса диагностических методик (грамматических тест, чтение текста и ответы на вопросы по тексту, мини-эссе и т.д.). Использование методик позволяет определить уровень владения рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности. В уже упоминавшейся публикации мы подчёркивали огромный диагностический потенциал спонтанной беседы, во время которой преподаватель может выявить лексический «багаж» студента, уровень владения грамматическим материалом, навыками спонтанной речи. Кроме того, диалогический характер беседы позволяет диагностировать у студенческой молодёжи уровень навыков восприятия на слух устной речи [3, с. 125].

Использование диагностических методик, нацеленных на анализ уровня развития у студентов рецептивных и продуктивных умений и навыков, позволяет скорректировать цели, задачи и программу курса. Таким образом, в обучении английскому языку студентов непрофильных специальностей университетов необходимо использовать комплекс методов для анализа уровня владения студентами продуктивными и рецептивными видами речевой деятельности.

Овладение иностранным языком предполагает владение всеми аспектами языковой подготовки (фонетическим и грамматическим строем иностранного языка, лексическими единицами иностранного языка). Обучение английскому языку студентов непрофильных специальностей не предполагает предусмотренного учебным планом отдельного изучения аспектов языка (фонетики, грамматики, разговорного языка – практики устной и письменной речи). Кроме того, количество часов на изучение английского языка будущими филологами существенно превышает количество часов, которые отводятся на изучение английского языка на неязыковых факультетах (институтах) и непрофильных специальностях. Безусловно, увеличение количества часов на изучение английского языка находится в компетенции руководящих органов образования и администрации высшего учебного заведения. Мы, однако, считаем, что вопрос аспектного изучения английского языка в рамках учебной нагрузки, находится вполне в компетенции преподавателя. Оптимальным считаем следующее распределение часов по аспектам: фонетика – 2 часа в неделю, грамматика – 2 часа в неделю, разговорный язык – 2-4 часа в неделю (в зависимости от учебного плана). Таким образом, правилом организации процесса обучения английскому языку студентов непрофильных специальностей университетов выступает аспектное изучение английского языка.

Эффективность учебного процесса не в последнюю очередь определяется правильным выбором учебно-методического обеспечения дисциплины, к которому, прежде всего, относятся учебники и учебные пособия. С развитием международного сотрудничества у преподавателей появилась уникальная возможность использовать в учебном процессе аутентичные материалы, т.е. материалы, подготовленные носителями языка. Использование подобного рода материалов обусловлено, на наш взгляд, рядом причин. Во-первых, учебники и пособия, подготовленные носителями языка, отражают актуальный лексический и грамматический материал. Во-вторых, неотъемлемой составляющей таких пособий являются задания для аудирования, что предполагает восприятие на слух аутентичной речи.

Опыт преподавания английского языка студентам непрофильных специальностей даёт нам право утверждать, что на начальном этапе обучения языку целесообразно использовать учебники, подготовленные отечественными авторами (В. Д. Аракин, Н. А. Бонк, Ю. Б. Голицынский, К. В. Журавченко, В. М. Плахотник и других). Развитие информационных технологий (в частности, сети Интернет) позволяет преподавателю обеспечивать студентов заданиями для аудирования. Наша рекомендация обусловлена невысоким изначальным уровнем языковой подготовки студентов непрофильных специальностей в сравнении со студентами языковых специальностей; потребностью в сопоставительном анализе фактов родного и английского языков; необходимостью глубокого усвоения на начальном этапе лексических единиц и грамматических норм английского языка; наличием большого количества переводных упражнений, используемых для закрепления материала (drill exercises). Таким образом, эффективность обучения студентов непрофильных специальностей английскому языку (особенно на начальном этапе) повышается в случае использования отечественных учебников и пособий по английскому языку.

На процессуальном этапе происходит непосредственное взаимодействие преподавателя и студентов как субъектов процесса обучения. Опыт преподавательской деятельности свидетельствует, что наибольшие затруднения студенты испытывают в процессе изучения грамматики английского языка, что обусловлено несовпадением норм родного и изучаемого языка. На наш взгляд, успешному усвоению грамматики английского языка будет способствовать подготовка алгоритмов и опорных схем использования грамматических форм.

В одной из предыдущих публикаций мы последовательно отстаивали позицию о том, что подобная форма изучения грамматического материала способствует внутреннему принятию предмета познания (грамматической нормы) и качественному его усвоению [4, с. 106]. Эффективность описанной выше формы объясняется включённостью студентов в процесс подготовки алгоритма (схемы). Иными словами, студент выступает в качестве «производителя» нового знания, а не простого реципиента. Кроме того, посредством алгоритмизации обучения грамматике английского языка реализуется принцип наглядности, что особенно важно на начальном этапе обучения языку. Следовательно, правилом обучения английскому языку студентов непрофильных специальностей университетов является совместное составление алгоритмов (опорных схем) как формы изучения грамматики английского языка.

В процессе изучения иностранного языка у студента формируются рецептивные и продуктивные умения и навыки. Формированию навыков и умений способствует, на наш взгляд, использование в учебном процессе творческих заданий (написание сочинений, подготовка проектов). Преподаватель должен задавать направление сочинения (проекта) и требования к объёму последнего. Тему и форму презентации творческой работы студенты вольны выбирать (корректировать) самостоятельно. Педагог же должен следить за тем, чтобы студенты в равной степени были вовлечены в творческий процесс. Иными словами, в сочинениях не допускается плагиат. Проекты выполняются студентами либо самостоятельно, либо в малых группах (2-3 человека). В последнем случае каждый из студентов должен принять активное участие в презентации, что имеет смысл предусмотреть в схеме оценивания проектной деятельности студентов. Таким образом, правилом обучения английскому языку студентов

непрофильных специальностей выступает использование в учебном процессе творческих речевых заданий и вовлечение студентов в работу над заданиями.

Одним из наиболее эффективных способов расширения активного и пассивного словаря студентов, формирования речевых умений и навыков является индивидуальное чтение, т.е. прочтение студентом художественного произведения (его части) и представление прочитанного на специально отведённом для контроля занятии. Преподаватель должен ознакомить студентов как с требованиями, выдвигаемыми к выбору художественного произведения, так и требованиями к презентации прочитанного на занятии. Так, книга не может иметь «карманный» формат и быть скачана из сети Интернет, она должна быть написана современным языком. Презентация предполагает подготовку краткого содержания прочитанного и вопросов по материалу, устное изложение прочитанного, ответы на вопросы по содержанию, сдачу новой лексики. Как видим, индивидуальная работа с художественным текстом способствует развитию у студенческой молодёжи как рецептивных, так и продуктивных умений и навыков. Следовательно, успешность англоязычной подготовки в значительной степени зависит от использования в учебном процессе индивидуального чтения как способа повышения уровня языковой подготовки студентов.

На оценочном этапе происходит как оценивание деятельности студентов, так и оценивание реализации поставленных целей и задач, определение новых задач и способов их достижения. Опыт преподавания показал, что на преподавательском уровне следует говорить об унификации требований в рамках факультета (специальности) как залого эффективности процесса обучения английскому языку студентов непрофильных специальностей университетов.

Выводы. Владение иностранным языком выступает залогом профессионального становления и карьерного роста будущего специалиста. Успешность обучения английскому языку студентов непрофильных специальностей, на наш взгляд, зависит от соблюдения преподавателем следующих правил:

- 1) использование комплекса методов для анализа уровня владения студентами продуктивными и рецептивными видами речевой деятельности;
- 2) аспектное изучение английского языка;
- 3) использование отечественных учебников и пособий по английскому языку;
- 4) совместное составление алгоритмов (опорных схем) как формы изучения грамматики английского языка;
- 5) использование в учебном процессе творческих речевых заданий и вовлечение студентов в работу над заданиями;
- б) использование в учебном процессе индивидуального чтения как способа повышения уровня языковой подготовки студентов;
- 7) унификация требований в рамках факультета (специальности).

Список использованной литературы

1. Facts and figures about the European Union. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004. – 79 pp.
2. Ефремов О. Ю. Педагогика : учебное пособие / Олег Юрьевич Ефремов. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Проблема аддиктивного поведения является сегодня чрезвычайно актуальной, особенно такие ее виды, как табакокурение, употребление алкоголя и наркотиков в силу их катастрофического роста среди молодежи и необратимого вреда на организм несовершеннолетних. Особенную обеспокоенность вызывают студенты учебных заведений I – IV уровня аккредитации, ведь они, в отличие от своих ровесников, юношей и девушек, меняют свое окружение, социальный статус, начинают жить самостоятельной жизнью, часто покидают семью, уезжают на учебу в областной центр из городов и поселков области. Оторванность от семьи, изменение социального статуса, учебные нагрузки способствуют приобщению молодежи к употреблению психоактивных веществ. Предотвратить это поможет создание системы социально-педагогической профилактики аддиктивного поведения в учебном заведении.

Термин “Аддиктивное поведение” (от английской addiction – “порочная привычка, страсть к чему-либо, порочная склонность”) был введен В. Миллером в 1984 году [1]. Потом его содержание было дополнено и переведено в психолого-педагогическую практику. Продолжили изучение проблемы аддиктивного поведения и его профилактики Е. Аверина, В. Битенский, А. Галагузов, О. Грибанова, Д. Колесов, К. Лисецкий, Е. Литягина, Н. Максимова, А. Михайловский, О. Овчинников, И. Паршутин, О. Родькина, П. Сидоров, Т. Суховольская, С. Толстоухова, Л. Фортова, В. Херсонский, С. Шевердин и другие. Актуальность проблемы обусловила выбор темы публикации: “Социально-педагогическая профилактика аддиктивного поведения студентов как направление воспитательной работы в условиях высшей школы”.

Цель статьи – раскрыть сущность социально-педагогической профилактики аддиктивного поведения студентов как направления воспитательной работы в условиях высшей школы.

Социально-педагогическую профилактику целесообразно рассматривать не как отдельное социально-педагогическое явление, а как целостную педагогическую систему, оптимальное функционирование которой позволяет достичь полноценных результатов по предотвращению аддиктивного поведения студентов в учебном заведении. Следовательно, система должна органически скорректировать, обновить процесс воспитания и обучения, изменить его качественно.

Задачами системы профилактики аддиктивного поведения можно назвать следующие.

1. Создать социально-психологические условия для устранения условий и факторов аддиктивного поведения.
2. Разъяснить сущность и содержание влияния на организм человека психоактивных веществ.
3. Сформировать у студентов навыки отказа от предложений употребления психоактивных веществ.

Ставя себе данную цель, мы стремимся, идя этим путем, реально снизить уровни употребления психоактивных веществ, а у определенного круга студентов сформировать и полный отказ от их употребления. Очень

важно, на наш взгляд, научить студентов противостоять действующим на них условиям и факторам аддиктивного поведения, и настойчивому предложению табака, алкоголя и наркотиков со стороны окружающей среды.

Одним из основных компонентов системы профилактики аддиктивного поведения являются студенты I – IV курсов учебных заведений. Контингент студентов является очень неоднородным.

Это студенты в возрасте от 18 до 23-24 лет. То есть, возрастные особенности студентов несколько отличаются. Хотя возраст 18 лет и считается началом периода поздней юности, молодой человек представляет собой противоречивое единство детства и взрослости [106]. Поэтому мы предлагаем уделить студентам I-II курсов несколько больше внимания, исходя из данных об их недостаточной моральной зрелости и большей уязвимости в отношении негативного влияния окружающей среды. У студентов 18-19 лет (I-II курсы) постепенно заканчивается процесс формирования жизненных потребностей, определения моральных и духовных ценностей, профессионального самоопределения. Также мы всегда имеем дело с неравномерностью развития: это индивидуальные темпы развития, половые отличия, внутриличностные неравномерности [3].

Отличается и социально-экономическое состояние студентов: они приходят из семей с разным размером бюджета. Очень отличается социальная ситуация развития студентов, которые живут в г. Луганск дома с семьей, и студентов, которые приехали на учебу из городов и поселков области, живут в общежитии или снимают частное жилье. Студенты, которые продолжают проживать дома, не так остро чувствуют изменение социального окружения, когда вступают в высшее учебное заведение, они остаются на попечении родителей, в отличие от студентов, которые покинули дом. Они в достаточно юном возрасте освободились от родительской опеки и не всегда соответственно адаптируются в новых социальных условиях. Проживая в общежитии, вновь поступившие отмечают, что могут довольно по-разному складываться отношения между первокурсниками и студентами со старших курсов, что неформальными лидерами не всегда являются личности с ориентацией на здоровый способ жизни и тому подобное. Однако сюда распространяется контроль со стороны администрации вуза, преподавателей, воспитателей общежития, есть возможности для посещения места жительства студентов родителями. Студенты, которые снимают частное жилье, имеют лучшие бытовые условия, не подвергаются негативному влиянию неформальных молодежных группировок, но контроль со стороны взрослых (в данном случае – преподавателей и воспитателей) сюда не распространяется.

Значительные отличия между студентами диктуют нам необходимость избегать односторонности и массовости в подходах к профилактике аддиктивного поведения студенческой молодежи.

Следующим компонентом системы профилактики аддиктивного поведения является содержание профилактической работы. По содержанию мы разделили профилактику на первичную, вторичную, третичную. Поэтому раскроем содержание профилактической деятельности именно в соответствии с выделенными видами профилактической работы.

Первичную профилактику мы разделили на превентивное просвещение и работу, направленную на не прямое профилактическое влияние.

Превентивное просвещение в данном случае – это комплексная программа усвоения многоплановой информации о психоактивных веществах.

Содержанием превентивного просвещения является:

- информация о вреде употребления психоактивных веществ в виде разнообразных образовательных и воспитательных программ и программах учебных дисциплин;
- четкие научные понятия о природе психоактивных веществ, биохимические механизмы их влияния на организм, научное понимание состояний наркотического и алкогольного опьянения, абстинентного синдрома;
- знание обо всех факторах, которые влияют на здоровье, с обязательным учетом социальных условий, психологических особенностей и поведения человека;
- понимание реальных преимуществ, которые несет в себе отказ от психоактивных веществ.

Профилактическая работа, направленная на не прямое профилактическое влияние, – это работа, которая предусматривает воспитание антинаркотической направленности личности путем формирования ее морально-психологической стойкости как основного характерологического образования, которое играет решающую роль в критических ситуациях, ситуациях выбора, предложений психоактивных веществ.

Хотя содержание этого направления работы представлены общей информацией, которая имеет опосредованное отношение к аддиктивному поведению студентов; деятельностью, которая не несет сугубо антинаркотической информационной нагрузки, – это очень важный и необходимый момент, который создает социально-психологические условия для личностного саморазвития, самореализации личности студента, в пределах которых происходит процесс его социализации на уровне усвоения знаний, норм, ценностей, позитивного опыта поведения. Это действия, направленные на нейтрализацию многих причин аддиктивного поведения, и без них комплексная система не будет эффективной.

Содержанием непрямого профилактического влияния является:

- представление о позитивном и негативном опыте человеческого поведения в отношении к самому себе и другим людям;
- моральные понятия, связанные с чувством бережливого отношения к себе, ответственности за собственные поступки;
- психологические понятия и навыки, которые являются основой формирования морально-психологической стойкости человека;
- осознание негативизма и разрушительной силы, которую несут в себе определенные атрибуты негативной молодежной субкультуры;
- научно обоснованные представления об анатомо-физиологических и психологических изменениях, которые происходят в организме в ситуациях стресса, а также аутотренинга, умений самоконтроля и тому подобное;
- умение саморегуляции психо-физических возможностей личности путем ее включения в позитивную альтернативную программу физических и психологических испытаний, закалки.

Вторичная профилактика – это собственно антинаркотическое воспитание студентов.

Содержанием вторичной профилактики является:

- знание о морально-психологических и юридических нормах, которые регламентируют ситуации, связанные со злоупотреблением психоактивными веществами;
- навыки антинаркотического направленного поведения;

- психологическая готовность личности к общению в ситуациях возможной алкоголизации и наркотизации;
- навыки противостояния настойчивому предложению психоактивных веществ.

Третичная профилактика – это коррекционная работа со студентами, которые злоупотребляют табакокурением, регулярно употребляют алкоголь и наркотики, а также работа по профилактике рецидивов алкогольной и наркотической зависимости.

Содержанием третичной профилактики является:

- знание о морально-психологических и юридических нормах, которые регламентируют ситуации, связанные со злоупотреблением психоактивными веществами;
- научное понимание табакокурения, алкоголизма, наркомании как заболеваний, которые имеют конкретные причины и последствия;
- умения и психологические навыки противостояния рецидивам алкогольной и наркотической зависимости.

Таким образом, социально-педагогическая профилактика аддиктивного поведения студентов является актуальным направлением воспитательной работы в условиях высшей школы. При построении педагогического процесса важно учитывать возрастные, а также индивидуальные особенности студентов. Важным компонентом системы профилактики аддиктивного поведения является содержание профилактической работы. По содержанию мы разделили профилактику на первичную, вторичную, третичную.

Перспективы дальнейших научных поисков данной проблематики заключаются в разработке инновационных форм и методов профилактики аддиктивного поведения студентов в условиях высшей школы.

Список использованной литературы

1. Методика и технологии работы социального педагога: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Н. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова и др.; под редакцией М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. - Москва: Издательский центр «Академия», 2002. - 192 с.
2. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. - М.: Наука, 1974. - 279 с.

Кязимова Э. Р.

ОБСЛЕДОВАНИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ АУТИЗМА

«Аутичность (от греческого - «сам») - обозначает крайние формы нарушения контактов, уход от реальности в мир собственных переживаний». Такое определение аутизма дано в психологическом словаре. Этот термин, впервые введенный швейцарским психиатром и психологом Э. Блейлером, обозначает целый комплекс психических и поведенческих расстройств. Обычно выделяют три основные области, в которых аутизм проявляется особенно ярко: речь и коммуникация; социальное взаимодействие, воображение, эмоциональная сфера [1]

Не следует забывать, после установления диагноза «синдрома раннего детского аутизма» необходимо ранее педагогическое вмешательство. Ранее

вмешательство всегда дает положительный результат. На основании АВА-терапии с ребенком надо заниматься 30-40 часов в неделю. Конечно же, первоначально работать с детьми с синдромом аутизма бывает очень трудно для психолога и логопеда, потому что во многих случаях у детей с синдромом аутизма бывают расстройства поведения, нарушения внимания, уклонения от коммуникации и непользования активной речью как средством общения.

Перед началом работы с детьми с синдромом аутизма нужно обследовать знания и навыки ребёнка. Не существует генетического или медицинского теста, который бы обнаружил синдром аутизма. Чтобы объективно поставить диагноз синдрома аутизма, надо проводить наблюдение очень тщательно, получив информацию от родителей о развитии ребёнка, соблюдая международно признанные критерии. Именно по этой причине для определения правильного диагноза требуются опытные и квалифицированные врачи. Для определения диагноза синдрома аутизма не существует односторонние и непрямые тесты. В наше время используемые диагностические методы, являются: ADOS, Form E-2 ,ADI-R ,CARS ,CHAT , DSM-IV.

Семьи с детьми с синдромом аутизма при обращении к врачу говорят, что они обеспокоены из-за речи ребенка. Стереотипы, непонимание обращенной к ним речи, избегание зрительного контакта при общении, к сожалению, воспринимаются как детский каприз ребенка. При позднем обращении к врачу или к специалисту они видят причину в том, что среди родственников были те, которые поздно начали разговаривать. К сожалению, это неверная мысль.

Развитие понимания речи при раннем детском аутизме имеет свою специфику и отличается от тех приемов, которые используют в работе с детьми с сенсорной алалией или умственной отсталостью.

У аутичного ребенка восприятие речи, соотнесение звука, слова с объектом, понимание смысла сказанного и происходящего вокруг в принципе не нарушено.

Даже в поведении неговорящего ребенка, который, как кажется, не реагирует на речь, не выполняет речевую инструкцию, может обнаружиться, что он учитывает сказанное другими людьми.

Таким образом, произвольные реакции ребенка свидетельствуют, что он способен понимать речь и происходящее вокруг в том случае, если это попало в зону его произвольного внимания.

Речевые расстройства наиболее отчетливо видны после 3 лет. Некоторые больные остаются мутичными всю жизнь, но и в тех случаях, когда речь развивается, во многих аспектах она остается аномальной. В отличие от здоровых детей наблюдается тенденция повторять одни и те же фразы, а не конструировать оригинальные высказывания. Типичны отсроченные или непосредственные эхолалии. Выраженные стереотипии и тенденция к эхолалиям приводят к специфическим грамматическим феноменам. В то же время некоторые дети, страдающие аутизмом, демонстрируют раннее и бурное развитие речи. Они с удовольствием слушают, когда им читают, запоминают длинные куски текста практически дословно, их речь производит впечатление недетской благодаря использованию большого количества выражений, присущих речи взрослых. Однако возможности вести продуктивный диалог остаются ограниченными. Понимание речи во многом затруднено и из-за трудностей понимания

переносного смысла, подтекста, метафор. Такие особенности речевого развития в большей степени характерно для детей с синдромом Аспергера.

Работа по формированию речевых навыков начинается с оценки уровня актуального развития речи данного ребенка. В связи с тем, что в нашей стране отсутствуют стандартизированные методики обследования речевого развития, возможно использование так называемых «речевых карт» (схем логопедического обследования). Я бы сказала, это речевая карта для обследования детей с синдромом аутизма недостаточна и ненужна, потому что, ребёнок при первой проверке не будет вступать в контакт. Из за этой причины я бы хотела поделиться с вами своей практикой.

Итак, сначала нужно обследовать ребёнка. В этом случае надо получить краткую историю о семье ребёнка. В этот момент нужно следить за движениями ребёнка. Во время этого процесса используется метод наблюдения. При общении с родителями иногда логопед должен присутствовать при общении с ребёнком. Этим он приучает ребёнка к себе. Во время наблюдения за спонтанным поведением ребенка фиксируются различные вокализации и внегортанные звукообразования (те, которые производятся без участия голосовых связок) ребенка. Если у ребенка есть собственная речь, то она обследуется одновременно с пониманием [3].

На первом этапе информация собирается в целом

– фамилия имя отчество

– дата рождения

– Есть ли речь и в каком она уровне? (просто слова говорит или строит предложение)

– Ребенок как общается с вами? (с жестом, с криком, используя ваши руки и т.д.)

– В каком возрасте начал говорить ?

– Если есть речь, кому она адресована?

– Понимает ли обращение к нему?

– Повторяет ли слова, которые говорите ему?

– Имеются ли академические навыки?

После наблюдения можно проводить диагностику. Если ребёнок с первого раза будет отказываться, то можно пройти обследование поэтапно.. Самое главное - то что, ребёнок вступил на контакт с логопедом, и он смог проверить его речь всестороннее.

Обследование понимания речи (импрессивная речь).

Направленное обследование понимания речи включает в себя задания на: понимание названий предметов; понимание названий действий; понимание названий качеств предметов, понятий, выражающих пространственные отношения и т.п.).

Обследование собственной речи (экспрессивная речь). Полученная информация будет использована на первых этапах работы по развитию речи. Важно обратить внимание на наличие спонтанного подражания различным звукам, словам и высказываниям, также фиксируются эхолалии.

Соотнесение предметов с их функциональным назначением - надо дать упражнения по возрасту ребёнка.

Определение источника звука в пространстве - задаваемые упражнения зависят от воображения логопеда. Цель упражнения - обследовать фонематическое и слуховое внимание.

Обследование дыхательного акта — во многих случаях у детей с синдромом аутизма бывают проблемы с дыханием. Вдох и выдох для них

совершать очень трудно. Из-за этого нужно попросить у ребёнка погасить свечи – подышать во время игр. Работа над дыхательным актом очень важна для логопеда.

Состояние мелкой моторики - задание способствует определению уровня развития мелкой моторики пальцев рук, точности и скоординированности мелких движений.

Состояние артикуляционного аппарата - Задание направлено на выявление качества выполнения движений органами артикуляции. Попросите ребенка повторить по подражанию вашим действиям следующие артикуляционные упражнения:

Изучение способности к использованию бытовых жестов

Попросите ребёнка показать различные действия: пить, хлопать, причёсываться и т.д.

Изучение способности к имитированию действий - предлагаемые задания должны быть эмоционально окрашенными, вызывать желание их выполнять.

Повторение слогов, слов и предложений. Именно после обследования бывает ясно, какие навыки у ребёнка не развиты. Хорошо было бы пройти повторное обследование через 3 месяца. На основе этого обследования можно составить индивидуальную программу.

Список использованной литературы

1. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком : [кн. для педагогов] : метод. пособие / О.С.Рудик. - М. : ВЛАДОС, 2014. – 189 с.

Никитич Н. Б.

**СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ. РАБОТА С
ОДАРЁННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ПО ХИМИИ КАК ОДНО ИЗ
НАПРАВЛЕНИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В СВЕТЕ ЛИЧНОСТНО –
ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА**

Образование 21 столетия направлено на развитие личности, на её интересы, склонности, раскрытие способностей. Значит, центром педагогического процесса является компетентная личность учащегося, т.к. именно компетентностью определяется способность одарённой личности действовать в любых жизненных ситуациях. Компетентный учащийся должен уметь изучать, искать, думать, сотрудничать, быть толерантным, принимать решения, иметь потребность и готовность постоянно учиться, стремиться к творчеству, адаптироваться в жизни. Учёные Н.М. Буринская, О.Г. Ярошенко, авторы учебников по химии отмечают, что проблема обучения одарённых детей заключается в гармоничном сочетании форм массового обучения и индивидуального усвоения знаний на основе дифференциации и индивидуализации процесса в свете личностно-ориентированного подхода.

Древние греки говорили: «Ученик должен учиться сам, главная роль учителя - руководить деятельностью ученика, мотивировать, консультировать, корректировать его». Учитель должен учитывать это в своей работе. Таким образом, одарённым принято называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства в

том или ином виде деятельности. В учебном процессе для эффективного развития, обучаемого важно: 1. Создавать для каждого ученика своеобразный «банк ситуаций успеха», т.е. таких учебных действий, в которых обучаемый чувствует себя победителем, покорителем трудной вершины, первопроходцем. Важно, чтобы каждый ученик прожил ситуацию заслуженного успеха, пусть маленькой, но его личной победы, за счет которой он может самоутвердиться в своих глазах и в глазах сверстников.

2. Реализовать принцип относительной успешности.

При оценивании учебных действий в пространстве урока или внеурочных мероприятий оценивать не конечный результат, а процесс его получения. Проанализировав специальную литературу по проблеме одарённых детей и пронаблюдав за своими учениками, я выделила для себя наиболее важные характерные особенности одарённых детей, что служит мне опорой в работе с этими детьми. А именно:

- они очень любопытны и не терпят ограничений в исследованиях;
- они способны проследить причинно - следственные связи, делать выводы и строить альтернативные модели;
- легко справляются с познавательной неопределённостью, легко решают сложные задания и не любят, когда им навязывают готовый ответ;
- они могут долго концентрировать своё внимание на задании, если оно им интересно;
- одарённые дети любят проблемный подход в обучении.

Работа с одарёнными детьми, должна базироваться на основе системного подхода.

Предлагаемая система работы с одарёнными детьми имеет строгую структуру и включает три основных аспекта: выявление, создание условий для развития способностей одарённых детей и результативность, т. е. реализация их потенциальных возможностей.

Моя приоритетная функция как учителя химии - это раскрытие и развитие одаренности каждого ребенка, проявляющего способности в данной области знаний. Для успешного развития химической одаренности учащихся применяю универсальные технологии:

- 1) личностно-ориентированного обучения;
- 2) информационно-коммуникационные технологии;
- 3) технологию исследовательской деятельности;
- 4) проблемное обучение.

В свете личностно-ориентированного подхода следует учитывать индивидуальные особенности ребёнка: биологические данные, возраст, черты характера, темперамент, темп продвижения в материале, обучаемость, скорость восприятия, интерес к предмету, память, здоровье, познавательный интерес, тип мышления, тип нервной деятельности, психодиагностика (состояние психики), совместимость общения.

Первой ступенью опыта было наблюдение за деятельностью учащихся 7-х классов на уроках химии. Учащиеся с большим интересом относятся к новому предмету. И тут необходимо поддержать интерес у учащихся и выявить одаренных детей. Для этого я использую творческие домашние задания, в ходе выполнения которых проявляются способности учащихся. Артистичным детям – предлагаю подготовить предметную сказку о химических элементах. Тому, кто неплохо сочиняет – предлагаю составить загадки по изученной теме. Прежде чем создать рифмованные строки, нужно неоднократно обратиться к книге – источнику знаний и еще раз проработать изученный материал. Тем, кто любит и умеет хорошо рисовать, время от

времени предлагаю выполнить рисунки с химическим содержанием. Например, при изучении темы “Первоначальные химические понятия”, знакомя семиклассников с химическими элементами, их символами и названиями, предлагаю ребятам найти объяснение этим названиям и отразить это в рисунке, созданном по типу опорного конспекта. В центре листа помещается непосредственно рисунок, отражающий название элемента, а вокруг – даты, цифры, фамилии, говорящие о том, кто и когда открыл данный химический элемент, какова его плотность, температура плавления и кипения, процентное содержание в земной коре и организме человека и т.д.

На первых этапах в 7-х классах я работаю над закреплением интереса к предмету, углублением знаний в рамках школьной программы.

Семиклассников больше всего привлекает химический эксперимент и задачи с «бытовым» или, наоборот, «сказочным» содержанием.

Начиная с 8 класса, решаем задачи олимпиад (школьных, районных, областных).

Школьникам 9 - 11- классов задания подбираются сугубо индивидуально, материал различный по степени сложности, ориентирован на задания городских и республиканских олимпиад.

В свете информационно – коммуникационных технологий необходимо научить:

1. В совершенстве владеть учебником, справочником, дополнительной литературой самостоятельно. 2. Успешно использовать интернет – ресурсы.

Обучить приёмам и способам работы с учебным текстом, составлению опорных конспектов, логических схем, сравнительных таблиц, комбинированию.

Ознакомить со способами кодирования учебного материала (фрагмент текста и как кратко записать?), научить выделять линию автора и составлять линейный конспект текста.

В свете технологии исследовательской деятельности обучать методике решения задач повышенной сложности, комбинированных задач. Методика идёт как практический предмет. Вводить уроки – практикумы по решению задач. Урок – практикум должен включать:

1 вариант: самостоятельная работа по задачкам. 2 вариант: по карточкам. 3 вариант: конверты с задачами. Одарённые дети проявляют многогранность вариантов усвоения и воспроизведения, поиск наиболее рациональных для данного вида химической задачи приёмов решения. Особое внимание у них занимает углублённый анализ задачи, её внутренней логики. Приведём конкретный пример. Урок: Решение задач на вычисление количества вещества, молярную массу. Основу составляет инструктирование учащихся по конкретному алгоритму решения задач данного типа, т.е. оговариваются типичные ситуации встречающиеся при решении данных задач. Используется приём укрупнения учебного материала. 1.(ситуация) – разбор задач данного типа по алгоритму – учитель. Разбор задачи на основную формулу. 2.(ситуация) – ученик. Выведение производных формул.

3.(ситуация) – ученик. Решение задач на все виды формул.

Затем даётся блок задач. Начало задачи решается совместно с учителем, а до конца решает сам ученик, т.е. ставится проблема, а затем ученик самостоятельно, используя формулы её решает. Хороший результат даёт решение комбинированных задач. Ученик объединяет сразу несколько тем в одну и путём творческого подхода разрешает проблему.

4.(ситуация) – решение комбинированных задач.

Химия наука экспериментальная и является прикладной наукой.

Поэтому необходимо обучать методике проведения эксперимента.

Развивать практические умения и навыки работы с химоборудованием и веществами, выполняя правила техники безопасности. Необходимо развивать познавательный интерес к предмету, поэтому я увеличиваю количество экспериментов и лабораторных работ на уроках и во внеурочной работе прикладного характера.

Учащиеся, справившиеся с освоением основных интеллектуальных умений, готовы к ведению исследовательской работы. Допустим по теме «Диссоциация электролитов» Задание: В растворе находятся ионы калия, сульфат – ион, ионы феррума (3), ионы водорода, ионы хлора. Какие вещества подвергались диссоциации? Для проведения уроков отбираются экспериментальные творческие задачи, например с прикладной направленностью. Демонстрируя реакцию нейтрализации, сливаю щелочь и кислоту без

индикатора, спрашиваю учащихся, происходят ли реакции между кислотами и щелочами?

Почему мы не наблюдали никаких признаков химической реакции? (О том, что пробирка разогрелась – умалчиваю). Чем нужно воспользоваться, чтобы доказать, что реакция все - таки произошла? (Жду от учащихся ответа, что данный демонстрационный эксперимент нужно проводить с помощью индикатора). Данный эксперимент имеет прикладной характер (повышенная кислотность желудочного сока погашается пищевой содой; виды электролитов аккумуляторов). Поэтому необходимо научить учащихся применять ЗУН в практической деятельности. Вести работу по профориентации учащихся.

При выполнении исследовательского задания учащиеся осуществляют следующие действия:

- Ознакомление с содержанием задания и формулирование цели деятельности.

- Прогнозирование направлений выполнения задания и выбор методов исследования.

- Проведение исследования и оценка полученных результатов в соответствии с поставленными целями. Химический эксперимент служит выработке у учащихся исследовательских умений, обеспечивает самоконтроль рассуждений и служит доказательством правильности предположений.

В свете технологии проблемного обучения помнить принцип единства обучения, воспитания, и развития личности. Проблемное обучение – это тип развивающего обучения. Основопологающее понятие проблемного обучения – проблемная ситуация. Это такая ситуация, при которой субъекту необходимо решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он должен сам их искать.

Например, известное учащимся из математики правило «от перемены мест слагаемых сумма не изменяется» не соблюдается в некоторых случаях в химии. Так, при изучении темы «Амфотерные соединения» учащиеся проводят химический эксперимент: Получение гидроксида алюминия согласно ионному уравнению $Al^{3+} + 3OH^- = Al(OH)_3$ зависит от того, какой реактив приливается к избытку другого реактива. В случае добавления нескольких капель щелочи к раствору соли алюминия осадок образуется и сохраняется. Если несколько капель раствора соли алюминия добавить к избытку щелочи, то образующийся вначале осадок сразу же растворяется.

Почему? Решение возникшей проблемы позволит перейти к рассмотрению амфотерности. Каждый урок должен содержать проблемные вопросы или задания. Знания, добытые собственным трудом намного прочее и ценнее, чем знания преподнесенные учителем в готовом виде.

Важнейшей формой работы с одаренными учащимися в практике моей работы являются олимпиады. Они способствуют выявлению наиболее способных и одаренных детей, становлению и развитию образовательных потребностей личности, подготовки учащихся к получению высшего образования, творческому труду в разных областях, научной и практической деятельности. Работу по подготовке к олимпиадам школьного, городского и областного уровней я провожу в течение всего учебного года. С талантливыми детьми я занимаюсь после уроков: решаем нестандартные задачи, создаем исследовательские работы, проекты. Учащиеся старших классов участвуют в исследовательской работе.

Системная и целенаправленная работа с одаренными детьми позволяет всесторонне развивать личность ребёнка, что даёт возможность получить стабильный положительный результат, а именно: это постоянные победы школьников на предметных олимпиадах, в конкурсах; это поступление в высшие учебные заведения; это выбор профессии, связанной с химией.

Список используемой литературы

1. Концепция одаренности (обобщение современного состояния знаний в области психологии одаренности) // Одаренный ребенок. - 2001. - №1.
2. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская // Вопросы образования. - 2004. - №4.
3. Ярошенко О.Г. Проблемы групповой учебной деятельности школьников: дидактико – методический аспект / О.Г. Ярошенко. - К. : Просвещение, 2008. - 219 с.

Никифорова Л. Б.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Система образования современного общества направлена на обеспечение равного доступа к образованию всех детей, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых или иных особенностей, что отражено в Конвенции о правах ребёнка (1989) и в Конвенции о правах инвалидов (2006). Ребёнок с ОВЗ имеет право обучаться в любом общеобразовательном учреждении по месту жительства, задача школы в данном случае – создание условий для обучения ребёнка с учётом его особенностей и индивидуальных образовательных потребностей. Создание в школах возможностей для удовлетворения этих индивидуальных образовательных потребностей является основой построения многих систем обучения во всем мире. Вместе с тем существуют группы детей, чьи образовательные потребности не только индивидуальны, но и обладают особыми чертами. Особые образовательные потребности возникают у детей тогда, когда в процессе их обучения возникают трудности несоответствия возможностей детей общепринятым социальным ожиданиям, школьно-образовательным нормативам успешности,

установленным в обществе нормам поведения и общения. Эти особые образовательные потребности ребенка требуют от школы предоставления дополнительных или особых материалов, программ или услуг [3; стр.10]. Рассмотрение образования через призму инклюзии означает изменение представления о том, что проблемой является ребенок и переход к пониманию того, что в изменениях нуждается сама система образования. Школа, которая выбрала для себя путь реализации инклюзивного процесса прежде всего должна принять как свою школьную культуру соблюдение основных принципов инклюзивного образования. Их восемь: 1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений 2. Каждый человек способен чувствовать и думать 3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным 4. Все люди нуждаются друг в друге 5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений 6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников 7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут 8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [1; стр.5].

МБОУ Школа № 13 г. Феодосии Республики Крым с 2012 года реализует инклюзивное обучение. На данный момент в школе 5 классов с инклюзивной формой обучения. Общее количество детей с ОВЗ, которые обучаются в классах с инклюзией – 13 человек. Из них 10 обучающихся получают начальное общее образование и трое уже перешли в среднее звено – 5 класс и, обучаясь по адаптированным образовательным программам для школы VII вида, уже не нуждаются в сопровождении тьютора. Пятиклассники способны самостоятельно организовывать своё пребывание в школе: найти нужный кабинет, подготовиться к уроку, пообедать в столовой. Обучающиеся в среднем звене на инклюзивной форме обучения уже спокойно реагируют на ситуации, не вписывающиеся в повседневные события, как например, отмена или перенос урока. Среди обучающихся на инклюзивной форме в начальном звене 5 детей имеют расстройства аутистического спектра, 3 – обучающиеся имеют двигательные расстройства и у 2-х обучающихся ЗПР. Каждый ребёнок обучается по адаптированной образовательной программе. В школе сформирована служба сопровождения учащихся, наряду с учителями-предметниками, в штатное расписание включены учителя-дефектологи (5 специалистов), тьюторы (3 специалиста), учитель-логопед, педагог-психолог. На базе школы работает ПМПк специалистами которого осуществляется взаимодействие с учителями и родителями.

В период с 2014 – 2015 гг. МБОУ Школа № 13 принимала участие во Всероссийской программе «Доступная среда». Программа в равной мере охватывала как информационное так и материально-техническое обеспечение. Специалисты сопровождения прошли курсы повышения квалификации «Организация инклюзивного образования детей-инвалидов с ОВЗ в общеобразовательных организациях». В 2014 – 2015 уч.г. курсы прошли: директор МБОУ Школы № 13, педагог-психолог, учителя начальных классов, учитель-логопед и тьютор. Специалисты, прошедшие курсы, делились полученной информацией и активно применяют новые знания в организации процесса обучения. Участники курсов повышения квалификации получили информацию, позволяющую лучше ориентироваться в нормативно-правовой базе инклюзивного обучения, расширили личный арсенал методов обучения детей с ОВЗ, углубили знания о нозологии и этиологии заболеваний, получили чёткие

представления об этапах составления АОП для детей с ОВЗ различных категорий.

По нашему общему мнению, главной и первоочередной задачей в организации инклюзивной формы обучения является систематическое и тесное взаимодействие команды специалистов сопровождения. И, хотя вся работа чётко регламентируется локальными актами школы, в данном случае невозможно ограничиться лишь формальным взаимодействием.

Период поступления и обучения ребёнка с ОВЗ в школе особенно важен как для самого ребёнка, так и для его близких. Как правило, этому событию предшествуют годы совместных усилий родителей и специалистов. Включение ребёнка с особенностями развития в общеобразовательную школу открывает перед ним широчайшие коррекционные и развивающие возможности. Однако данное утверждение справедливо лишь при условии учёта особых образовательных потребностей ребёнка и создании необходимых для конкретного ребёнка условий.

На сегодняшний день в МБОУ школа № 13 г.Феодосии Республики Крым уже сложился определённый алгоритм работы по приёму и обучения ребёнка с ОВЗ.

Мы встречаемся с родителями, которые хотят, чтобы их ребёнок обучался в нашей школе. Однако одного желания, всё же, недостаточно. Главным документом, на который ориентируется школа и, который, является для школы обязательным к выполнению – выписка ПМПК. Опираясь на данный документ, мы определяем форму обучения (очная, инклюзия, частичная инклюзия либо индивидуальное обучение на дому), класс, программу обучения, необходимых специалистов сопровождения (тьютор, психолог, логопед). При составлении коррекционной программы, специалисты руководствуются направлениями работы, указанными в документе. Таким образом, выписка ПМПК является основанием для создания специальных условий для ребёнка.

Как правило, весь первый месяц обучения используется для наблюдения за ребёнком: тьютор, совместно с учителем, отмечает в дневнике наблюдений наиболее продуктивное для ребёнка время, особенности его поведения и реакции на сенсорные раздражители и возможное переутомление, подробно описывает, при наличии, нежелательное поведение. Письменная фиксация данных показателей позволяет проследить особенности работоспособности ребёнка, выявить причины нежелательного поведения и подобрать максимально комфортный режим и методы разгрузки. Итог наблюдений подводится на заседании школьного ПМПК, деятельность которого регламентируется Положением о школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме.

Следующим важным этапом является заполнение специалистами сопровождения ряда документации установленного образца:

индивидуальный маршрутный лист (ИМЛ), включающий общую информацию о ребёнке и родителях (лицах, их заменяющих), описание основных сфер личности ребёнка, необходимое материально-техническое и кадровое обеспечение. В конце учебного года заполняется также лист результативности и целей на следующий год. ИМЛ отправляется для утверждения в Симферопольский инклюзивный ресурсный центр;

индивидуальная программа развития, в которой отмечаются сильные и слабые стороны в основных сферах развития: академической, эмоционально-волевой, коммуникативно-речевой, социальной,

самообслуживания, физического развития и в сфере предпочтений и интересов;

лист динамики развития, заполняя который, каждым специалистом обозначается конкретная кратковременная цель и чёткие задачи для её достижения. Цель, как правило, ставится на три месяца и, по истечению данного периода, может либо изменяться, либо переноситься на следующий период, однако в этом случае, целесообразным будет проанализировать правильность формулировки цели и соответствие задач данной цели.

Кроме того, составляют характеристики учитель и тьютор, педагог-психолог, готовит логопедическое заключение учитель-логопед.

Заполнение и своевременное ведение подобной документации позволяет составить адаптированную образовательную и коррекционную программы с учётом особенностей конкретного обучающегося.

С рабочими программами специалисты знакомят родителей во время инклюзивного собрания – формы взаимодействия администрации и специалистов команды сопровождения с родителями. В начале учебного года родителей знакомят с индивидуальным учебным планом обучающегося, который разрабатывается в соответствии с Положением об ИУП обучающегося. В данном документе указывается нагрузка обучающегося по предметам, количество коррекционных часов и количество часов индивидуальных занятий с тьютором по предметам. Подобные встречи проходят каждые три месяца и дают возможность скоординировать усилия и учитывать пожелания родителей. Все инклюзивные собрания протоколируются в журнале.

Так как первым специалистом, с которым учится контактировать ребёнок и, который, так или иначе, сопровождает ребёнка в разных видах его учебной и внеурочной деятельности является именно тьютор, будет целесообразным остановиться на роли тьютора. Тьюторское сопровождение является одним из необходимых условий получения качественного образования для многих категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью. Введение в штатное расписание образовательных учреждений ставки тьютора поможет решить многие проблемы в организации образовательного процесса [2; стр.6]. Деятельность тьютора в МБОУ школа № 13 г. Феодосии РК осуществляется в соответствии ряда локальных актов, в т.ч.: Положение об организации тьюторской деятельности; Положение о тьюторе; Должностная инструкция тьютора; Договор с родителями и ОУ на тьюторскую услугу. Организуя тьюторское сопровождение, тьютор реализует основные свои функции: - диагностическую – сбор данных об обучающемся; - проектировочную – составление рабочей программы дополнительных занятий по предметам и календарно-тематического планирования; - реализационную – оказание поддержки обучающемуся в образовательном пространстве, которая, в зависимости от особенностей ребёнка, может заключаться как в разноплановой информационной поддержке так и в чисто механической помощи, как, например, добраться в нужный кабинет, помощь в использовании гусеничного подъёмника; - аналитическую – анализ процесса реализации адаптированной образовательной программы, при необходимости, ее изменение. И, хотя основной целью тьютора является персональное сопровождение обучающегося в процессе его становления в образовательном пространстве, важно стремиться к максимальной самостоятельности обучающегося и минимизировать при этом значение личности тьютора, не переходя рамки делового сотрудничества, не

лишенного, разумеется, дружеского тона. Именно с этой целью в МБОУ школа № 13 г. Феодосии РК каждый год либо каждые два года происходит смена тьютора, что стимулирует адаптивные свойства личности и формирует самостоятельность ребёнка с ОВЗ.

Особое внимание уделяется подготовке технического персонала школы: сотрудники знают особенности поведения детей с ОВЗ различных категорий и умеют своевременно оказать необходимую поддержку.

Таким образом, создание системы взаимодействия специалистов команды сопровождения с родителями и наличие чёткого представления о функциональных обязанностях в этой системе каждого участника позволяет организовать максимально продуктивное и комфортное образовательное пространство для обучающегося с ОВЗ в рамках общеобразовательной школы.

Список использованной литературы:

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М.Н.Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. - 2011. – С. 156-158.
2. Зыбарева, Н.Н. Профессия тьютор / Н.Н.Зыбарева, Н.В.Карпенкова, Е.В.Кузьмина // Информационно-методический бюллетень. – М., 20012. – С. 21-27.
3. Инклюзивное образование в России / Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), - М., 2011. – 88 с.

Пазарацкас Е. А.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЗРОСЛЫЙ - ПОДРОСТОК

Проблема отношений взрослый - подросток остается актуальной, не смотря на большое количество информации по этой теме. Общество жителей нашей планеты, развиваясь быстрыми темпами в одних вопросах, сохраняет много не решенных проблем в вопросах воспитания гармоничной личности. Сообщество, как утверждает один из авторитетных мыслителей нашего времени В. Франкл «... держится на индивидуальности каждого ее члена, а смысл личности проистекает из смысла сообщества».

Значительную роль в развитии личности человека играет педагогическое сообщество. Эффективность работы педагогического сообщества намного возрастает, если его члены глубоко понимая суть того, что с ними происходит при взаимодействии с воспитанниками, активно и умело содействуют формированию их адекватных коммуникативных связей. Педагогическое сопровождение детского коллектива на каждом этапе имеет свои особенности. Оно поэтапно меняется от прямого взаимодействия с каждым ребенком до организации самоуправления в коллективе. На любом этапе взаимодействия с воспитанником необходимо учитывать этап его онтогенетического развития.

В начальной школе в воспитательном процессе мы опираемся на знание того, что характерная черта младших школьников – это дружба, основанная на общности внешних жизненных обстоятельств. Другой особенностью младших школьников является безоговорочное признание

авторитета учителя. Эти школьники общительны, отзывчивы, доверчивы. На рубеже 3 -4 классов в общении идет резкая переориентация с взрослых на сверстников. Феномены детской субкультуры на границе младшего школьного и подросткового возраста, связанные с преодолением себя: детские шалости и испытания храбрости. В этот период часто создаются тандемы противоположностей, фигура подростка начинает отличаться угловатостью, каждая из частей тела как будто растет сама по себе, поведение становится неустойчивым. Для младшего подросткового периода характерно: потребность в самоутверждении, качественная оценка и переоценка своей личности, желание заявить о своей собственной позиции, повышенное внимание к тому, какое положение он занимает в своей социальной микрогруппе. Этот период можно считать периодом взаимного доверия и глобального отрицания... Критическим возрастным периодом – кризисом 13 -14 лет начинается пубертатный период, который по возрастной периодизации психического развития Л.С.Выготского приходится на 14 – 17 лет. Этот период заявляет о себе рождением страстей, изменениями настроения с частыми эмоциональными всплесками, длительными возбуждениями. Бывают периоды, когда подростка невозможно усмирить, он глух к голосу, призывающему его к послушанию. В пубертатный период наш подросток, как лев охваченный лихорадкой, который не желает знать своего проводника, он больше не хочет, чтобы его направляли. Педагогам, общающимся с подростком, важно понимать, что подростковый возрастной период сопровождается мощной гормональной перестройкой, когда человеку трудно себя контролировать по причине внезапных и больших гормональных всплесков в организме. И в этот период подросток не виноват в том, что в его мозг хлынул поток половых гормонов, мешающих функции почти всех областей мозга. Общие особенности этого периода - это незрелость префронтальной коры головного мозга, которая тормозит агрессивное поведение и играет ключевую роль в наших моральных суждениях, вследствие чего наши подростки с большим трудом сознательно усваивают моральные и социальные нормы. Неустойчивость нервной системы подростка в этот период создает опасность десоциализации, формирования заниженной самооценки, выбор неконструктивных для жизни целей. У подростка идет переоценкой жизненных ценностей, интенсивный процесс социализации, при ярко выраженной потребности в самоутверждении. В связи с чем, особенно возрастает роль взрослых (родителей, педагогов), которые должны быть достаточно образованными в вопросах воспитания, и личным примером формировать у подростка социальноодобряемое поведение. К сожалению, в реальности довольно часто, подростку проблему создает не только его незрелый мозг, но и его родители, которые продолжают обращаться с подростком, как с несмышленым ребенком. Помощь подростку в этот сложный возрастной период состоит в признании взрослыми того, что им нельзя жестко управлять, чрезмерно опекать его и поучать. Подобные стили общения, как правило, приводят к сопротивлению, которое выражается в реакциях активного и пассивного протеста. Взрослому желательно стремиться к стилю общения с подростком как с взрослым человеком, где предполагается взаимопонимание, взаимоуважение, укрепление взаимного доверия. Правильно выбранный стиль общения предотвратит различные формы нарушения поведения у подростка, укрепит его самооценку, снизит его страх перед конструктивным общением, если необходимо поможет гармонизировать искаженный образ Я. Адекватное общение взрослого с

подростком даст ему положительный опыт общения, научит создавать широкую временную перспективу (постановка целей, задач), позволит ему обрести умение отстаивать свои права. Все это поможет подростку продуктивно пережить возрастной кризис.

Взрослым можно рекомендовать в общении с подростком, создавая атмосферу «взаимной заинтересованности», общаться по стилю взрослый - взрослый. Важно обсуждать с подростком как прошлые события его жизни, так настоящие и будущие, предлагая полезные увлечения, помогая в поиске цели и составлении планов на будущее. Важно так же обсуждение способов достижения поставленной цели. Взрослым не следует требовать от подростка того, чего ему не по силам достичь, необходимо учитывать его реальные возможности и потребности. Именно взрослые передают подростку то, что можно назвать психологической атмосферой или духом общества, помогая ему формировать свой социальный характер.

Если взрослые не усугубляют подростку трудности пубертатного периода, предоставляя ему максимум самостоятельности, а грамотно направляют, позволяя тем самым приобретать жизненный опыт - они помогают подростку, сохраняя при этом взаимное доверие, а в атмосфере взаимного доверия, глобальное отрицание есть взаимное право.

Воспитывая человека, важно учитывать, что коллектив и личность взаимодействуя, неизбежно испытывают противоречия. Именно эти противоречия становятся движущей силой взаимного развития. Развитие коллектива должно сохранять и оберегать внутреннюю свободу личности, ее право на инициативу: без этого невозможно осуществление нравственного выбора, а значит и самоопределения. Гераклит, будучи великим мудрецом, открыл один из поразительных психологических законов: регулятивную (упорядоченную) функцию противоположностей, имея в виду, что все переходит в свою противоположность.

Список использованной литературы

1. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г.Эйдемиллер Э.Г., В. Юстицкис., - СПб. : Питер, 2000. 276 с.
2. Никандров В.В. Психология / В.В. Никандров // Учебник психологии. – М. : Проспект, 2007. - С. 124-131.
3. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко - СПб. : Речь, 2002. - С. 46 - 49.

Скляр П. П., Левченко О. О.

СУГЕСТОПЕДІЯ: ДО ТЕОРІЇ ТА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Однією з головних особливостей нашого часу є стрімке зростання всіх видів інформації. Дослідники стверджують, що знання людства подвоюється, а то й потроюється щорічно. Тому сучасна школа робить ставку на активізацію та інтенсифікацію навчального процесу. Виникає гостра необхідність використання нових педагогічних систем, методик, технологій, сучасних соціальних підходів які б вирішили ці задачі. Державні документи декларують конституційні права на освіту. Останні також орієнтують на забезпечення духовної, моральної, інтелектуальної та психологічної готовності всіх громадян до здобуття освіти. Вже одне це

говорить про її турботу про майбутнє держави, що в умовах сучасного стану освітньої системи неможливо здійснити без інноваційних технологій в основі яких має бути покладено метапредметний підхід, який прямо вказує на кінцевий результат – універсальні здібності та здатності їх реалізації, де серед важливих:

1) здоров'язбережувальна компетентність – здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей;

2) міжпредметна естетична компетентність – здатність виявляти естетичне ставлення до світу в різних сферах діяльності людини, оцінювати предмети і явища, їх взаємодію, що формується під час опанування різних видів мистецтва;

3) предметна мистецька компетентність – здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері музичного, образотворчого та інших видів мистецтва, що формується під час сприймання творів таких видів мистецтва і їх практичного опанування;

4) гуманітарно-культурні очікування предметно спрямовані на стандарт, що включає такі освітні галузі, як «Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Мистецтво», «Математика», «Природознавство», «Технології», «Здоров'я і фізична культура», зміст яких послідовно взаємозв'язаний із змістом відповідних освітніх галузей Державного стандарту початкової загальної освіти.

До того ж, однією з головних особливостей нашого часу є стрімке зростання всіх видів інформації. Дослідники стверджують, що знання людства подвоюються, а то й потроюються щорічно. Тому сучасна школа робить ставку на активізацію та інтенсифікацію навчального процесу. Особливо це стосується викладання інтегрованої програми з «Мистецтва» чи «Образотворчого мистецтва», що орієнтує на якісне сприйняття картини світу та такого ж якісного її відбиття (залог якісного спрацьовування психіки, – прим. авт.). Саме в період навчання молоді людини зростає більше і психологічне напруження, бо багатопредметність наук, різні викладачі (з різними психотипами), внутрішній психофізіологічний стан тощо, що не завжди гарно впливає і на психологічний клімат в учнівському колективі, утруднює саме навчання.

Тому наукове обґрунтування останнього доходить до звернення до методології, яку розуміють, перш за все, як вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності. В цій ситуації й виникає гостра необхідність використання нових (а часом і не зовсім нових – просто призабутих..., – прим. авт.) педагогічних систем та принципів їх побудови, методик, технологій, які б вирішили задачі в галузі сучасної освіти. Технології різні, але в них оптимально поєднуються три речі: навчання мусить бути захоплюючим, швидким і наповненим. І тут звертаємося до закордонного досвіду – болгарського... (Може тому, що і в тій державі з цим не зовсім в соціумі все гаразд? А може тому, що у нас просто більше наукового консерватизму, що раніш не звернулися до цього досвіду?). А мова піде про метод сугестії, який розглядається науковою сугестологією. Отже, наукове пояснення такого підходу теоретично обґрунтував учений-психотерапевт науково-дослідницького інституту сугестопедії в Болгарії – Г. Лозанов в середині ХХ ст.

Притому сугестія - навіювання у Лозанова використовується не в медичному варіанті, відомим багатьом як гіпноз. Сугестія використовується

в ігрових формах і являє собою фактично добре режисовану акторську гру викладача. В даному випадку мова йде про сугестії як форми мистецтва. Взагалі, треба сказати мистецтво має сугестивну силу. Наприклад, ми дивимося кінофільм і знаємо, що це все - заздалегідь знята гра акторів. Але у нас мимоволі з'являються емоції: радість, сміх, іноді виступають і сльози. Це і є сугестивний вплив мистецтва.

Прикладом, ми дивимося картину великого майстра пензля - ми переймаємося колоритом епохи, представляємо себе як би в цьому новому середовищі. У нас теж з'являються нові емоції. Це - теж сугестія. Музика також діє на нашу підсвідому сферу - це теж вид сугестії. Ось на такого роду сугестивному впливі будується методика подолання інформаційних бар'єрів, до того ж в сугестивно-ігрових формах.

Технології, що використовуються різні, але в методі має оптимально поєднуватися три речі: навчання мусить бути захоплюючим, швидким і наповненим. На практиці відомим є досвід застосування сугестивного методу, що описано часом пізніше в працях – Г. Китайгородської, Е. Рейдер, С. Лібіх, І. Шварц [4], Є. Ю. Кривошеїної та ін. Таким чином наука та практика все ж дійшла змістовного тлумачення терміну сугестопедія.

Також цікавими, на наш погляд, є методичні рекомендації, розкриваються методи навчання – гіпнопедагогічне навчання – релаксопедія – сугестопедія (Дитина в структурі «ідентифікаційної матриці», сугестопедія дорослого, технологія у забезпеченні якості вищої освіти за авторством Г. М. Дубчак : Сугестопедія : Методичні вказівки. – Чернівці: ЧНУ, 2003. – 24 с., – прим. авт.).

Сугестопедія (від лат. Suggestio – навіювання) – один із напрямів сугестопедагогіки та корекційної психології побудованої на використанні сугестивних впливів на особистість учня поза межами гіпнозу, аутотренінгу та м'язової релаксації в звичайному стані свідомості за рахунок відповідної інтонації, ритміки, пауз, виразу обличчя, погляду та поведінки педагога [4, с. 10].

Сугестологія – це наука про прискорення гармонійного розвитку особистості та розкриття її різнобічних резервних можливостей – пам'яті, інтелектуальної активності, творчих здібностей тощо. Вчений Г. Лозанов розкриває поняття сугестології як науки про прискорений гармонійний розвиток і самоконтроль багатогранно обдарованої особистості [2, с. 26].

Отже, питання: Чи нас ця проблема не цікавить? – Цікавить, та ще й як.

Тому методологічний огляд нами спрямовується на якомога повну реалізацію нових стандартів, які передбачають введення якісного викладання основних навчальних дисциплін. А це здійснити неможливо без освоєння нових навчальних систем, методик та технологій, які значно змінять природу педагогічного процесу, професійну діяльність педагога та навчально-пізнавальну діяльність учнівської молоді. Проблематично вирішити останнє без креативних педагогів, які володіють здібностями та методом абнотивності, також без інноваційних педагогічних технологій. Реалії сьогодення вимагають впровадження таких інновацій у систему освіти у вигляді технологій, які є чітко доведеними щодо доцільності, корисності та прогностичності.

Однією з таких систем і складових їх – технологій може слугувати сугестопедія. Визначальна особливість її – розкриття резервів пам'яті учня в ситуаціях психологічного комфорту поза межами гіпнозу чи будь-якого іншого незвичайного стану свідомості. За рахунок цього створюються умови не лише для засвоєння розширених у порівнянні із загальноприйнятими

нормами обсягів навчального матеріалу, а й для гармонійного розвитку особистості школяра. До того ж сугестопедичне навчання завжди супроводжується ефектом відпочинку, що благотворно впливає на стан здоров'я не тільки учнівської молоді та й педагогів.

Склалося так, що упродовж останніх майже понад трьох десятиліть сугестопедична навчальна система, розроблена Г. Лозановим, на теренах колишнього СРСР та й до сьогоднішнього дня залишається майже поза увагою педагогічної науки. Хоча перша хвиля зацікавленості нею в 70-80 рр. XX століття спричинила створення кількох досить відомих методів інтенсивного вивчення іноземних мов: емоційно-смыслового І. Шехтера, методу системного підходу до вивчення іноземних мов Л. Гегечкорі, методу активізації резервних можливостей особистості та колективу Г. Китайгородської, сугестокібернетичного інтегрального методу В. Петрусинського, сугестивно-програмованого методу навчання, розробленого у відділах науково-дослідної лабораторії педагогіки і психології Одеської державної консерваторії.

У той час основні праці дослідника сугестопедії Г. Лозанова не були перекладені на російську чи українську мови. Це призвело до вмотивованих і невмотивованих адаптацій новаторських підходів болгарського вченого. У цих випадках спотворювався не лише процес сугестопедичного навчання, а й його результати.

Сьогодні в освітньому просторі з'явилися нетрадиційні школи-системи, які спрямовують свою діяльність на освоєння інноваційних педагогічних систем, що покликані сприяти розв'язанню назрілих соціальних завдань, прикладом може слугувати психолого-педагогічний досвід М. П. Щетиніна (навчальний заклад в станиці Азовській Краснодарського краю – 90-ті роки XX ст. – початок XXI ст.).

Однак, як визнається в педагогічній науці, проектуючи такі школи, їх автори залишають поза увагою основні принципи, на яких будується та чи інша педагогічна система закладу освіти, що нерідко веде до безсистемності у використанні змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу (О. Киричук, В. Паламарчук). Усе це вимагає детальнішого розгляду подібних педагогічних систем, зокрема й сугестопедії, як у статті, так і в динаміці.

Необхідним теоретико-методологічним підґрунтям такого розгляду є вихід на три його площини: предметну (компонентно-структурну), функціональну (зовнішнього і внутрішнього функціонування), історичну (генетичного і прогностичного аналізів). Та як стверджує С. Пальчевський [5] і ми з цим погоджуємося, що для розгортання справи ще недостатньо практичного аналізу проблеми. Хоча В. В. Петрусинський, розробляючи сугестокібернетичний метод інтенсифікації навчання, вирішив повторити експеримент Лозанова, але на новій технічній основі. Він підтвердив, що засоби сугестопедичної навчальної системи Г. Лозанова дозволяють учням успішно засвоювати знання, уміння та навички в умовах психологічного комфорту.

Тож, можна висловити припущення, що цілеспрямоване використання засобів модифікованої технології сугестопедичного навчання допоможе вчителю не тільки успішно реалізувати традиційні компоненти змісту шкільної освіти та й вищої також, а й нетрадиційні, як: досвід творчої діяльності, емоційно-чуттєвого ставлення до світу, – формувати на цій основі духовність. Спрямовуючи навчання на розв'язання головної

суперечності педагогічного процесу – суперечності між власно-особистісними та загальносуспільними інтересами.

Цікавими виявляються Концептуальні засади, які були покладено – С. Пальчевським в дослідження:

1. Сугестопедія – одна із складових сугестопедагогіки – педагогічного напрямку, який з навчально-виховною метою цілеспрямовано використовує різноманітні засоби навіювання у різних станах свідомості.

2. Аналіз джерел цього напрямку в педагогіці дозволяє виділити в ньому напрями нижчого підпорядкування, кожний із яких певним чином зв'язаний із відповідним йому етапом розвитку сугестопедагогіки. Ці напрями відрізняються між собою за внутрішніми та зовнішніми характеристиками, тенденціями. Їхню сутність та діалектику можна виявити за системним підходом до розгляду педагогічних явищ як таких, що мають множину взаємозв'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій і мети, єдністю управління і функціонування.

3. Зміна одного елементу викликає послідовні зміни інших, що відповідним чином впливає на характер усієї системи. Таким елементом, який визначає основні напрями сугестопедагогіки, є метод викладання нового навчального матеріалу, орієнтованого на довготривале запам'ятовування.

Основою такого методу є певний прийом впливу на мнестичні можливості учня (де найважливішим принципом розвитку мнестичних процесів є декілька чинників, але уява в учнівському віці розширює можливості у взаємодії із зовнішнім світом), що й визначає кожний із цих напрямів окремо:

1) орієнтація на функціональні можливості «сторожового пункту» у стані природного сну (гіпнопедія),

2) організація перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз (ритмопедія),

3) прогресивна м'язова релаксація і автогенне тренування (релаксопедія),

4) цілеспрямовані сугестивні впливи у звичайному стані свідомості загальноновизнаним педагогічним інструментарієм (сугестопедія).

Дослідження сугестопедії вимагає узагальнення, систематизації, класифікації нагромаджених знань через аналіз і синтез відповідних джерел, передбачає звернення дослідника не лише до педагогічних, а й до філософських, психологічних, сугестологічних наукових праць, засновується на синергетичному та конструктивно-генетичному підході.

Сугестопедія виходить із того, що повноцінний навчально-виховний процес можливий лише за умови цілеспрямованого використання без шкоди для здоров'я як учня, так і вчителя свідомих та підсвідомих чинників у їх взаємозалежності та взаємодоповнюваності.

Сугестопедія – новий і дидактично найефективніший напрям сугестопедагогіки, який позбавлений недоліків інших її напрямів (організаційних, зв'язаних із охороною здоров'я школярів). Використання засобів сугестопедії у вітчизняному педагогічному просторі з метою поліпшення умов для виконання назрілих завдань шкільної освіти найефективніше у поєднанні з досягненнями сучасної вітчизняної педагогічної науки та практики.

Оскільки предмет дослідження об'єднує процеси та явища, що вивчають декілька наукових дисциплін, а саме: історія педагогіки, дидактика, психологія, сугестологія, філософія сучасної освіти, – то він,

відповідно, потребує міждисциплінарних методологічних підходів до його вивчення. А методологічну основу дослідження становлять:

- філософські положення про єдність свідомого й підсвідомого у сприйнятті та осмисленні навколишньої дійсності (В. Бассін, В. Рожнов, В. Татенко), про психологічну обумовленість суто педагогічних процесів та явищ, про об'єктивний та історичний підходи до аналізу процесів розвитку теорії та практики сугестопедичного навчання (І. Вельвовський, В. Моргун, І. Шувалова);

- основні положення стандартів розвитку в освіті за метапредметним підходом (А. Хуторський);

- синергетичні підходи, які полягають у врахуванні багатоманітності прояву різноманітних педагогічних чинників залежно від їх застосування до кожного учня як складно організованої системи (Є. Князева, С. Кордюмов, В. Лутай, О. Чалий);

- онтологічні принципи історизму, детермінізму, діалектики;

- положення про навчання як процес едукації особистості: єдності його освітньої, мотиваційної, виховної та розвивальної функцій (В. Бондар, О. Вишневський, Ю. Руденко);

- системний підхід до розгляду педагогічних явищ як таких, що мають множинну взаємозв'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій і мети, єдністю управління й функціонування;

- конструктивно-генетичні підходи, які дозволяють простежувати як змінюються історико-педагогічні знання у певній системі та часі;

- нова парадигма освіти – особистісно орієнтований навчально-виховний процес (І. Бех);

- положення про необхідність розгляду учнів (студентів) – суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності як складно організованих систем, шляхи розвитку яких необхідно виводити із їхньої внутрішньої суті (В. Льїн, В. Лутай, І. Пригожин, О. Чалий).

Дуже замало, на нашу думку, існує в освітніх закладах сьогодні інноваційного досвіду з означеної проблеми, хоча практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що на основі порівняльного аналізу сугестопедії з традиційною навчальною системою у предметній, функціональній та історичній площинах було виявлено певну обмеженість її класичного варіанту. Поєднання ж дослідженого вітчизняного сугестопедичного досвіду з досягненнями сучасної психолого-педагогічної теорії та практики дозволило знайти шляхи практичного застосування сугестопедії для розв'язання поставлених перед освітою завдань.

Сугестопедичне навчання, поліпшуючи пам'ять і сприяючи прискоренню автоматизації в запам'ятовуванні нового навчального матеріалу, завдяки приємному переживанню та ефекту відпочинку, відсутності втоми розкриває резерви цілісної особистості учня. До того ж воно, як витікає з дослідів Г. Лозанова, має ще й психопрофілактичний і психолікувальний ефекти за умови функціональних захворювань чи функціональних компонентів органічних захворювань. Останнє важливо в постпсихологічно травмуючих ситуаціях.

Стосовно тих хто навчається сугестопедія виступає як глобальна система, яка цілеспрямовано використовує як усвідомлювані, так і неусвідомлювані форми інформації. Помітну роль у виявленні резервних можливостей особистості грають психічні процеси: периферійні перцепції, неусвідомлені реакції, мотивації, потреби, а також неусвідомлені автоматизовані елементи в рамках свідомої діяльності.

Важливе значення в сугестопедії має не лише глобальний, тобто всеохоплюючий підхід до особи що навчається, а й такий же підхід до розробки навчального змісту. Це дало право Г. Лозанову стверджувати, що в основі сугестопедичного навчання лежить «глобалізація плюс естетизація». Стосовно останньої мається на увазі використання засобів чи звернення до зразків мистецтва (за змістом чи супроводом, – прим. авт.) з метою розкриття резервів пам'яті учня.

У висновках можна виокремити:

1. Глобалізація навчального матеріалу в так званих глобальних темах певним чином нагадує його блокову подачу в діяльності вітчизняних педагогів-новаторів, що стає підтримкою метапредметного підходу.

2. Під час вивчення глобальної теми, з одного боку, учні отримують цілісне враження від виучуваного матеріалу а, з другого, одночасно дізнаються і про деякі подробиці, конкретні часткові випадки. У наступних розробках глобальної теми ці часткові випадки закріплюються, розширюються, поєднуючись із загальним. Але тепер уже елементи будуть на першому плані, а цілісне, загальне – на другому. Тут чітко помітна двоплановість, яка, до речі, є однією з найхарактерніших рис усієї сугестопедичної навчальної системи.

3. Глобальний підхід у навчанні привчає учнівську молодь починаючи від молодших класів до цілісності в світопізнанні, сприяє тому щоб ця цілісність перетворювалася у стиль навчальної праці.

4. Виходячи з трьох перших тверджень, робимо висновок про те, що таким чином з'являється соціальне замовлення на нові вискооефективні технології навчання і перепідготовки кадрів. Все це потребує підвищення загальної майстерності викладання, професіоналізації освіти на рівні вимог часу.

Літературні та електронні джерела

1. Власова О. І. Педагогічна психологія : [навч посібник] / О.І.Власова. – К. : Либідь. – С. 1-35. [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://svyatschool.donetskedu.com/> 18.03.2014 8:50.

2. Лозанов Г. К. Сугестология и сугестопедия – теория и практика / Г. К. Лозанов. – София, 1971. –66 с.

3. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : [посібник для вчителів] / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна та ін. — Харків : Веста : Ранок, 2006. – 256 с.

Скляр П. П., Мальцева Т. Е., Левченко О. О.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Специфические особенности образовательного процесса, связанного с формированием социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов с социально-функциональными отличиями, к которым относим студентов с особыми потребностями, пенсионеров и заключенных, предполагает разработку и использование инновационных подходов к инклюзивному обучению в высшей школе.

Для формирования социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов с социально-функциональными отличиями особую

ценность имеет гуманистическая основа интерактивного взаимодействия, предусматривающая совершенно равные, хотя и непростые, отношения, основанные на ролевой и уровневой дифференциации (педагог, активный, пассивный студент, владеющий коммуникативными способностями и только усваивающий эти навыки и т.д.). В инновационной системе инклюзивного обучения интерактивные педагогические технологии имеют инновационную наполненность, не уступающую по своей сути другим инновационным формам и методам обучения [1, с. 154].

Еще одной весьма важной особенностью инновационного интерактивного обучения является его направленность на конечный результат, стремление достижения целей и их полиструктурность. Такой подход дает возможность обучения на диагностической или мониторинговой основе с оценкой промежуточного результата и коррекцией деятельности [2].

Особую роль в интерактивном субъект-субъектном взаимодействии играет личность педагога, его гуманистическая позиция, стремление к толерантности, коммуникативный талант, организаторские способности, творческая направленность личности. Современное социально-экономическое развитие общества имеет потребность в высококвалифицированном, хорошо подготовленном преподавателе, умеющем сочетать в себе глубокую научную эрудицию с основательными знаниями основ психолого-педагогической науки и высоким уровнем методических умений.

Уже разработано много методик и педагогических технологий, с помощью которых можно усилить личностно-ориентированный подход к обучению. Но каждая из них решает, как правило, четко определенный круг задач. Оптимальным при разработке конкретной технологии обучения является конструктивное сочетание инструментария, который традиционно используется в обучении, с арсеналом средств инновационных педагогических технологий.

Поле субъектного развития, основанное на инновационных интерактивных технологиях, призвано развивать исследовательскую, творческую, познавательную деятельность его участников. Субъект-субъектное взаимодействие должно учитывать специфические особенности будущих специалистов с социально-функциональными отличиями. Все это позволяет рассматривать интерактивную педагогическую деятельность как сложное инновационное образование, совокупность различных по целям и характеру видов работ, которые соответствуют основным этапам развития инновационных процессов и направлены на создание и внесение педагогом изменений в собственную систему работы. Она имеет комплексный, многоплановый характер, воплощая в себе единство научных, технологических, организационных мероприятий. Инновационная деятельность является системным видом деятельности, направленным на реализацию нововведений на основе использования и внедрения новых научных знаний, идей и подходов.

Главной стратегической целью государственной научно-инновационной политики должно быть повышение глобальной национальной конкурентоспособности и использование эффективных технологий в образовании, постоянное повышение квалификации педагогических кадров и совершенствование инновационных процессов. В этом направлении следует отметить несовершенство правового обеспечения при решении проблем инновационного развития образования и социальной сферы Украины [3, с. 44].

Очевидно, что совершенствование понятийного аппарата инновационного законодательства высшей школы должно синхронно сопровождаться разработкой правовых форм государственного стимулирования инновационной деятельности. В этой связи необходимо разработать новые правовые средства инвестиционного обеспечения инновационных проектов и программ развития образования. Требуют доработки и трансформации из Закона Украины в Закон ЛНР «Про инновационную деятельность» классификации инноваций в зависимости от уровня их новизны, прогрессивности и масштабов применения, используемые в гуманитарной и социальной сфере образования. Необходима юридическая гармонизация единого субъект-объектного состава инновационной деятельности и расширение стадий инновационного процесса. В ЛНР отсутствуют правовые признаки инновационного продукта (наукоемкость, технологичность, конкурентоспособность) высшего образования. Нужно расширение объектного состава инновационного продукта за счет включения в него компьютерных программ. Не предусмотрена выдача государственных охранных документов.

С целью синтеза инноваций, интеграции в обеспечении эффективного развития социально-профессиональной субъектности будущего специалиста социальной сферы Донбасса в рамках национальной инновационной системы образования необходима реализация следующих первоочередных мер [4; 5; 6; 7; 8]:

- планирование и осуществление фундаментальных научных исследований по обоснованию и разработке качественно новой Стратегии инновационного развития высшего образования Донбасса, которая будет определять его роль и место в современном цивилизованном образовательном пространстве;

- осуществление государственной поддержки передовых фундаментальных, поисковых, прикладных научных исследований, способных конкурировать на отечественном и мировом рынках инновационных идей;

- законодательные и нормативно-правовые акты ЛНР, регулирующие инновационную деятельность, налоговые преференции и льготы для предприятий и учреждений, создающие благоприятные условия для инвестирования средств с целью осуществления инноваций, инновационного развития будущих специалистов и социальной сферы;

- введение ряда мер по поддержке отечественной инновационной идеи на мировом образовательном пространстве, накопление и распространение информации об инновационных потребностях и результатах научной и инновационной деятельности в сфере высшего образования;

- с целью формирования инновационно активной личности будущих специалистов социальной сферы рекомендовать ввести в высших учебных заведениях постоянно действующие проблемные инновационные семинары для преподавателей и студентов, мини-педагогические мастерские (мастер-классы), тренинги по формированию и развитию высокого уровня инновационной культуры, элективные курсы (модули) «Основы инновационной деятельности».

Таким образом, инклюзия обучения, что является потребностью общества, невозможна без обновления образовательного процесса высшей школы. Мастерство педагога, работающего с будущими специалистами с социально-функциональными отличиями по формированию их социально-профессиональной субъектности, сегодня заключается в творческом подходе

к конструированию лекционных и практических занятий, семинаров, внеаудиторных мероприятий, в постоянном стремлении повысить эффективность учебно-познавательной деятельности путем разработки новейших организационных форм. При этом по-прежнему значимой остается реализация воспитательных, развивающих и образовательных задач.

Системное сочетание государственных и региональных целевых инновационных программ, программ технологического развития, а также отдельных инновационных проектов создаст необходимые условия для развития высшего инклюзивного образования в Донбассе.

Список использованной литературы

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посібник] / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе [Текст] / Килпатрик В. Х.; пер. с 7-го англ. издания Е. Н. Янжуя с предисл. Н. В. Чехова. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
3. Кларин М. Б. Инновации в мировой педагогике / М. Б. Кларин. – М.: Просвещение, 1998. – 180 с.
4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001.
6. Мальцева Т. Е. Современные подходы к модернизации системы высшего образования в Донбассе / Т. Е. Мальцева // Электронный научный журнал «Психология. Социология. Педагогика». – 2015. – Выпуск 3(46) Май-Июнь. С. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psychology-sociology-pedagogy.com/archive/2015/release-3-46-may-june/mal>.
7. Мальцева Т. Є. Інноваційні підходи та тенденції вищої освіти : [методичний посібник] / Т. Є. Мальцева. – Луганськ: КОПИ, 2011. – 102 с.
8. Мальцева Т. Є. Методико-технологічний супровід оптимізації процесу громадянського виховання в соціально-педагогічній роботі з молоддю : [навчально-методичний посібник] / Т. Є. Мальцева. – Луганськ : КОПИ, 2011. – 304 с.

Таловерова Л. И., Рычкова Т. А.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОПЕДЕВТИКИ ПЕДИАТРИИ

По мнению А.Ф. Билибина и Г.И. Царегородцева: «Клиническое мышление – это та интеллектуальная, логическая деятельность, благодаря которой врач находит особенности, характерные для данного патологического процесса у данной конкретной личности. Врач, овладевший клиническим мышлением, умеет анализировать свои личные, субъективные впечатления находить в них общезначимое, объективное; он также умеет дать своим представлениям адекватное клиническое истолкование». «Модель клинического мышления – отмечают эти авторы, – строится на

основе знания человеческой природы, психики, эмоционального мира больного». И далее – «в понятие клинического мышления входит не только процесс объяснения наблюдаемых явлений, но и отношение врача (гносеологическое и этико-эстетическое) к ним. В этом и проявляется мудрость клинициста. Надо заметить, что клиническое мышление базируется на знании, почерпнутом из разнообразных научных дисциплин, на воображении, памяти, фантазии, интуиции, умении, ремесле и мастерстве» [цитируем по 1].

Как видно, клиническое мышление в широком смысле, который утвердился среди клиницистов, не может быть сведено к мышлению в обычном для логики понимании. Это не только решение сложных логических задач, но и способность к наблюдательности, установлению психологического контакта, доверительных отношений с больным, развитая интуиция и «воссоздающее воображение», позволяющее представить патологический процесс в его целостности [2].

Как показывает опыт реформирования медицинского образования в странах Европы для достижения соответствия уровня подготовки врача современным требованиям необходимо обеспечить широкую общеобразовательную подготовку, в том числе естественнонаучную и гуманитарную, призванную сформировать мировоззрение и заложить основы клинического мышления (КМ) [3].

Для врача желателен аналитико-синтетический тип восприятия и наблюдения, способность охватить картину заболевания, как в деталях, так и в целом. Ядром КМ является способность к умственному построению синтетической и динамической картины болезни, переходу от восприятия внешних проявлений заболевания к воссозданию его «внутреннего» течения – патогенеза. Развитие «умственного видения», умение включить любой симптом в логическую цепь рассуждений являются необходимыми для клинициста.

КМ характеризуется способностью к принятию адекватного, в каждой отдельной ситуации, решения в целях достижения наиболее благоприятного результата. Врач должен уметь не только принять решение, но и взять на себя ответственность за его принятие, а это станет возможным только при полноценной теоретической подготовке врача, когда принятие решений будет обусловлено его знаниями, будет обдуманым и осознанным, будет направлено на достижение вполне определенной цели [1, 5].

Работа врача начинается с диагностики. Наблюдение, оценка выявляемых симптомов и умозаключение – таковы обязательные ступени на пути к распознаванию болезней и постановке диагноза. В соответствии с этим содержание диагностики можно разделить на несколько разделов. Первый включает методы наблюдения и обследования больного – врачебная диагностическая техника. Второй посвящен изучению симптомов, обнаруживаемых исследованием, – семиология, или семиотика. В третьем выясняются особенности мышления врача при построении диагностических заключений – методика диагноза [1].

Азы КМ начинают закладываться и формироваться при изучении клинических дисциплин на третьем курсе. На кафедре педиатрии студенты изучают теоретическую базу и овладевают профессиональными навыками общения со здоровым и больным ребенком, сбора жалоб, анамнеза, осмотра, пальпации, перкуссии и аускультации пациентов разного возраста. Нозологические формы болезней освещаются лишь в самом общем виде, основное внимание уделяется изучению

отдельных симптомов и синдромов, их происхождению, клиническому значению и распознаванию. КМ нельзя научиться по учебникам и руководствам, как бы хорошо они ни были составлены. Для этого необходима практика под руководством опытного преподавателя.

В процессе беседы и объективного обследования студент выявляет определенные симптомы заболеваний. Как правило, их бывает несколько или множество.

Затем следует самая трудная часть изучения предмета – формирование КМ, т.е. разбор логико-диагностической работы врача, что предполагает способность студента к логическому мышлению, логическим операциям и включает следующие этапы:

1. Анализ симптомов заболеваний – логический прием, состоящий в том, что изучаемый предмет мысленно разделяется на составные элементы, каждый из которых исследуется в отдельности как часть целого, т.е. все выявленные симптомы распределяются по органам и системам.

2. Синтез симптомов в симптомокомплексы и синдромы – мысленное соединение частей предмета, полученных в процессе анализа, установление взаимодействия и связей частей и познание этого предмета как единого целого. Выделяется основной синдром, определяющий тяжесть состояния больного или нозологическую форму.

3. Формулировка предварительного диагноза перед проведением лабораторных и инструментальных обследований.

4. Проведение дополнительных лабораторных и инструментальных обследований. Следует обратить внимание на то, что оно называется дополнительным. То есть, оно должно дополнять и уточнять мнение врача, а не наоборот. На третьем курсе студент должен уметь назначить только то лабораторное или инструментальное обследование, которое подтвердит наличие предполагаемого синдрома поражения.

5. Далее проводится завершающий этап дифференциальной диагностики, которая была начата еще при проведении расспроса, осмотра и проведении объективного обследования пациента.

6. После проведения дифференциальной диагностики выставляется окончательный клинический диагноз и назначается лечение [4].

Это план построения прямого клинического диагноза. Творческий характер обоснования прямого клинического диагноза не вызывает сомнения. Так, студенты описывают, каким образом у них возникла диагностическая гипотеза и как она подтвердилась в процессе обследования. Диагностическая гипотеза всегда возникает при обнаружении причинно-следственной связи между синдромами. Прежде всего, нужно разграничить синдромы, характеризующие местные изменения в органах и общую реакцию организма на патологический процесс. Если причинно-следственная связь будет найдена, исследователю нужно будет решить вопрос, какое заболевание данного органа или системы может сопровождаться имеющейся общей реакцией. Таким образом, будет создана диагностическая гипотеза [5].

Серьезное диагностическое значение имеет знание свойств симптомов и синдромов, которые бы были свойственны всем симптомам и синдромам при всех болезнях.

Так, первое свойство – категория симптомов: субъективные, объективные и параклинические (лабораторные и инструментальные), которые охватывают весь объем информации при исследовании пациента.

Второе свойство тоже общее для всех симптомов – это неспецифическое проявление болезни. Знание этого свойства позволяет врачу проводить осторожную интерпретацию найденных высокоспецифических симптомов.

Третье свойство симптомов очевидно: механизмы симптомов различны, в том числе и неизвестны. Например, вряд ли возможно в настоящее время перечислить все механизмы одышки, так как неизвестного здесь остается больше, чем уже известного.

Поиск симптомов – это творческий этап работы, после чего требуется сформировать из найденных симптомов болезней синдромы. Содержание синдрома весьма гибкое, оно может детализироваться с помощью различных методов исследования. В связи с этим, синдромы могут быть простыми (субъективные, объективные и параклинические) и сложными (имеют четыре комбинации: субъективно-объективно-параклинические, субъективно-объективные, субъективно-параклинические, объективно-параклинические). При формулировании свойств синдромов учитываются критерии, которые были у свойств симптомов. Второе свойство указывает, что специфических синдромов не бывает. Следовательно, нельзя в каждом конкретном случае прямолинейно говорить о диагнозе, а можно высказывать только предположение. Знание семиотики синдромов наиболее эффективно развивает эрудицию обучающегося. Достаточно знать, что полное перечисление семиологического ряда синдрома практически невозможно. Обязательно есть возможность расширения этого ряда тем, что мы не знаем, но можем найти в литературе, и тем, что пока еще не известно науке. Наконец, третье свойство дает возможность понимать, что механизм синдрома может быть разным, в том числе неизвестным. Знание последнего свойства рассматриваемых категорий вообще создает мотивацию и открывает путь к поиску нового знания [2, 5].

В этом процессе труднее всего объяснить механизм возникновения диагностической гипотезы, точнее, перейти от внутренней речи к внешней, но этому можно и нужно учиться. Для этого требуется сделать несложное обобщение и анализ клинической картины с помощью простых правил, включающих три возможных варианта:

- 1) одновременность появления, развития и исчезновения синдромов;
- 2) определенная последовательность развития, проявления и угасания синдромов;
- 3) отдельные симптомы и синдромы могут быть связующим звеном для других синдромов.

Предложенные критерии носят описательный характер, что дает понимание относительности доказательств истинности диагностического суждения. Тем не менее, в клинической медицине не существует более надежных критериев доказательства причинно-следственных связей. Последнее, в свою очередь позволяет исследователю задумываться над важнейшими фундаментальными вопросами клинической медицины. Если же исследователь задумался над такими вопросами, то это уже более половины пути к познанию.

Выводы.

1. Уже в самом раннем, начальном периоде обучения у студентов стимулируется развитие пространственного мышления.

2. При формулировке предварительного (прямого) клинического диагноза используются все имеющиеся результаты обследования на данный момент, в том числе и параклинические.

3. Перечисленные аспекты размышления над клинической картиной являются исключительно серьезными стимулами развития и формирования КМ при изучении пропедевтики педиатрии на III курсе. Клиническое врачебное мышление, сформированное на пропедевтике, продолжает совершенствоваться на старших курсах.

Список использованной литературы

1. Абаев Ю.К. Логика врачебного мышления / Ю.К. Абаев // Медицинские новости: научно-практический информационно-аналитический журнал для врачей и руководителей здравоохранения. – 2007. – №5. – С. 16-22.
2. Бенедиктов И.И. Происхождение диагностических ошибок / И.И. Бенедиктов. – Свердловск: Средне-Уральское кн. Изд-во. – 1977. – 200 с.
3. Володин Н.Н. Медицинское образование на рубеже веков / Н.Н. Володин, В.С. Шухов // Патологическая физиология и экспериментальная терапия. – 2005. – №4. – С. 68-70.
4. Кривущев Б.И. Формирование мотивации обучения на кафедре пропедевтики педиатрии / Б.И. Кривущев // Проблемні питання педіатрії та вищої медичної освіти: зб. наук. пр., присвячений пам'яті професора Ю.М. Вітебського – Донецьк: Світ книги, 2012. – С. 123-129.

Терёхина Н. Н.

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В настоящее время наблюдается неблагоприятная тенденция к увеличению количества неуспевающих школьников, не справляющихся с учебной программой. За последние 20-25 лет число таких учащихся только в начальной школе выросло в 2-2,5 раза (30% и более). Наиболее многочисленную группу риска составляют школьники с нарушением умственного развития.

В настоящее время сложилось единое образовательное пространство, и интеграция стала ведущим направлением при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, что выражается в сближении массовой и специальной образовательных систем.

Официально принятая в государстве интернатная модель перестает быть единственным и обязательным типом учреждения, в котором дети с особенностями психофизического развития находятся в условиях обособленного обучения и изоляции от социума. У родителей и детей появилась возможность выбора разных форм обучения (домашнего обучения, в специальной школе, школе-интернате, учебно-реабилитационном центре, специальном классе при общеобразовательной школе, детском саду-школе, в форме экстерната и тому подобное). Но это не в полной мере удовлетворяет равенство прав на образование лиц, имеющих особенности психофизического развития, не всегда соответствует их личным запросам и общественным потребностям.

Использование такой модели даёт возможность предоставления качественных образовательных услуг детям с особыми потребностями в

обычных классах (группах) общеобразовательных (дошкольных) учебных заведений при условии соответствующей подготовки учителей и оказания поддержки семьям.

Предполагается осуществление изменений образовательной системы, а не ребенка. Инклюзивное образование признает, что все дети разные, а школы и образовательная система должны подстраиваться под индивидуальные потребности всех учеников с нарушениями развития и без них. Однако инклюзивность не означает ассимиляцию или стремление сделать всех одинаковыми, ее ключевой компонент — гибкость, учет личностных характеристик, определяющих темп обучения каждого ребенка.

В большинстве случаев детям просто необходимо доступное преподавание, что требует использования различных методов, которые соответствуют индивидуальным требованиям, способностям и особенностям развития ребенка.

Инклюзивная модель образования предполагает участие в образовательном процессе учителей-поддержки (ассистентов учителей), которые обеспечивают приобщение всех детей к общеобразовательным занятиям. Учитель поддержки может быть дополнительным помощником в учебном процессе и заниматься с одним-тремя учениками одного или разных классов.

Индивидуальные учебные планы для учащихся, которые не в состоянии освоить общеобразовательную программу из-за усложнений психофизического развития должны разрабатываться на основании заключения психолого-медико-педагогической консультации и по решению педагогического совета учебного заведения, а также при участии родителей ребенка. Содержание индивидуального учебного плана заключается в том, что он разрабатывается для каждого ребенка.

Успехи в обучении учащихся, обучающихся по индивидуальной программе, оцениваются по критериям оценивания учебных достижений учащихся начальных классов специальной общеобразовательной (вспомогательной) школы для детей с нарушениями умственного развития.

В классе (группе) может быть не более трех детей с особенностями психофизического развития. При этом целесообразно комплектовать детей, которые имеют нарушения одной категории (слуха или зрения и т. п.). Время пребывания детей с особенностями развития в общеобразовательном учебном (дошкольном) заведении может изменяться приказом директора этого заведения на основании заключения психолого-медико-педагогической консультации о состоянии психофизического развития каждого ребенка (по результатам обязательного ежегодного обследования).

Для учащихся с особенностями психофизического развития необходимы специальные приспособления помещений учреждения (ликвидация архитектурных барьеров, построение пандусов, наличие туалетных комнат, усиления освещения учебных помещений, создания в классах (группах) игровых уголков и т. п.), а при необходимости — приобретение специального оборудования и адаптационного оборудования.

Эффективности учебно-воспитательного процесса способствуют различные формы работы:

- 7) учебная работа в парах;
- 8) работа групп кооперативного обучения;
- 9) работа с индивидуальными инструкциями;
- 10) независимые самостоятельные занятия.

Содержание, формы и методы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития должны быть коррекционно направленными. Это означает, что каждая тема, которая изучается в школе, каждый метод и прием, использованный учителем или воспитателем, должны способствовать не только усвоению знаний, умений, навыков, формированию поведения, но и исправлению недостатков психофизического развития (в зависимости от дефекта).

Система коррекционного воздействия на учащихся должна быть рассчитана на длительное время и действовать на личность в целом в единстве ее компонентов:

3. познавательные, эмоционально-волевые психические процессы;
4. опыт (знания, умения, навыки);
5. направленность;
6. поведение.

Учителю необходимо согласовывать педагогические воздействия с медицинскими и психологическими; придерживаться последовательности и преемственности в коррекционно - воспитательной работе, единого охранительно-педагогического режима в школе и семье.

Начиная работать с учениками, учитель должен учитывать индивидуальную структуру дефекта каждого ребенка (первичный дефект, вторичные дефекты, дальнейшие осложнения) и сохраненные возможности, то есть изучить опыт ребенка, ее направленность, поведение.

Для детей с нарушениями умственного развития характерными являются органические повреждения коры головного мозга, вследствие которых наблюдается недостаточная сформированность всех составляющих психики и прежде всего нарушения познавательных процессов. Оказывается своеобразие в развитии ощущений, восприятия, памяти, воображения, речи, внимания.

Самый существенный признак умственной отсталости — пониженная способность к обобщениям в процессе решения интеллектуальных задач. Педагогическая работа с этой категорией детей направляется в первую очередь на максимальное становление общих социально-адаптационных возможностей, практическую подготовку к жизнедеятельности в обществе, самообслуживания, общения, адекватного социального поведения.

Особенности процесса обучения детей с недостатками интеллекта:

- 2) медлительность процесса обучения;
- 3) упрощенное изложение материала;
- 4) повторяемость в обучении;
- 5) углубленный индивидуальный и дифференцированный подходы;
- 6) предметно-наглядный и практический характер обучения;
- 7) опора на более развитые способности ребенка и преодоление общей недостаточности его интеллектуальной сферы;
- 8) специальная организация учебной деятельности учащихся, в частности развитие стимулов к учебе и познавательных интересов.

С целью отслеживания эффективности коррекционно-педагогической работы учитель может использовать программу наблюдений за социально - эмоциональным развитием, развитием речи, когнитивным, физическим развитием и развитием творческих способностей. Наблюдение проводится дважды в год: осенью и весной. Результаты наблюдения заносят в таблицу, в которой указаны критерии сформированности и использования навыков (редко, время от времени, часто, постоянно). Учитель записывает комментарии и примеры выявления сформированности навыков. Материалы

наблюдения могут быть частью итогового оценивания развития ребенка, которое также предусматривает записи жизненных случаев, ведение портфолио, проведение конференций с учащимися и родителями.

Развитие речи и развитие мышления — взаимосвязанные процессы. Тяжелые речевые расстройства сопровождаются специфическими особенностями интеллектуальной деятельности ребенка. Названные отклонения отрицательно влияют на формирование у ребенка различных форм деятельности (сложной двигательной, всех видов изобразительной), вызывают трудности в усвоении математических знаний и языка. К тому же речевые дефекты нарушают возможность свободного общения ребенка с другими людьми. Все это приводит к формированию своеобразных психологических и патопсихологических особенностей.

Необходимым условием коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими речевые расстройства, прямая и опосредованная психотерапия речевых расстройств. Работа учителя с такими детьми предусматривает предотвращение негативным воздействиям речевого дефекта на формирование других психических функций.

Коррекционная работа направляется на умственное развитие (расширение круга знаний и представлений об окружающем, развитие познавательной активности, мыслительных процессов, формирование продуктивных способов запоминания, развитие произвольного внимания) и развитие речи (фонетико-фонематической системы, словаря, совершенствование грамматических навыков, связной речи).

Для учащихся с особенностями психофизического развития с целью коррекции первичных и вторичных нарушений, расширение опыта социально - психологической адаптации и трудовой реабилитации необходимо предусмотреть коррекционно-восстановительные занятия по лечебной физкультуре, ритмике, формированию навыков пространственного, социально-бытового ориентирования, коррекции познавательной деятельности, развития слухового, зрительного, осязательного восприятия и речевой деятельности, а также психокоррекции.

Эти занятия с детьми проводят дефектолог, психолог, учитель класса индивидуально или в группах в зависимости от особенностей развития учащихся и трудностей в обучении.

Учитель инклюзивного класса должен овладеть умением выбирать для ребенка с особенностями психофизического развития на каждый урок определенную систему коррекционных задач, обусловленных дидактической целью урока и характером учебного материала.

Но, на сегодняшний момент, в частности в нашей школе, картина вырисовывается совсем иная. На данный момент в нашей школе обучается 12 детей, которые перешли к нам из общеобразовательной школы. Эти дети обучались по программе для специальных коррекционных учреждений. Пятеро из них с трудом усваивают даже программу специальной школы. Эти дети после перехода из общеобразовательной школы были замкнуты, необщительны, на уроках пассивны. И только спустя год благодаря коррекционной работе с этими детьми наметилась положительная динамика общего развития, внимания, мышления, улучшилось эмоциональное состояние. Они сейчас с удовольствием принимают участие в общешкольных мероприятиях, стали себя чувствовать раскованней, некоторые из них подтянулись в учебе. В нашей школе созданы все условия для достижения успеха.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод: что, учась даже в обычном классе (группе) общеобразовательного учреждения, ребенок должен обязательно получать коррекционную помощь. Тем более это необходимо ребенку, обучающемуся в специальном классе массовой школы. Поэтому подлинная интеграция не противопоставляет, а сближает две образовательные системы — общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

Совместное обучение — это лишь один из подходов, которому предстоит существовать не монополю, а наряду с другими — традиционными и инновационными. Он не должен вытеснять и разрушать формы эффективной помощи ребенку, сложившиеся и развивающиеся в специальном образовании.

Список использованной литературы

1. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н.В.Борисова, С.А.Прушинский. – М.; Владимир: Транзит-ИКС, 2009.
2. Грибова О. Е. Дополнительное образование в специальной (коррекционной) школе / О.Е.Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 1. – С. 41-45.
3. Инденбаум Е.Л. К чему приводит «стихийная инклюзия» детей с задержкой психического развития / Е.Л. Инденбаум // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – №4. – С. 33-38.
4. Сорокоумова С. Н. Психологические особенности инклюзивного обучения. / С.Н.Сорокоумова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - Т. 12. – №3. – 2010. – С. 134-136.

Фоменко Т. П., Киселева Г. Н.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ЭКОЛОГО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЕ

Анализируя состояние инклюзивного обучения на настоящий момент, можно говорить не только как об инновационном процессе, позволяющем осуществлять обучение и воспитание детей с разными стартовыми возможностями на различных ступенях образовательной вертикали. Это направление оказывает мощное влияние на социализацию детей с особыми образовательными потребностями (ООП)

Главная задача инклюзивного образования – организация среды вокруг ребенка, позволяющего полностью вовлечь его в жизнь класса, общества в целом. Инклюзия подразумевает вовлечение детей особенно уязвимой категории в активную жизнедеятельность, полную социализацию, являющейся предпосылкой дальнейшей социальной активности человека.

Включение детей с ООП в активную экологическую среду, одинаковые виды деятельности со своими сверстниками формирует атмосферу уважительного отношения к каждому ребенку, подчеркивает его таланты и успехи.

Тем не менее, остается до сих пор не решенной проблема относительно разработки организационно-методических аспектов инклюзивного образования в эколого-развивающей среде.

Наша гимназия активно включилась в процесс внедрения инклюзивного образования и создания организационно-методических условий для социализации детей с ООП. В ходе работы над предыдущим экспериментом в гимназии были заложены основы эколого-развивающей среды, потенциал которой может быть реализован в инклюзивном образовании.

Анализ теории и практики образования детей с ограниченными возможностями здоровья свидетельствует о том, что образование в специализированных образовательных учреждениях с одной стороны создает особые условия для удовлетворения потребностей учащихся указанной категории в медицинских и педагогических услугах, а с другой – препятствует их социальной интеграции, ограничивая их жизненные шансы.

Следствием данного противоречия является то, что в условиях специальных образовательных учреждений круг общения сужается, самооценка падает, закрывается дорога к полноценной жизни.

Обострившиеся противоречия – между социальной потребностью, условий для удовлетворения образовательных потребностей каждого ученика гимназии и недостаточно ясной его педагогической интерпретацией, – позволили сформулировать проблему теоретического обоснования социализации детей с особыми образовательными потребностями в эколого-развивающей среде, ее мониторинга как механизма, обеспечивающего эффективное управление системой образования.

Отмеченные обстоятельства определили выбор темы исследования: «Организационно-методические условия для социализации детей с особыми образовательными потребностями в эколого-развивающей среде»

Объект исследования: эколого-развивающая среда

Предмет исследования: Организационно-методические условия для социализации детей с ООП.

Цель эксперимента: изучить, научно обосновать и экспериментально внедрить систему организационно-методических условий для социализации детей с ООП в эколого-развивающей среде

Согласно приказа №146 от 16.04.2015г. Министерства образования и науки Луганской народной республики КУ «Успенской гимназии №1» о предоставлении статуса экспериментального учебного учреждения республиканского уровня.

Организационно-кадровое обеспечение экспериментальной работы:

11) Научные руководители – Крохмаль Виктория Николаевна, методист отдела практической психологии, социальной работы специального и инклюзивного образования НМЦРО,

12) Руководитель Фоменко Татьяна Петровна, директор КУ «Успенская гимназия №1», Киселева Ганина Николаевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе КУ «Успенская гимназия №1».

Экспериментальная работа гимназии спланирована на 3 года.

С 17 апреля 2015г по 31 августа 2015г. прошел I подготовительный этап исследовательско-экспериментальной работы гимназии. На I этапе были поставлены следующие задачи:

7.изучение научно-методической и педагогической литературы по данному направлению

8.выяснение состояния исследуемой проблемы в педагогической практике;

9.диагностика социализации детей в среде здоровых сверстников.

В ходе реализации поставленных задач I этапа были проведены следующие мероприятия:

3) Проведен психолого-педагогический анализ готовности педагогических работников, учеников и родителей к эксперименту.

-Создана методическая шкатулка в помощь участникам ИЭР;

Собираются и регулярно пополняются методическими разработками об организации инклюзивного образования.

-Психолого-методический семинар для участников ИЭР «Подготовка и создание организационно-методических условий для социализации детей с ООП»

-Проведено анкетирование среди родителей, учеников, учителей

Анализ позволяет говорить о положительном настрое участников образовательного процесса к детям с ОВР.

- Психологом гимназии (Козловой Т.В.) была проведена диагностика - уровня психологической компетентности учителя: «Оценка коммуникативного контроля в общении» (Г.Снайдер).

- Определены основные направления работы;

- На заседаниях методических объединений гимназии были обговорены особенности специального (коррекционного) образования и подходы в обучении детей с ООП;

- По итогам диагностики внесены изменения в методическую работу гимназии;

- Созданы рабочая группа, которые работают над разработкой следующих тем:

3) «Разработка коррекционной программы для детей с ЗВР»

4) «Разработка адаптированной образовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью».

5) «Разработка специальных индивидуальных образовательных программ»

В системе взаимодействия членов рабочей группы мы определили цели и методы работы каждого субъекта сопровождения, что представлено в следующей таблице:

В ходе реализации первого этапа экспериментальной работы были выполнены поставленные задачи. Коллектив гимназии готов к переходу на второй этап исследовательско-экспериментальной работы.

II – диагностика-концептуальный этап (сентябрь 2015г. – август 2016г.)

В сентябре этого года мы продолжили экспериментальную работу над вторым диагностика-концептуальным этапом.

Цель данного этапа: внедрение в практику модели инклюзивного образования социализации детей с особыми образовательными потребностями в эколого-развивающей среде

Построение социализации детей с особыми образовательными потребностями в эколого-развивающей среде выполняется следующим образом

Задачи:

4) Диагностика индивидуальных особенностей развития детей инклюзивных классов

5) составление Индивидуальных образовательного маршрута и Индивидуальных образовательных планов для детей с ООП

6) составление коррекционных программ;

7) создание в гимназии условий для использования эколого-развивающей среды как фактор социализации детей с ООП:

- учебно-рекреационная зона «Школа природы»;
- учебно-исследовательский участок «Юные лесники»;
- кружок «Юные цветоводы»;
- комната здоровья;
- сенсорная комната (комната психологического отдыха);
- кабинет психолога;

Для обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей осуществления обучения и воспитания детей: Жаботинская Валерия (диагноз легкая умственная отсталость) и Поливода Ксения (диагнозом задержка психического развития) включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками в гимназии, мы учитываем их особые образовательные потребности и оказываем необходимую специальную поддержку.

Валерия обучается в 3 класс, а Ксения в 5 классе. За каждым ребенком закреплен учитель ассистент, которые помогают девочкам справиться со сложными ситуациями на уроках и переменах.

Ассистент учителя вместе с учителями помогает учащимся приобретать знания, умения и навыки, которые будут им необходимы для полноценной жизни в классе, школе, обществе.

Для каждого ребенка, с учетом его заболевания составлена программа коррекционной работы с психологом и логопедом.

Занятия со специалистами помогают детям повысить общий уровень развития ребенка. Воспитать у учащихся целенаправленное, устойчивое, сосредоточенное внимание.

Главной целью коррекционной работы в гимназии мы считаем создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с ООП в соответствии с их возрастными и индивидуально-психологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

В системе функций, выполняемых гимназией, важная роль принадлежит коррекционной, которая предполагает уделить особое внимание работе по преодолению отставания учащихся, неуспеваемости, а также отклонения в поведении и устранению дефектов.

В процессе этой работы создаются благоприятные условия для умственного и речевого развития ребенка.

Результатом, является полная ликвидация обнаруженных затруднений.

В ходе работы над предыдущим экспериментом в гимназии были заложены основы эколого-развивающей среды, потенциал которой мы хотим реализовать в инклюзивном образовании.

Мы хотим используя открытую экосистему помочь ребенку с ООП быть востребованным обществом, оказать помощь в формировании адекватного отношения к собственному «я» и своему заболеванию.

Экологическая культура для детей с ООП предстает как новый способ соединения человека с природой, примирения его с ней на основе более глубокого ее познания.

Основные направления нашей деятельности:

Гарденотерапия - особое направление психосоциальной, трудовой и педагогической реабилитации путем приобщения детей к работе с растениями.

Агротерапия - средство динамичной коррекции эмоционально-волевой, коммуникативной, опорно-двигательной, сенсорной сфер детей с ООП и привитие им трудовых навыков.

Опытно-экспериментальная деятельность - способ познания окружающего мира как непосредственно с предметами, так и с их образами, моделями.

Трудно воспитывать у детей заботливое отношение к живой природе, если не привлекать их к ежедневному, систематическому уходу за растениями. На занятиях кружка «Юные цветоводы», вместе с руководителем Бавиной Г.А. дети учатся выращивать цветы и ухаживать за ними. Ребята приобретают определенные практические навыки, которые пригодятся им в дальнейшей взрослой жизни.

Бережное и чуткое относиться к растениям, забота о них в дальнейшем, во взрослой жизни научат детей черпать в природе вдохновение и силу, любовь и мудрость.

Эффективна и методика агротерапии. На территории гимназии имеется учебно-исследовательский участок «Юные лесники» руководитель Шамала М.М. Ежегодно приобретаются семена для высадки деревьев на грядках. Для воспитания трудолюбия и формирования трудовых навыков используется труд на участке, который организуется в форме индивидуальных поручений и коллективного труда. Дети наблюдают за растениями, упражняются в трудовых навыках и умениях: посев семян, полив растений. Эта работа показывает детям значения ухода за растениями, дает необходимые знания и умения.

С целью социальной адаптации проводятся экскурсии по учебно-рекреационной зоне «Школа природы», которые дают возможность детям приобрести знания, направленные на сохранение и улучшение жизни растений.

Экскурсии позволяют ознакомиться с окружающим миром, научиться ориентироваться в пространстве, дети получают общение и эмоциональное развитие.

Эколого-развивающая среда в гимназии понимается нами как совокупность объектов живой и неживой природы, открывающих ребенку пространство для ориентировки и природоохранных действий и возможностью действовать самим детям, что способствует формированию экологической культуры, социализации в обществе.

На данном этапе экспериментальной работы мы использовали не все компоненты эколого-развивающей среды гимназии.

Мы продолжаем экспериментальную работу, надеемся использовать все компоненты эколого-развивающей среды для достижения положительных результатов в социализации наших детей, что поможет им в будущем чувствовать себя полноценным человеком нашего общества.

Список использованной литературы

1. Андреева Л.В. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы Юнеско “Образование для всех”: опыт России / Л.В.Андреева, Д.И. Бойков, Е.Ф. Войлокова и др. ; под ред. акад. Г.А.Бордовского. - СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена. - 2007.

СУЩНОСТЬ «АКМЕ» И ОСОБЕННОСТИ ЕГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

При извечной миссии учителя – воспитать культурную, образованную личность, способную интегрироваться в общество и выполнять ответственно основные жизненные роли, в современных условиях значительно повышаются требования к педагогическим кадрам, и, соответственно, к их подготовке. Предъявление требований более высокого порядка, прежде всего, связано со стремительным развитием многих сфер человеческой жизни, информатизацией, глобализацией, вестернизацией и т.д. Современный человек живет в условиях, которые очень быстро меняются, и необходимо также быстро реагировать на эти изменения, и прежде всего, педагогу ответственному за подготовку человека приспособленного к реалиям завтрашнего дня.

Будущий педагог в процессе вузовской подготовки должен получить некий старт, ориентиры, к которым следует стремиться для достижения наивысших результатов в профессионально-личностном развитии. Выделенные А. А. Деркачом основные задачи, которые призвана решать акмеология (от греч. акме – высшая степень чего – либо + логия, букв. наука о вершинах), дают нам основание утверждать целесообразность применения акмеологического знания в разрешении проблемы формирования духовно-нравственной профессиональной модели поведения будущего педагога: исследование процесса профессионально-личностного развития; исследование факторов, обуславливающих профессионально-индивидуальное развитие личности; исследование взаимосвязи «физического» и «духовного» в человеке; выяснение характеристик, которые должны быть сформированы в человеке в различные возрастные периоды как условие успешной личностно-профессиональной реализации; научное освещение феномена «акме» как высшего уровня профессионализма личности; раскрытие содержания понятия «высокий профессионализм», изучение профессионализма людей, работающих в важных жизненных сферах, в том числе и образовательной; разработка оптимальных условий способствующих эффективному достижению «акме» [4].

Поскольку феномен «акме» является одним из основных понятий акмеологии, обратимся к его анализу. А. А. Бодалев под «акме» понимает наивысший уровень развития физического здоровья, ума, чувств, воли человека, взаимодействие которых способствует достижению его наивысших результатов. При этом человек проявляет себя как личность, как индивид и субъект деятельности. А. А. Бодалев подчеркивает, что достижение «акме» у каждого человека происходит в зависимости от его физического состояния, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер, которые невозможно рассматривать отдельно, каждая составляющая взаимозависима и проявляется в деятельности человека. Ценным для нашего исследования являются мысли Б. Г. Ананьева и А. А. Бодалева о содержании внутреннего мира человека, влияющего на процесс достижения «акме». Ученые акцентируют внимание на том, что направленность работы внутреннего мира человека на узко личные проблемы (бедный внутренний мир) значительно снижает его потенциал и соответственно уровень «акме».

Люди, стремящиеся к поиску оптимального удовлетворения высших духовно-нравственных потребностей (богатый внутренний мир), ведущие диалог с самим собой и принимающие решения, отвечающие голосу совести достигают наивысших уровней «акме». Именно эти люди благодаря своим поступкам вносят определенный вклад в сокровищницу культуры [3].

А. К. Маркова выделяет несколько уровней профессионализма, подчеркивая, что путь человека к его вершинам занимает определенный промежуток времени (у каждого он свой), но общие моменты в этом продвижении дали возможность ученому выделить такой уровень как суперпрофессионализм – «акме» – профессиональная деятельность в расцвете, когда человек имеет высокие творческие достижения, из субъекта труда превращается в творца, новатора, он способен к созиданию себя как личности. Результаты достижений человека являются существенным вкладом в развитие общества, они обогащают и саму профессию. Как подчеркивает А. К. Маркова, суперпрофессионалы опережают свое время, они способны видеть дальше других и «преодолевая подчас сопротивление, готовят общество и профессию к постановке новых задач» [7]. Установлено, что человек на разных возрастных этапах достигает так называемые «микроакме» – промежуточные точки развития. Продвигаясь к наивысшей ступени профессионального развития («макроакме»), такие «микроакме» отображают траекторию становления человека. Их совокупность показывает движение к вершине развития, когда человек, при условии сохранения и развития здоровья, проявляет высокий уровень профессионализма, культуры, а его поступки свидетельствуют об усвоении основных жизненных ценностей. За период жизни человек достигает «акме», которые отличаются разной степенью личностной и социальной значимости. Хотя личностные «акме» не признаются профессиональным сообществом как высокий уровень профессионального достижения человека, обретение профессионального мастерства или творчества, они являются важными для самого человека, который для себя получил подтверждение личных успехов и творческих возможностей. Такое подтверждение является стимулом для достижения «акме», имеющего социальную значимость [3]. Для выявления сущности профессионально-педагогического «акме» воспользуемся предложенной А. К. Марковой структурой педагогического труда. Ученый выделяет в нем три основные стороны: педагогическая деятельность, общение и личность педагога, которые, на наш взгляд, актуализируются через профессиональную модель поведения. Все стороны труда связаны между собой, но автор считает стержневой – личность педагога, от которой зависит качество общения и профессиональная позиция. А. К. Маркова дает такую упрощенную схему педагогического труда: педагогическая деятельность как технология труда учителя; климат и атмосфера труда как результат общения; наполняющие личность ценностные ориентации, смыслы, идеалы, к которым стремится педагог [7]. Безусловно, ценности, которыми руководствуется в своей деятельности педагог, и, соответственно, идеалы, как воплощение этих ценностей, определяют его жизненные смыслы, поведение, общение, и, следовательно, наивысшую точку развития. Обучение в вузе непродолжительный, по сравнению с трудовым, но очень важный этап профессионального развития педагога. Именно в этот период целесообразно создать соответствующие внутренние и внешние условия достижения «акме». Под внутренними – понимают наличие у будущего педагога мотивации на достижение высоких результатов в профессиональной деятельности; потребности в постановке целей и их

достижения; активность; мобилизация сил, возможностей в развитии; способности к восстановлению энергозатрат. Внешними условиями являются благоприятная среда, способствующая достижению «акме», т.е. акмеологически направленный образовательный процесс, благодаря которому у будущего педагога и возникает мотивация, потребность, способность к достижению высоких результатов. Акмеологическая среда предполагает развитие одновременно всех сторон педагогического труда, где каждая из сторон является то средством, то результатом развития другой стороны (А. К. Маркова). Педагогическая деятельность включает постановку педагогических целей и задач, выбор и умение применять средства воздействия на учащихся, а также педагогический самоанализ эффективности педагогического воздействия. Духовно-нравственные основы профессиональной подготовки способствуют выработке у будущих педагогов умений ставить цели и задачи в направлении, как позитивного изменения воспитанников, так и собственного профессионально-личностного развития. Думающий педагог будет подходить в постановке целей и задач ответственно, прогнозируя последствия своих педагогических воздействий. В центре внимания педагога всегда будет ребенок с его стремлениями к развитию, взрослению, свободе (Ш. А. Амонашвили), психолого-физиологическими возрастными особенностями и т.д. Целесообразно поставленные цели и задачи определяют выбор средств воздействия – содержание учебного материала, методы, формы и средства. Духовно-нравственные основы профессиональной подготовки способствуют формированию у будущего педагога умений подбирать эффективные средства воздействия. Творческий педагог находится в постоянном поиске интересной для учащихся информации, которая может быть использована в качестве порции учебного материала. Целеустремлённый педагог будет искать материал для урока в научной, публицистической, художественной литературе, черпать из собственного жизненного опыта. Как подчеркивал В. А. Сухомлинский, чтобы дать педагогу искорку знаний ученикам, надо выпить целое море света.

Важным моментом педагогической деятельности является самоанализ, который дает учителю возможность «покопаться» в себе и оценить эффективность выбранного педагогического воздействия, проанализировать свою профессиональную модель поведения. В этом отношении очень поучителен опыт В. А. Сухомлинского, который организовывал коллег для ежедневных обсуждений уроков, результатом которых было выявление позитивных и негативных моментов, а также выработка рекомендаций по повышению эффективности работы с учащимися. Ученый пишет: «Что вспоминается ярче всего? Прежде всего, тонкости, детали, мелочи черного, будничного труда учителя, труда, наполненного тревожными, волнующими, порой мучительными поисками и раздумьями, открытиями и неудачами. В этом труде, как яркие самоцветы, горят огоньки тех счастливых открытий, которые воодушевляли учителей. Нет сомнения, что эти открытия, эти взлеты творческого вдохновения как раз и являются тем огоньком, который рассеивает и изгоняет равнодушие, инертность, пробуждает в педагогическом коллективе искру творчества» [9, с. 419].

Общение является еще одним структурным элементом педагогического труда, благодаря которому осуществляется образование и воспитание как двусторонний процесс. В.А. Кан-Калик рассматривает педагогическое общение как одну из составляющих профессиональной творческой деятельности. Автор подчеркивает, что способность педагога к общению

должна основываться на любви, уважении к воспитаннику, но «любовь должна быть помножена на знание законов педагогического общения» [5, с. 7]. Ученый определяет профессионально-педагогическое общение как систему органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитанников, в результате которого осуществляется педагогическое воспитательное воздействие, обмен информацией и организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Общению, как и тому, что относится к технологии труда учителя необходимо учить в процессе вузовской подготовки. Духовно-нравственные основы профессиональной подготовки с опорой на акмеологическое знание обеспечивают формирование у будущих педагогов установки работать с детьми, получать от общения с молодым поколением моральное удовлетворение и, безусловно, приращение обученности, воспитанности и развитости. В. А. Кан-Калик подчеркивает, что «педагогическое общение – это, прежде всего, профессионально-этический феномен, ибо каждый элемент общения должен быть обогащен нравственным опытом воспитателя» [5, с. 14].

Будущий педагог должен понимать, что общение с воспитанником не ограничивается временем и пространством школы. Позитивных результатов можно ожидать, если учитель становится для ребенка другом, наставником, если имеет место духовное общение, организация совместной внеурочной творческой деятельности, общих проектов и т.д. В.А. Сухомлинский выводит очень важную закономерность воспитания, о которой современные педагоги часто забывают: две трети проведенного времени с воспитанниками должно отводиться на дружеское, непринужденное общение, при котором отступает на задний план интеллектуальное неравенство и дети забывают, что они воспитанники, а учитель – воспитатель. Овладение основами профессионально-педагогического общения В. А. Кан-Калик видит через профессиональное самовоспитание: изучение природы и законов общения и овладение технологией педагогической коммуникации.

Определяющее значение в достижении «акме» имеют личностные характеристики педагога, т.е. те ценности, идеалы, смыслы, на которые он опирается в профессиональной деятельности, руководствуется в решении педагогических задач. Достижение профессионального расцвета в педагогической деятельности происходит при условии личностного роста, который Н. Р. Битянова рассматривает как непрерывный процесс саморазвития в течение всей жизни, в результате которого человек приобретает способность выстраивать с людьми добрые, открытые отношения и управлять текущими событиями, защищать свои взгляды и воспринимать жизнь во всей ее красе. Н. Р. Битянова выделяет основные характеристики развитой личности: ответственна за свои поступки; не приносит ущерба людям, удовлетворяя свои нужды; успешна в деятельности; демонстрирует жизнестойкость и энергию; открыта жизненному опыту и профессиональным переменам [2].

А. К. Маркова в структуре личности педагога выделяет такие компоненты как мотивация (направленность); свойства личности (способности, характер, черты и т.д.); интегральные характеристики, образующие уникальность личности педагога. Направленность является основой профессионально-личностного саморазвития, создает и сохраняет нравственную устойчивость, определяет систему базовых отношений к себе и миру, в целом определяет модель поведения личности [8].

На наш взгляд, направленность будущего учителя на преданное служение педагогическому делу и достойное выполнение вверенной обществом миссии, в большей степени, влияет и на процесс формирования его качеств, способностей и тех характеристик, что в единстве образуют его уникальность и неповторимость. Ж.-Ж. Руссо, рассуждая о качествах педагога, выразил, таким образом, направленность хорошего воспитателя: не быть продажным человеком; чтоб создавать человека, нужно самому быть больше, чем человеком [6].

К. Д. Ушинский подчеркивал, что сама личность педагога включает в себе огромный воспитательный потенциал, влияние личности учителя на молодую душу нельзя заменить ни учебниками, ни системой поощрений и наказаний [10].

Ш. А. Амонашвили в личности учителя, в его доброй воле видит изменение молодого поколения, достижение им духовно-нравственных вершин в развитии. Направленность личности педагога ученый видит в следующем: устремляться к новому; быть образцом великодушия и благородства; увлеченно и преданно стремиться к творению любви, добра и искренности, вкладывать в «учеников красоту и могущество своего великодушия и направить их также возвышать других красотой и могуществом своего великодушия» [1]. По сути рекомендации Ш. А. Амонашвили являются мини программой личностного развития, реализация которой способствует восхождению педагога к наивысшей точки профессионального расцвета – «акме».

Таким образом, акменаправленное педагогическое образование мотивирует студентов на овладение самой гуманной в мире профессии, на ответственное выполнение миссии учителя, способствует развитию у студентов творческого потенциала и потребности профессионально и лично саморазвиваться в течение всей жизни. В целом акменаправленное педагогическое образование способствует формированию профессиональной модели поведения будущих педагогов на духовно-нравственной основе.

Список использованной литературы

1. Амонашвили Ш. А. Учитель / Ш. А. Амонашвили // Основы гуманной педагогики. Книга 5. – М.: Амрита, 2013. – 288 с.
2. Битянова Н. Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н. Р. Битянова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
3. Бодалев А. А. Как стать великим или выдающимся / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 286 с.
4. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.
5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
6. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 312 с.

СЕКЦИЯ 2

Актуальные вопросы обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями

Афанасьева В. В.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ

В последнее время во всех сферах жизни нашего общества наблюдаются негативные тенденции (нестабильность социально-политического уклада, глобальные социально-экономические трудности, безнравственность отдельных слоёв общества и прочие негативные факторы), которые приводят к поведенческим отклонениям у подрастающего поколения. Особенно эти проблемы затрагивают подростков с умственной отсталостью, которые в силу возрастных психологических новообразований, отягощенных интеллектуальным дефектом, оказываются наиболее уязвимыми перед негативным влиянием окружающей среды.

Попытки эффективной профилактики девиантного поведения учащихся коррекционных школ осложнены тем, что в практической деятельности коррекционной школы отсутствует целостная система, которая бы предусматривала комплексную работу по предупреждению одновременно всех видов девиантного поведения, которые встречаются у современных подростков.

В области коррекционной педагогики проблему профилактики девиантного поведения учащихся коррекционных школ исследовали: О. Бовт, Т. Головина, Г. Дульнев, И. Еременко, Т. Жук, Л. Занков, А. Кербиков, А. Лурия, В. Петрова, А. Петровский, Б. Пинский, В. Синев, Л. Сухарева, И. Ушаков, Ж. Шиф и другие. Однако, литературный анализ разработанности проблемы системного подхода к профилактике девиантного поведения учащихся специальных коррекционных школ показал, что на сегодняшний день эта проблема остаётся не до конца изученной, что требует дальнейших научных теоретических и практических разработок.

Цель статьи заключается в обосновании необходимости и раскрытии сущности системного подхода к профилактике девиантного поведения учащихся коррекционных школ подросткового возраста.

Обосновывая необходимость системного подхода к профилактике девиантного поведения, следует базироваться на исходном обобщающем понятии – «система» (от греч. – «systema») – нечто целое, составленное из частей [2]. Система – множество элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и создают определенную целостность [3, с. 19].

При исследовании проблемы системного подхода к профилактике девиантного поведения считаем уместным опираться на концепцию Л. Выготского, который подчеркивал необходимость выхода за пределы школы в процессе воспитания учащихся, ориентируя поиск источника этих функций в общественных условиях жизни. Такой взгляд реализует один из принципов системного подхода в науке – «принцип выхода из системы», согласно которому, находясь внутри системы, нельзя увидеть решения системной проблемы [1, с. 15].

Согласно концепции Л. Выготского, жизненное пространство умственно отсталого подростка, его окружающую среду могут быть

деструктивными и, наоборот, профилактическими. Тогда в профилактической работе предусматривается выполнение двух условий: сохранение контакта умственно отсталого подростка со средой (сохранение «круга общения») и создание условий для его полноценного духовного развития.

Таким образом, в соответствии с выбранной концепцией, профилактика девиантного поведения учащихся коррекционных школ должна носить системный социально-психолого-педагогический характер, который предусматривает необходимость выхода за пределы школьной системы воспитания посредством привлечения к профилактическому воздействию на учащихся родителей, а также работников медицинских, правоохранительных, социальных и других учреждений.

В общих чертах системный подход предусматривает организацию профилактики девиантного поведения на трех основных уровнях: семья, школа и досуг (включая микросоциальное окружение).

Обоснование системы профилактики девиантного поведения составляет четкое определение структуры и содержания профилактической работы. Структура системы отражает упорядоченность внутренних и внешних связей объекта, обеспечивающих его качественное функционирование. Структуру системы мы рассматриваем как способ взаимосвязи и взаимодействия составляющих ее компонентов. Поскольку между компонентами системы могут быть разные отношения и связи, важно выявить схожие, одного типа устойчивые отношения и взаимодействия, которые составляют структуру данной системы.

Целью реализации системы является предупреждение и коррекция девиантного поведения умственно отсталых учащихся.

В задачи системы входит: овладение администрацией школы и учителями психолого-педагогическими технологиями, формами и методами профилактики девиантного поведения учащихся коррекционных школ, внедрение их в практику коррекционных учреждений; создание условий для психосоциального развития умственно отсталых подростков в процессе профилактики девиантного поведения в условиях коррекционной школы; формирование у умственно отсталых подростков позитивной мотивации на социально адекватное поведение; разъяснение умственно отсталым подросткам сущности и содержания психофизического воздействия на организм и жизнь в целом различных форм девиантного поведения; формирование у них навыков отказа от девиантных форм поведения (отказа от табака, спиртных напитков, наркотиков, противоправного поведения, бродяжничества и так далее); проведение разъяснительной работы с родителями по профилактике девиантного поведения в условиях семьи.

Результатом системной работы по профилактике девиантного поведения должно стать снижение уровня проявления девиантного поведения у учащихся коррекционных школ или полное исправление девиантного поведения.

Таким образом, автор статьи делает попытку обоснования необходимости системного подхода к профилактике девиантного поведения учащихся коррекционных школ подросткового возраста. Изложенные позиции не исчерпывают проблемы исследования, а только закладывают предпосылки для её дальнейшего изучения. Перспективы дальнейших исследований заключаются в разработке научно-обоснованной системы профилактики девиантного поведения учащихся коррекционных школ и технологий её реализации в коррекционных школах.

Список использованной литературы

1. Ананьев В. А. Концептуальные положения социально-психологического мониторинга школьной среды / В. А. Ананьев, Я. В. Малыгина, М. А. Васильев. – СПб. : Reprint, 2003. – 130 с.
2. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание, управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
3. Кондратюк О. П. Система виховної роботи в професійно-технічному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / О. П. Кондратюк. – К. : Кондор, 2006. – 216 с.

Барабан Е. В.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Человек постоянно выступает как носитель одной или нескольких социальных ролей. Взаимодействуя друг с другом и выполняя различные социальные роли, люди остаются личностями. Любая социальная роль оставляет для своего исполнителя возможность проявления индивидуальности. Благодаря этому социальные (безличные, ролевые) отношения становятся межличностными, т.е. психологическими. Актуальность исследования определяется необходимостью коррекции межличностных отношений и недостатков позитивного общения у слабовидящих детей средствами игровой деятельности, как наиболее предпочитаемой дошкольниками для общения и регуляции взаимодействий.

Впервые особенности отношений между детьми, их влияние на становление детского сообщества и формирования общественных качеств детской личности определила А.П. Усова. Взаимоотношения детей различных дошкольных возрастов в группе детского сада отражены во многих психолого-педагогических исследованиях (А. И. Аржанова, П. В. Артемова, В. Я. Воронова, В. А. Горбачева, Р. Н. Ибрагимова, Д. В. Менджерицкая, В. Г. Нечаева, Р. И. Жуковская, Р. М. Римбург, и другие). Проблема формирования межличностных отношений и межличностного взаимодействия в игре (как ведущей деятельности в дошкольном возрасте) у детей с отклонениями в развитии еще не получила достаточного раскрытия в коррекционной психологии и педагогике. Вместе с тем психологи в разное время уделяли достаточно много внимания становлению личности аномального ребенка в процессе различных видов деятельности. Выявлено, что психика аномального ребенка развивается по тем же основным законам, что и нормально развивающегося (Р. М. Боскис, Т. А. Власова, Л. С. Волкова, Л. С. Выготский, М. И. Земцова, В. Л. Лубовский, А. Г. Зикеев, Н. М. Малофеев, Д. М. Маллаев, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, Л. А. Семенов, Е. А. Стребелева, Б. К. Тупоногов, В. А. Феоктистова, Т. Т. Чиркина и другие). Однако, процесс развития ребенка с нарушением зрения имеет свои специфические особенности (позднее овладение ведущей деятельностью, появление различных личностных отклонений, ограниченность усвоения предметных действий). Недостаточная разработанность проблемы формирования взаимоотношений детей с нарушением зрения дает основание считать

исследование коррекции межличностных отношений и развития навыков социализации одним из актуальных вопросов возрастной и специальной психологии.

Дети с нарушением зрения не могут воспринимать мир во всём его качественном многообразии, т.к. искажается система сенсорных эталонов. Вследствие зрительной патологии значительно снижается двигательная активность, координация движений, что негативно влияет на развитие предметной деятельности детей [1, с. 84].

Именно в деятельности выявляется тот ущерб, который наносит зрительная патология общему психическому и физическому развитию ребёнка.

Трудности, испытываемые детьми с нарушением зрения, оказывают негативное влияние на:

- оценивание и соизмерение своих действий с окружающим;
- утверждение своего «я» среди других;
- приобретение социального опыта.

Ребёнок с нарушением зрения испытывает затруднения в мыслительных операциях сравнения, обобщения, классификации, которые формируются у него значительно дольше и в более поздний возрастной период, чем у нормально развивающихся детей. Речь детей при зрительной неполноценности развивается и усваивается в процессе коммуникативной деятельности, но имеет некоторые особенности:

1. изменяется темп развития;
2. нарушается словарно-семантическая сторона речи;
3. появляется «вербализм», из-за отсутствия зрительных впечатлений в речи редко используются развёрнутые высказывания.

В отечественной психологии разработан подход к игре как деятельности глубоко социальной по происхождению, по содержанию и по структуре.

В этой теории заложены глубокие корни развития и координации социальных отношений. Л.С. Выготский отмечает, что именно игра учит разумному и сознательному поведению в различных ситуациях социальной среды [2].

Ролевая игра возникает на границе раннего и дошкольного возраста и достигает своего расцвета в середине дошкольного возраста. Но у детей с нарушением зрения взаимозаменяемыми в этот возрастной период является предметная и сюжетно-ролевая игра, что свидетельствует о трудностях в овладении структурой игры, типами взаимоотношений детей друг с другом, умениями, необходимыми в ходе игрового общения [2].

В отличие от нормально развивающихся детей дошкольники с нарушением зрения ограничены в возможностях практического развёртывания сюжета и ролевых отношений вследствие его неверного понимания [3].

Совместная игра требует от ребёнка владения различными формами поведения. Так, в процессе ролевой игры деятельность ребёнка происходит одновременно в нескольких психологических пластах:

- 1) ролевое взаимодействие детей в качестве персонажей выбранного сюжета;
- 2) деловое взаимодействие детей по поводу организации процесса игры и распределением ролей;
- 3) межличностное общение партнёров, имеющих определённые отношения симпатий или антипатий.

Игра возникает в группе детей, уже имеющих опыт общения друг с другом в течение какого-то времени и, соответственно, имеющих представления о некоторых личностных и коммуникативных качествах партнёров. Ребёнок с нарушением зрения вступает в игру, движимый чувством симпатии к партнёру, заинтересованностью в игровом сюжете, желанием вступить в общение с авторитетными и импонирующими ему сверстниками, так же как и его нормально видящий сверстник [5].

Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько (1988) подчёркивают, что в игре проявляются и развиваются три типа взаимоотношений ребёнка с партнёром:

1. Межличностные отношения, возникшие до начала игры.
2. Сюжетно-ролевые отношения, определяемые характером персонажей, их взаимодействием по сюжету.
3. Организационные, в процессе которых дети выходят из роли и осуществляют контроль за действиями партнёров.

Совместная деятельность требует согласования действий всех её участников, а это для детей с нарушением зрения особенно трудно [3].

Общая неуверенность, слабое владение навыками активной и эмоционально-насыщенной коммуникативной деятельности являются одной из основных причин рассогласования коллективной игры. При этом дети испытывают повышенную потребность в помощи, одобрении, контроле взрослого. Обучение детей осознанию и выражению своих чувств, создание проблемных ситуаций и, конечно, предоставление творческой инициативы позволяет детям чувствовать себя более уверенными, успешно адаптироваться и демонстрировать адекватное поведение [2].

Дошкольники с нарушением зрения по сравнению с нормально видящими сверстниками в меньшей степени владеют невербальными средствами общения. Дети практически не используют в общении со взрослыми и сверстниками выразительные движения, жесты, мимику. Сомнения в правильности принятого решения разрешаются с помощью речевых форм – вопросов, утверждений, уточнений, т.е. речь служит важнейшим средством общения. У таких детей зрение и речь представляют собой механизм овладения коммуникацией, так как их тесная взаимосвязь является основой перевода всех образов на зрительные схемы [1].

В отечественной психологии разработан подход к игре, как деятельности глубоко социальной по происхождению, по содержанию и по структуре. Л.С. Выготский отмечает, что именно игра учит разумному и сознательному поведению в различных ситуациях социальной среды. Совместная игра требует от ребёнка владения различными формами поведения.

Специфической закономерностью развития дошкольников с нарушением зрения являются трудности формирования образа окружающего мира, который характеризуется отсутствием целостности, нечёткостью, фрагментарностью, вербализмом знаний [3].

Однако, включение детей в доступную им на данном возрастном этапе игровую деятельность, позволяет обогатить их представления о «мире вещей и мире людей», систематизировать эмоциональный и социальный опыт общения в творческом взаимодействии со взрослыми и сверстниками [5].

Проведя теоретические исследования влияния сюжетно-ролевой игры на формирование межличностных отношений дошкольников, можно сделать следующие выводы:

1). Сюжетно-ролевая игра является одной из основных игр в старшем дошкольном детстве, она эмоционально насыщена и доставляет каждому ребенку радость и удовольствие уже самим своим процессом.

2). Основными компонентами, регулирующими межличностные отношения являются когнитивный, аффективный и поведенческий, а их проявление служит причиной взаимопонимания, сопереживания и взаимовлияния в межличностных отношениях.

3). Жизнь ребенка старшего дошкольного возраста, круг его интересов, явлений, которые его затрагивают, становится сложнее и многообразнее. Это не только отдельные люди, отдельные вещи и предметы, но и правила поведения; это также нормы отношения к поступкам людей, животных, персонажей сказки. Это оценка окружающими его собственных поступков. И все это приводит к появлению эмоционального отклика ребенка (положительного или отрицательного).

4). В дошкольном возрасте у детей интенсивно формируется и развивается опыт общения со сверстниками. Вместо взрослого регуляторами взаимоотношений в старшем дошкольном возрасте становятся сверстники. Они сами распределяют роли, следят за выполнением правил игры, наполняют сюжет соответствующим содержанием и т.д. В этом возрасте взаимоотношения с ровесниками в некоторых случаях становятся для ребенка более важными, чем взаимоотношения со взрослыми. Дошкольник стремится утвердиться в своих лучших качествах в коллективе сверстников [2, с. 88].

Выводы. Проанализировав отечественную и зарубежную научную литературу по проблеме изучения особенностей формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе сюжетно-ролевой игры, было выявлено, что межличностные отношения дошкольников с нарушениями зрения имеют свои особенности. Если такой ребёнок оказывается в коллективе с детьми с нормальным зрением, то велика вероятность того, что они будут в числе «изгоев» или «не предпочитаемых», т. к. они не умеют взаимодействовать с окружающими, что обусловлено зрительной депривацией, а следовательно непониманием действий сверстников, с которым выполняется совместная работа. У нормальнозрящих детей процент попадания в число изгоев меньше, т. к. они могут взаимодействовать со сверстниками. Дети, имеющие поражение ЦНС имеют большие трудности во взаимодействии со сверстниками. Это обусловлено тем, что они часто проявляют агрессию, не делятся игрушками, могут ударить других детей. Большое влияние на межличностные отношения детей с нарушениями зрения как с детьми в норме так и с детьми, имеющими так же нарушения зрения оказывает отношение педагога, то как он взаимодействует с детьми.

Таким образом, у детей с нарушением зрения вследствие недостаточности, зрительно-сенсорного опыта наблюдаются неточные, фрагментарные представления о предметах и действиях с ними, что приводит к сдерживанию хода развития предметно-игровых действий, обедненности сюжета игры и снижению уровня совместных действий детей в игре. Предметные действия характеризуются не только обедненностью и фрагментарностью, но и сам процесс овладения ими у детей с нарушением зрения растягивается во времени.

Список использованной литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей / Л.С. Выготский. – М.: СПОН, 1994. – 157 с.
2. Григорьева Л.П. Психофизиология зрительного воспитания слабовидящих дошкольников: Автореф. дис. докт. психолог. наук. / Л.П.Григорьева. – М., 2005. – 29 с.
3. Литвак А.Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих / А.Г.Литвак. – СПб. : ЛГПИ, 1993. – 155 с.
4. Плаксина Л.И. Опыт коррекционно-воспитательной работы в детских садах для слабовидящих детей / Л.И.Плаксина // Дефектология. – М.: Просвещение, 1993, № 6. – С. 25 – 32.
5. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего дошкольного и школьного возраста / Л.И.Солнцева. – М. : «Полиграф сервис», 1997. – 124 с.

Есипова Н. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ

На сегодняшний день в связи с колоссальными изменениями в социальной, экономической, политической сферах возникает проблема перестройки в сфере образования и воспитания. Целью этой перестройки является формирование всесторонне развитой личности, способной к самоопределению и самореализации.

В первую очередь это касается процесса обучения в общеобразовательных школах. Здесь учебная деятельность является ведущей для учащихся, так как определяет уровень их психического и интеллектуального развития, а также обеспечивает становление личности в целом.

Вопросы формирования учебной деятельности становятся еще более актуальными, когда речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья, получающих знания в коррекционных учебных заведениях. Эти учащиеся отличаются рядом особенностей: слабой мотивацией к обучению, пониженной работоспособностью, неустойчивостью внимания, импульсивностью, слабостью речевой регуляции, ограниченными контактами с окружающим миром и пр.

Традиционная организация занятий в коррекционной школе не всегда дает желаемый результат. Современные технологии позволяют улучшить качество образования, повысить мотивацию к получению и усвоению новых знаний учащимися с ограниченными возможностями здоровья, так как у них помимо системного недоразвития всех компонентов языковой системы имеется дефицит развития познавательной деятельности, мышления, вербальной памяти, внимания, бедный словарный запас, недостаточные представления об окружающем мире [2].

В последнее время все большее распространение получают различные методы активного обучения, в основе которых лежит принцип непосредственного участия. Данный принцип предполагает такое взаимодействие преподавателя с каждым обучаемым, когда тот становится не объектом, а субъектом деятельности, обладающим поисковой рефлексией.

Одним из видов активного обучения является интерактивное обучение. Само по себе слово «интерактивный» в переводе с английского означает ‘способность взаимодействовать’. Отсюда следует, что интерактивные методы в своей основе содержат принципы взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Вопросы внедрения интерактивных методов обучения изучались многими педагогами, среди которых: Ю. К. Бабанский, С. С. Кашлев, Абельс Х. и др.

Как отмечает С. С. Кашлев, интерактивные методы – это усиленное педагогическое взаимодействие, взаимовлияние участников педагогического процесса через призму собственной индивидуальности, личного опыта жизнедеятельности [2, с. 22].

Абельс Х. считает, что структурообразующим признаком интерактивных методов обучения является взаимодействие учащегося с имеющимся у него собственным опытом жизнедеятельности, углубленная и всесторонняя работа с этим опытом. Опыт учащегося является в интерактивном обучении главным источником учебного познания [1, с. 154].

Интерактивность означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика, учащихся между собой, направленное на совместное решение общих, но значимых для каждого ученика задач. Характеристика, сущностная особенность интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников.

При использовании интерактивных методов обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы [3, с. 5].

Ученые выделяют основные задачи интерактивного обучения:

- установление эмоциональных контактов между учащимися;
- развитие коммуникативных умений и навыков;
- обеспечение учащихся необходимой информацией, без которой невозможно организовать совместную деятельность;
- развитие общих учебных умений и навыков [5].

В коррекционной школе актуальной задачей является реализация компетентностного подхода в образовании, а именно формирование ключевых компетентностей, обобщенных и прикладных предметных умений, жизненных навыков.

Одной из самых продуктивных форм интерактивного обучения в коррекционной школе является интерактивная (или ролевая) игра, с помощью которой в учебном процессе можно задействовать максимальное количество человек.

Ролевая игра – это разыгрывание участниками группы сценки с заранее распределенными ролями в интересах овладения определенной поведенческой или эмоциональной стороной жизненных ситуаций. Ролевая игра проводится в небольших группах (от трех до пяти человек). Участники

получают задание на карточках (на доске, листах бумаги и т.д.), распределяют роли, обыгрывают ситуацию и представляют (показывают) всей группе. Преподаватель может сам распределить роли с учетом характеров детей.

Преимущество этого метода в том, что каждый из участников может представить себя в предложенной ситуации, ощутить те или иные состояния более реально, почувствовать последствия тех или иных действий и принять решение [4].

Игра задает пространство действия, в котором ребенок может свободно двигаться и решать поставленные задачи. В игре происходит обсуждение, в ходе которого ребята дают друг другу обратную связь и говорят о своих чувствах и мыслях. Констатация собственных успехов укрепляет положительную самооценку и личностную идентичность. При этом у детей развиваются самодисциплина, способность к концентрации, творческий потенциал и способность к сотрудничеству, то есть качества, необходимые для успешной адаптации в обществе.

Например, на уроках математики можно использовать игры «Два и три», «Быстро занять места», «Кто за кем?». С их помощью школьники закрепляют навыки устного счета, нумерацию в пределах 10, 100, учатся соотносить число и количество.

Что касается других предметов, то на уроках письма уместно будет провести такие игры, как: «Прописная и печатная», «Заглавная или строчная», «Полубуковка». Они способствуют формированию умений соотносить печатный и прописной вариант буквы, корректировать недостатки развития зрительного восприятия.

При работе со сказкой на уроках чтения ребята могут составить «Сказку из 10 слов». Необходимо придумать 10 слов – нарицательных существительных. Желательно, чтобы они изначально не вызвали у ребенка смысловых ассоциаций и были из разных областей жизни. Затем нужно сочинить рассказ или сказку, где бы эти 10 слов были использованы и связаны по смыслу. При этом разрешается преобразовывать слова: делать из них имена собственные, другие части речи, читать наоборот [3, с. 81].

Младшие школьники, обучающиеся в коррекционном учебном заведении, лучше воспримут новые умения и навыки в ходе ролевой игры с куклами. Здесь в качестве сюжета должна быть использована актуальная для данного возраста ситуация. Например, для детей в возрасте семи-восьми лет подходит тема о вреде курения и алкоголя. В ролевой игре ребенок должен играть не самого себя, а роль какого-нибудь персонажа. Исходя из этого, лучшим вариантом будет организовать ролевую игру в виде кукольного спектакля [3, с. 88].

В различных играх и упражнениях используется работа в парах, малых и больших группах, что особенно эффективно на начальных этапах обучения. Самой распространенной считается работа в малых группах. Она дает возможность абсолютно всем присутствующим участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать). Все это часто бывает невозможно в большом коллективе.

При организации групповой работы следует обращать внимание на следующие ее аспекты. Нужно убедиться, что учащиеся обладают знаниями и умениями, необходимыми для выполнения группового задания. Нехватка знаний очень скоро даст о себе знать – учащиеся не станут прилагать усилий для выполнения задания. Надо стараться сделать свои инструкции

максимально четкими. Маловероятно, что группа сможет воспринять более одной или двух, даже очень четких, инструкций за один раз, поэтому надо записывать инструкции на доске и (или) карточках. Надо предоставлять группе достаточно времени на выполнение задания.

Плюс этой работы заключается в том, что все дети имеют возможность высказаться, обменяться идеями со своим напарником и одноклассниками. Кроме того, никто из учеников не будет просиживать время на уроке, как это очень часто бывает – все вовлечены в работу. Интерактивные игры позволяют использовать полученные в учебном процессе знания в практической деятельности [4].

Таким образом, использование интерактивных методов в работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья дает возможность успешно решить разные педагогические задачи. Особенно это касается интерактивных игр, в которых можно использовать различные формы, включая ролевые игры, игры с куклами и пр. Они позволяют вовлечь в работу максимальное количество учеников и мотивировать их на получение новых знаний, умений и навыков. Также интерактивное обучение решает еще одну существенную задачу в коррекционной школе – происходит релаксация, снятие нервной нагрузки, переключение внимания, смена форм деятельности.

Список использованной литературы

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация / Х. Абельс. – СПб.: Алтейя, 2000. – 272 с.
2. Кашлев С. С. Интерактивные методы развития экологической культуры учащихся: пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Минск: Зорны верасень, 2007. – 148 с.
3. Чуменко Е. В. Здоровый образ жизни. Интерактивные методы обучения / Е. В. Чуменко. – Минск, 2009. – 96 с.
4. Суворова Н. Интерактивное обучение: Новые подходы / Н. Суворова. – М.: Роспедагентство, 2005. – 110 с.

Замиралова О. В.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Повышение познавательной активности школьников с умственной отсталостью необычайно сложная проблема теории и практики специальной психологии и педагогики. Значимость данной проблемы заключается в том, что ее успешное решение опосредует дальнейшее повышение эффективности осуществления социализации и трудовой адаптации учащихся вспомогательной школы.

Понятие «познавательная активность» получило широкое распространение в психолого-педагогической практике в силу того, что учащиеся должны изучать учебный материал, размышляя над ним, превращая его в свой продукт и познавая его. Ведь эффективность учебного процесса во многом зависит не от беспорядочного усвоения учебного материала или от его характера, а от степени активности школьников [1].

Академик М. М. Мехдизаде отмечал, что когда речь идет о познавательной активности учащихся, мы подразумеваем такую форму проявления активного отношения школьника к учебе, такую его деятельность, когда ученик добровольно тратит все свои силы и способности, в пределах установленного времени, с чувством большой ответственности и интенсивно выполняет учебные задания [2]. Познавательная активность, естественно, во многом зависит от уровня сформированности познавательных процессов.

В силу психофизиологических особенностей развития младших школьников с умственной отсталостью познавательная активность у них снижена, процесс усвоения программного материала существенно затруднен. При этом чем более абстрактным является учебный материал, тем меньшее его количество запоминают дети.

Одним из школьных предметов, программа которого сложно поддается для усвоения школьниками с умственной отсталостью, является русский язык. Для учащихся данной категории недоступны абстрактные понятия, обозначающие многоаспектные предметы.

Однако русский язык – это предмет, которому отводится значительная роль в обогащении духовной жизни детей. Это источник познания, мышления, развития. Он богат возможностями формирования творческих способностей. Посредством языка реализуется познание: через слова усваиваются понятия, в масштабах языка строится мысль и речь. Речь в свою очередь способствует развитию интеллекта.

Неустойчивость познавательного интереса к обучению у детей с умственной отсталостью, отсутствие внимания к единице языка, недостатки мыслительной деятельности, сенсомоторной сферы и других психофизических особенностей затрудняют процесс преподавания русского языка во вспомогательной школе.

Детям с умственной отсталостью свойственно неумение осмысленно усваивать содержание прочитанного, рассказанного, объясняемого материала. Зачастую причина этого – отсутствие процесса целенаправленного формирования и развития мыслительных операций, стихийность и неосознанность возникновения мыслительных актов. Процесс же стихийного становления мышления протекает длительно и непродуктивно. Возникающие при этом умственные действия характеризуются несовершенством и ограниченностью набора мыслительных умений. Чтобы способствовать умственному развитию ребенка необходимы целенаправленные действия при обучении его умению мыслить. При этом учитель должен применять в своей практике систему коррекционно-развивающих упражнений, разноуровневых по сложности, которые бы учитывали индивидуальные возможности учащихся, помогали в формировании осмысленного усвоения знаний и были ориентированы на зону ближайшего развития умственно отсталого ребенка.

Профессор М. Н. Скаткина считает, что на развитие познавательной активности влияют такие составляющие образовательного процесса, как содержание материала, методы обучения, организационные формы, постановка воспитательной работы, материальная база школы и, непосредственно, личность учителя [3]. Таким образом, современное состояние обучения открывает перед педагогами необходимость поиска новых путей повышения качества подготовки школьников к самостоятельному творческому труду, а также – новых средств и методов. Вероятность запоминания даже сложного материала возрастает, если при его

объяснении учитель ориентируется на принцип занимательности и использует игровые моменты, которые мотивируют учеников с умственной отсталостью к изучению русского языка. Занимательность, выступая первоначальным толчком к проявлению познавательной активности, является средством создания положительного фона всего урока, основой для развития памяти умственно отсталых учащихся. Поэтому на уроках нужно стараться использовать различные приемы, которые способствуют проявлению детьми познавательной активности, повышают их интерес к русскому языку. Одним из таких приемов является дидактическая сказка.

Дидактические сказки создаются педагогом для «упаковки» учебного материала. При этом абстрактные символы (цифры, буквы, звуки, арифметические действия и пр.) одушевляются, складывается сказочный образ мира, в котором они живут. Дидактические сказки могут раскрывать смысл и важность определённых знаний. В форме дидактических сказок «подаются» учебные задания. Но дидактические сказки, используемые на уроках, дают хороший результат в случае, если отчетливо понимаешь, какие задачи могут быть решены вследствие их применения. Психологи подчеркивают, что знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственным положительным отношением, эмоциями, не становятся полезными [4].

Использование дидактических сказок в процессе обучения перспективно тем, что не противоречит современным педагогическим теориям и может стать одним из актуальных методов в формировании познавательной активности младших школьников с умственной отсталостью. Представляя для ребенка некий момент увлекательности, заинтересованности, сказка способна перерасти в продуктивный метод обучения. Возможно, именно в этом заключается ее основная ценность.

Использование сказок повышает познавательную активность, самостоятельность и заинтересованность школьников в процессе обучения, формирует личностную потребность в получении знаний и существенно облегчает освоение программного материала. Как правило, сказка способствует формированию у умственно отсталых школьников эмоционального настроя, вызывает положительное отношение к выполняемой деятельности, повышает работоспособность, дает возможность неоднократно вернуться к повторению одного и того же материала без однообразности.

Результативность таких сказок зависит от систематического их использования, от целенаправленности программы в сочетании с основными дидактическими упражнениями по русскому языку. При составлении любой дидактической сказки также необходимо руководствоваться требованиями образовательной программы вспомогательной школы, то есть стараться подобрать, придумать такие дидактические сказки, которые бы соответствовали теме и в той или иной степени способствовали реализации задач самого урока.

В форме дидактических сказок возможна «подача» учебных заданий. При этом учитель может опираться на следующий алгоритм дидактической сказки-задания:

1. Введение в сказочную страну, в которой живет одушевляемый символ. Рассказ о нраве, привычках, жизни в этой стране.
2. Разрушение благополучия. В качестве разрушителя могут выступать злые сказочные персонажи, стихийные бедствия, тяжелое эмоциональное состояние.

3. Обращение к ребенку: «Только человек с пылким сердцем и знаниями может все спасти. Поэтому, чтобы восстановить страну, нужно выполнить определенное задание...».

Дидактические сказки бывают полезны при реализации различных функций учебного процесса:

- организационной – облегчает концентрацию внимания на изучаемом материале, повышает степень интереса учащихся к обучению, помогает налаживать хороший микроклимат на уроке;
- содержательной – информация, имеющаяся в сказках, углубляет понимание предмета, сообщая дополнительные сведения об изучаемом, позволяет увидеть привычное с новой стороны;
- контрольной – творческие работы учащихся по сказочной тематике содействуют выявлению скрытых недочетов в усвоении материала, определяют направленность интересов и склонностей каждого ребенка;
- мотивационно-целевой – способствует формированию хорошего уровня мотивации, повышает приоритет предметных знаний и умений;
- коррекционной – позволяет легче адаптироваться к обучению детям со слабым уровнем подготовки, создает для них ситуации успешности учебной деятельности [5].

Технология обучения с использованием сказок легко воспринимается, и ее можно применять любым учителям-предметникам. У каждого учебного предмета есть своя занимательная сторона, которая может стать «почвой» для продуктивного использования на уроках элементов сказок. Вероятно применение сказок, которые включают знание нескольких учебных предметов, что помогает реализации межпредметных связей на уроке.

Использование дидактической сказки на уроке способствует устранению ряда трудностей, позволяет осуществлять изучение и закрепление материала на уровне эмоционального осознания, что позволяет в дальнейшем формировать познавательную активность у детей. Применяя элементы сказок на уроках русского языка во вспомогательной школе, удастся реализовывать не только образовательные, коррекционно-развивающие и воспитательные задачи, но и легче устанавливать эмоциональный контакт с учащимися: улучшается обстановка на уроке, облегчается формирование прямой и обратной связей между учителем и учеником. Включая дидактические сказки в содержание урока, учитель тем самым обеспечивает лучшее восприятие учебной информации.

Таким образом, эффективность освоения учебного материала во многом зависит от познавательной активности учащихся. В силу своих психофизиологических особенностей развития младшие школьники с умственной отсталостью проявляют познавательную активность слабо. Одним из продуктивных способов повышения познавательной активности учащихся является систематическое использование дидактических сказок, способствующих более осмысленному усвоению знаний.

Если сказки отбираются и конструируются в соответствии с содержанием изучаемой темы, с целями и задачами уроков русского языка; используются в сочетании с другими формами, методами и приемами; четко организуются; соответствуют интересам и познавательным возможностям учащихся, то их применение, как правило, повышает прочность и качество усвоения знаний у учащихся с умственной отсталостью.

Список использованной литературы

1. Акиф гызы Л. Ф. Проблемы формирования познавательной активности учащихся в современной психолого-педагогической литературе /

Л. Ф. Акиф гызы // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). -2012. – № 5. – С. 197–201.

2. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М.: Ось- 89, 2007. – 144 с.

3. Мехтизаде М. М. Пути усовершенствования учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных школах / М. М. Мехтизде. – Баку: Маариф, 1982. – 381 с.

Замиралова О. В., Билецкая А. А.

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Внимание имеет огромное значение в жизни человека. Именно оно делает наши психические процессы полноценными. Известно, что смотреть и видеть, слушать и слышать – далеко не одно и то же. Только внимание дает нам возможность видеть, слышать, в полном смысле слова воспринимать окружающее. Как необходимое условие в окружающей действительности внимание имеет большое значение для любой деятельности, особенно для обучения [5].

Умение подчинять свое внимание требованиям, а затем и понимание необходимости этого представляют собой начальную форму управления ребенком своей психической деятельностью.

Важнейшей характеристикой и условием развития ученика как субъекта учебной деятельности, безусловно, является развитие у него произвольного внимания. Известно, что в процессе любой учебной деятельности от ребенка постоянно требуется внимание, дающее ему возможность хорошо воспринять, запомнить, осмыслить материал, действовать в соответствии с указаниями учителя, причем те или иные компоненты деятельности могут и не вызывать непосредственного интереса, но при этом требовать самоорганизации, затраты волевых усилий [1].

Проблема произвольного внимания детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития заключается в отсутствии стимула концентрации, слабости и недостаточной сформированности психических функций в силу органического поражения.

В отечественной психологии проблема внимания рассматривается с разных теоретических позиций. Несомненно, фундаментальное значение имеют работы Л. Выготского, рассматривающего внимание в рамках культурно-исторической теории, и Д. Узнадзе, изучающего внимание с позиций психологии установки. В русле деятельностного подхода можно выделить два основных направления, два взгляда на природу внимания и, соответственно, на условия, необходимые для его развития. Первое направление представлено такими известными отечественными психологами, как Б. Ананьев, Ф. Гоноболин, Н. Добрынин, С. Рубинштейн, И. Страхов. Они определяют внимание как «направленность и сосредоточенность любой деятельности».

Сторонники данной концепции не считают внимание самостоятельным процессом, а лишь стороной других, в которых оно и проявляется. Второе направление возникло хронологически позже и содержит в себе критическое отношение к первому направлению. Создателем данной концепции является

выдающийся отечественный психолог П. Гальперин. Он определяет внимание как «специальную деятельность контроля». Наиболее важными свойствами произвольного внимания большинство психологов (Б. Ананьев, Н. Добрынин, С. Рубинштейн) считают устойчивость и концентрацию.

При изучении внимания необходимо различать два основных его вида: непроизвольное и произвольное внимание. Непроизвольное внимание поддерживается независимо от желания человека, рефлекторно. А произвольное внимание – это сознательно направляемое и регулируемое самим человеком внимание. Источники произвольного (преднамеренного) внимания целиком определяются субъективными факторами. Произвольное внимание служит для достижения поставленной и принятой к исполнению цели [3].

Общей закономерностью развития внимания является увеличение устойчивости внимания от младшего дошкольного к старшему дошкольному возрасту.

На протяжении дошкольного возраста постепенно развиваются все свойства внимания: увеличивается объем внимания, возрастает возможность распределения внимания в связи с автоматизацией многих действий ребенка, внимание становится более устойчивым, возрастает его произвольность. Развитие произвольного внимания тесно связано с развитием речи, волевых свойств личности дошкольника, с пониманием значения предстоящей деятельности, осознанием ее цели. Развитие свойств внимания находится в тесной связи с общим умственным развитием ребенка [2].

При задержке психического развития недостаточный уровень внимания – одна из существенных и заметных особенностей познавательной деятельности. Дети с ЗПР на уроках крайне рассеянны, часто отвлекаются, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5-10 мин. Следует отметить, что динамика уровня внимания у детей с ЗПР неодинакова.

Значительные недостатки произвольного внимания у детей с задержкой психического развития встречаются при утомлении, на фоне астении, при отсутствии мотивации к учебной деятельности [4].

Выявляются различные особенности проявления расстройств внимания у детей с задержкой психического развития (З. Тржесоглава):

- 1) повышенная истощаемость произвольного внимания;
- 2) недостаточная способность концентрации внимания;
- 3) чрезвычайное ограничение объема внимания, при котором дети воспринимают недостаточное количество информации, что приводит к фрагментарности восприятия и искажению результата деятельности;
- 4) «неселективное» внимание, которое проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках воспринимаемых объектов;
- 5) частая переключаемость внимания; в этом случае подразумевается спонтанная реакция детей на разные внешние раздражители; дети долго не могут сосредоточиться на выполнении учебных заданий;
- 6) инертность внимания, выражающаяся в снижении способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Указанные особенности нарушения произвольного внимания у детей с задержкой психического развития препятствуют реализации мыслительной деятельности, не активизируют сосредоточенность и избирательность познавательной деятельности, затрудняют реализацию процессов восприятия и памяти.

На основании анализа теоретической литературы был разработан эксперимент по выявлению особенностей развития произвольного внимания

и повышению его уровня у младших дошкольников с задержкой психического развития.

Эксперимент проводился на базе ЛУРЦ №135 г. Луганска, в нем принимало участие 10 детей младшей группы. Все дети из специальной коррекционной группы.

Исследование проводилось с ноября 2015 по декабрь 2015 года.

Выполнение заданий четко фиксировалось в протоколах обследования, которые в дальнейшем подвергались количественному и качественному анализу.

В ходе проведения эксперимента мы выявили уровни развития произвольного внимания у детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и выяснили, что преобладают «средний» и «низкий» уровни развития. В силу возраста и дефекта у испытуемых возникали сложности в концентрации и способности сосредоточиться на задании, что обычно и вызывает трудности произвольного внимания: сниженная избирательность внимания; сниженное распределение внимания; дети не могут одновременно выполнять несколько действий; снижен объем внимания.

При помощи методики 1 «Проставь значки» (Р. С. Немов) мы исследовали уровень переключения и распределения внимания младших дошкольников с ЗПР. Эксперимент показал такой результат у испытуемых детей: 20% имеют высокий уровень переключения и распределения внимания; 30% имеют средний уровень и 50% имеют низкий уровень. В отличие от нормы показатели переключения и распределения слабые, концентрация низкая и требует коррекции.

При помощи методики 2 «Изучение произвольности внимания у дошкольников в подвижной игре» (Г. Урунтаевой) мы исследовали уровень концентрации, произвольности внимания младших дошкольников с ЗПР. Был выявлен такой результат: 30% дошкольников – с низким уровнем развития концентрации внимания, 30% – со средним, 40% – с высоким уровнем. Данное исследование показало преобладание высокого уровня концентрации данной группы испытуемых, но при сравнении с нормой эти данные уступают, то есть дети нуждаются в коррекционной работе.

При помощи методики 3 «Методика определения продуктивности и устойчивости внимания у дошкольников» (А. Лурия) исследовался уровень продуктивности и концентрации внимания младших дошкольников с ЗПР. Эксперимент показал такой результат испытуемых групп детей: 1 группа «Лучики» – 60%, 2 группа «Капельки» – 40%. Группа-победитель показала самый высокий показатель продуктивности и устойчивости произвольного внимания. Данные исследования показали высокий уровень продуктивности и устойчивости внимания у детей с отклоняющимся развитием, но далеки от показателей нормы.

После проведения эксперимента и анализа полученных результатов были установлены уровни развития восприятия младших дошкольников с ЗПР. Исследование показало, что общий уровень произвольного внимания у дошкольников низкий.

В качестве рекомендаций мы предлагаем: овладевать вниманием ребенка с помощью яркого, эмоционально насыщенного, но при этом научно обусловленного материала; обучение строить на гармоничном сплетении произвольного и произвольного внимания; задействовать все процессы.

Так как ведущий вид деятельности дошкольников – игровой и все процессы обучения и развития продуктивно развиваются в ходе игры, мы

предлагаем систему подвижных игр по формированию произвольного внимания у детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития автора Л. Тихомирова.

Наиболее оптимальными для развития внимания являются подвижные игры. Игры, включающие умственную и двигательную активность, требуют от ребенка переключения, распределения и сосредоточенности внимания. Поэтому мы предлагаем систему подвижных игр по формированию произвольного внимания у детей младшего дошкольного возраста.

Большое значение имеет вопрос развития произвольного восприятия. Развивать его можно за счет специальных тренировок и упражнений.

Таким образом, произвольное внимание у детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития характеризуется слабостью и неустойчивостью, а в некоторых случаях и отсутствием, в силу дефекта, а также неразвитостью, педагогической, физиологической, подкорковых систем.

Большинство детей нуждается в коррекционно-развивающей работе и индивидуально-дифференцированном подходе для повышения уровня произвольного внимания, дальнейшего успешного выравнивания возможностей познавательных систем в соответствии с нормой развития.

Список использованной литературы

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1973. – 97 с.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1960. – 159 с.
4. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин. – М.: Вопросы психологии, 2004. – 187 с.

Замиралова О. В., Скрыпникова Л. А.

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Нравственные качества являются одной из важнейших характеристик личности, а их исследование в дошкольном возрасте, когда происходит интенсивное становление, особенно важно и актуально. Главное – не упустить этот сензитивный период становления нравственной сферы и вовремя начать развивать полноценную личность.

Нравственность утверждает обязанность того или иного поведения, ориентируя его на нравственные идеалы, обеспечивает взаимопонимание, сплоченность, прочность общения и общности [1].

Способность дошкольников «запечатлеть» нравственные ценности, правила, нормы, отношение к ним и образцы нравственного поведения позволяет осуществлять работу по формированию нравственных ценностных ориентации у детей, начиная с самого раннего возраста.

Одной из причин деструктивного поведения дошкольников и задержки в формировании их личности является отсутствие четкой духовной направленности, моральных установок и ценностных ориентаций в

психологии развития [5]. Данное положение актуализирует проблему изучения нравственных качеств дошкольников, особенно с легкой степенью умственной отсталости.

Ведущие зарубежные педагоги и психологи: А. Бандура, К. А. Адлер, Э. Эриксон, А. Маслоу, З. Фрейд, К. Роджерс и др., а также отечественные специалисты конца XIX – начала XX вв., такие как: Д. Эльконин, Л. Выготский, В. Давыдов, А. Леонтьев, А. Лурия, П. Гальперин, В. Мухина и др. – придают особое значение дошкольному периоду в становлении личности и ее ценностных ориентаций, в особенности нравственных качеств [2].

В процессе нравственного воспитания дошкольников важно не только сформировать у них моральное сознание, нравственные чувства, но главное – включить их в различные виды деятельности. Л. Выготский подчеркивал: «Ребенок в этих случаях усваивает не понятия, а слова, берет больше памятью, чем мыслью, и оказывается несостоятельным перед всякой попыткой осмысленного применения усвоенных знаний» [4].

Нравственные ценностные ориентации представляют собой присвоенные личностью моральные ценности, которые определяют ее отношение, поведение и деятельность. Формирование нравственных ценностных ориентации является длительным и сложным процессом, который начинается в дошкольный период. В старшем дошкольном возрасте происходит осознание нравственных ценностей, активно развиваются моральные мотивы и формируются социальные чувства. Дети могут мотивировать свой тот или иной поступок. Усвоение нравственных норм и понимание их смысла у старших дошкольников происходит в процессе речевого общения со взрослыми и в процессе практической деятельности. Дети хорошо усваивают нормы из художественной детской литературы. Особенности формирования ценностных ориентации дошкольников включают в себя совокупность взаимосвязанных компонентов, характеризующих цель, задачи, психологические механизмы, педагогические условия и результаты процесса.

Только благодаря систематической, упорной и кропотливой работе происходит развитие нравственных качеств у детей с легкой степенью умственной отсталости. Правильное воспитание и обучение в благоприятных социальных условиях дает олигофренам возможность не только сформировать у них правильные нравственные ориентации, но и сделать их достаточно устойчивыми. Недоразвитие или неправильное развитие нравственных качеств характера довольно частое, но необязательное вторичное осложнение при умственной отсталости, как указывал Л. С. Выготский [3]. Во избежание осложнения, или хотя бы его минимализация, требуется осуществление специальных мероприятий и кропотливой работы. Во вспомогательной школе будет виден результат работы воспитателей и психологов с ребенком в дошкольном возрасте и, если труд специалистов был напряженный и вдумчивый, это даст устойчивые нравственные ориентации и качества детей с умственной отсталостью.

На основании анализа теоретической литературы было организовано экспериментальное исследование по выявлению особенностей нравственных качеств старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости.

Для эксперимента было взято 10 дошкольников с легкой степенью умственной отсталости старшей группы из Луганского учебно-реабилитационного центра «Коммунальное дошкольное учебное

учреждение ясли-сад компенсирующего типа №42» и 10 дошкольников старшей группы с нормальным развитием из дошкольного учебного учреждения общего развития «Малютко» с. Мануйловка Шахтерского района Донецкой области.

Исследование проводилось с ноября 2015 года по декабрь 2015 года.

Процесс выполнения детьми заданий и полученный результат четко фиксировались в протоколах обследования и подвергались в дальнейшем количественному и качественному анализу.

Экспериментальное исследование показало, что нравственная сфера детей, в силу дефекта, имеет свои особенности.

В методике 1 «Что такое хорошо? Что такое плохо?» (Р. Р. Калинина) изучаются особенности эмоционального отношения дошкольника к нравственным нормам.

Анализ полученных данных по методике и их сравнение между двумя категориями детей дает возможность выделить особенности нравственных качеств дошкольников с легкой степенью умственной отсталости. Большая часть умственно отсталых получили очень низкий результат, а высокий – никто, в то же время большая часть детей с нормальным развитием получила высокий результат. Умственно отсталые дети плохо дифференцируют положительные и отрицательные поступки, проявляют неадекватную эмоциональную реакцию. Например, у них наблюдается одобрительная эмоция на ситуацию, где мальчик обижает кошку. Для них это даже кажется забавным. Детям сложно обосновать свои действия, например, почему они выбрали для той или иной картинки именно эту стопку. У всех у них эмоциональное отношение к нравственным нормам находится на низком уровне, что свидетельствует о нарушенном развитии нравственной сферы.

В методике 2 «Цветовой тест отношений» (Детский вариант диагностики отношения к нравственным нормам (А. Лутошкина)) изучаются особенности эмоционального отношения дошкольника к нравственным нормам.

Результаты исследования показывают, что нравственные понятия некоторых детей соответствуют эмоционально-психологическому значению цвета, с которым ассоциируется у ребенка то или иное понятие, а у некоторых – не соответствуют, т.е. наблюдается неадекватное эмоциональное отношение к положительным или отрицательным моральным понятиям. Во время исследования дети «принимали» на себя нравственное понятие и в зависимости от их настроения выбирали цвет. Например, если ребенок ассоциирует понятие «ленивый» (не любит помогать, трудиться, убирать, любит сидеть на месте) с собой и находится в хорошем, веселом настроении, он выбирает желтый цвет. Ведь желтый это «веселый».

Практически в каждой ассоциации с нравственным понятием встречается черный цвет. Это свидетельствует об отрицательном эмоциональном отношении к определенному нравственному понятию, при том, что это понятие может быть как отрицательное, так и положительное.

В методике 3 «Подели игрушки» (И. Б. Дерманов) изучаются особенности поведения ребенка в ситуации морального выбора.

Результаты исследования показывают, что у большинства испытуемых с нормальным развитием поведение в ситуации морального выбора отвечает нравственным нормам. У них правильно сформировано представление о нравственных поступках. А у большинства умственно отсталых

дошкольников поведение в ситуации морального выбора не отвечает нравственным нормам. Высокого уровня никто из таких детей не достиг.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование по предложенным методикам показало, что нравственные качества старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости, в силу их дефекта, имеют свои особенности. У некоторых детей искажено представление о нравственных поступках. Умственно отсталые дети плохо дифференцируют положительные и отрицательные поступки, проявляют неадекватную эмоциональную реакцию. На положительный поступок могут проявить несогласие и, наоборот, на отрицательный – одобрение. Во время исследования дети не всегда адекватно оценивали нравственное понятие. Их ответ зависел от настроения, в котором они пребывали в тот момент, или прошлого опыта. Некоторые дошкольники не могли обосновать свои действия.

По итогу исследования были разработаны психолого-педагогические рекомендации по развитию и коррекции нравственных качеств у старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости. Для развития и коррекции нравственных качеств умственно отсталых старших дошкольников должны быть созданы благоприятные условия как в детском саду, так и дома, с родителями. Использование художественных произведений, сказок, наглядных пособий облегчает восприятие ребенком нравственных правил. С ребенком нужно проводить индивидуальные беседы, упражнять его и убеждать. Словесный материал, который дается ребенку, обязательно следует подкреплять наглядным материалом и закреплять игровой деятельностью, что является важным условием воспитания дошкольников. Воспитание нравственных качеств нужно включить в основные виды деятельности. Организовывать игры, мероприятия, занятия на нравственную тематику. Важна взаимосвязь педагогов, воспитателей и родителей. Также необходимо проводить консультации с родителями.

Умственно отсталые дети нуждаются в индивидуально дифференцированном подходе по коррекции и развитию нравственных качеств личности. Должны быть созданы благоприятные условия для продуктивной коррекционной работы.

Список использованной литературы

1. Борисова Н. О. О нравственном воспитании дошкольников / Н.О.Борисова // Дошкольное воспитание. – № 9. – М.: 2003. – С. 12-14.
2. Вилюнас В. А. Психология эмоций / В. А. Вилюнас. – П.: 2004. – 496 с .
3. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости / Л.С.Выготский. - Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1992. – 225 с.
4. Дерманова И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития / И. Б. Дерманова. – СПб.: 2002. – 98 с.

ЗАДАЧИ И ФОРМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СЕМЬЕ

Рост числа детей с особенностями психофизического развития, в том числе и интеллектуального, является острой социальной проблемой современного общества. Напряжение, возникающее в процессе воспитания аномального ребенка, приводит к неудовлетворенности родителей выполнением своих функций, что, в свою очередь, является причиной конфликтов в семьях, воспитывающих детей с проблемами в развитии, внутрисемейных конфликтов самих родителей и нарушения процесса общения с социумом. Таким образом, семья перестает быть институтом социализации проблемного ребенка, растет социальное сиротство. Задачи гуманизации, стоящие перед современным обществом, актуализируют вопросы психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью.

В связи с социально важной задачей разработки технологий психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, ощущается необходимость изучения вопросов, связанных с проблемами семей, имеющих аномального ребенка, родительского отношения в этих семьях и создание программы комплексного психологического сопровождения.

Изучением вопросов, возникающих перед родителями, воспитывающими детей с проблемами в развитии, занимались многие специалисты (Б. Д. Корсунская, Г. А. Выготская, М. В. Ипполитова, А. Р. Маллер, Н. Л. Белопольская, Е. М. Мастюкова, Л. И. Солнцева, И. И. Мамайчук, В. Л. Мартынов, Г. В. Пятакова и др.). В их исследованиях чаще всего затрагивается аспект участия семьи в воспитании и развитии аномального ребенка. К настоящему времени имеются лишь единичные исследования, отражающие состояние родителей, воспитывающих детей с проблемами в развитии (Р. Ф. Майрамян, М. М. Семаго, В. А. Вишневский, Б. А. Воскресенский, В. В. Ткачева). Эти работы посвящены изучению особенностей постреактивных расстройств и их динамике при появлении в семье умственно отсталого ребенка или ребенка с различными формами детского церебрального паралича [1].

Трудности, с которыми сталкиваются родители детей с проблемами в развитии, чаще всего являются причинами их негативного отношения к своим детям. Вопросы изучения родительского отношения и его влияния на ребенка в нашей стране занимались психологи, социологи, психиатры и психотерапевты (В. И. Гарбузов, А. Л. Захаров, Д. Л. Исаев, А. А. Бодалев, В. В. Столин, Г. Т. Хоментаскас, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис, А. С. Спиваковская, И. М. Марковская и др.). Все работы, посвященные данному вопросу, подтверждают выводы о прямой зависимости отношения родителей к детям от особенностей личности самих родителей, их состояния, жизненного опыта и, в меньшей степени, от особенностей детей [2].

Таким образом, существует противоречие между остротой проблемы, ее психотравмирующей значимостью и отсутствием разработанных технологий психологической помощи семьям, воспитывающим детей с интеллектуальной недостаточностью.

Одним из путей психологической помощи данной категории населения является психологическое сопровождение. Идеологию и технологии психологического сопровождения разрабатывали такие специалисты, как И. А. Баева, М. Р. Битянова, Г. Р. Бардиер, А. В. Волосников, Е. А. Козырева, В. С. Мухина, Ю. В. Слюсарев и др. В современной науке еще не сложился единый методологический подход к определению сущности психологического сопровождения. Оно трактуется как вся система профессиональной деятельности психолога (Р. М. Битянова); общий метод работы психолога (Н. С. Глуханюк); одно из направлений и технология профессиональной деятельности психолога (Р. В. Овчарова) [3].

Отмечая определенные достижения отечественной психологической науки в изучении вопросов психологической поддержки участников учебно-воспитательной работы, необходимо отметить, что в практике работы с семьями, воспитывающими детей с интеллектуальной недостаточностью, в современных условиях проблему нельзя считать решенной.

Анализ современных исследований по изучаемому вопросу убеждает нас в том, что проблемы, связанные с воспитанием ребенка с интеллектуальной недостаточностью, влекут за собой нарушения эмоциональной и социальной сферы родителей и семьи в целом, что ведет к искажению родительского отношения к детям. Эта проблема решается совместной работой психологов и родителей, основной формой такого взаимодействия является система психологического сопровождения [2].

Главной задачей специалистов при взаимодействии с семьей ребёнка с особенностями психофизического развития является не только выдача рекомендаций по лечению и воспитанию ребенка, но и создание таких условий, которые максимально стимулировали бы членов семьи к активному решению возникающих проблем. В таких случаях родители выработанные в процессе сотрудничества со специалистами решения считают своими и более охотно внедряют их в собственную практику воспитания и обучения ребенка.

Специалисты информируют родителей о состоянии ребенка, обсуждают с ними результаты своих обследований и наблюдений. Родители должны знать цели и ожидаемые результаты индивидуальной программы реабилитации ребенка. С самого начала знакомства необходимо определить готовность родителей сотрудничать со специалистами разных профилей, объем коррекционной работы, который они способны освоить. Родителей необходимо готовить к сотрудничеству со специалистами, требующему от них немало времени и усилий. Родители нуждаются в поддержке и одобрении, так как результаты будут видны не сразу, и родителям может показаться, что их усилия потрачены впустую. В неблагополучных семьях сотрудничество с родителями является особенно трудной задачей.

При разработке индивидуальной программы реабилитации родителей прежде всего необходимо ознакомить с особенностями заболевания ребенка.

Родители – самые заинтересованные участники процесса и хотят сделать ребенка максимально приспособленным к окружающему миру и в перспективе – к социально-полезной трудовой деятельности.

Родители и специалисты в процессе воспитания особого ребенка ставят перед собой коррекционные задачи, соответствующие возрасту ребенка.

Известно, что в процессе развития ребенка функциональные системы взаимовлияют друг на друга. Особенно это влияние выражено в раннем возрасте. Так, на первом году жизни психическое развитие малыша тесно

связано с развитием его сенсорных и моторных функций. Поэтому развитие сенсомоторных функций в процессе эмоционально-положительного взаимодействия ребенка с матерью составляет основу формирования всех психических функций: речи, внимания, памяти, целенаправленной деятельности, эмоциональной сферы, мышления и сознания. Сенсомоторное воспитание направлено на развитие органов чувств и моторики малыша одновременно [1].

Развитие зрительного сосредоточения и прослеживания предметов ведет к появлению у малыша положительных эмоций – первой улыбки, первых голосовых реакций.

При этом малыша следует радовать, обогащать световыми впечатлениями, показывая ему игрушки разного цвета, подвешивая их над кроваткой. Для привлечения внимания ребенка к игрушке взрослый приводит ее в движение, потряхивая и перемещая ее в пространстве.

У некоторых детей с особенностями психофизического развития, особенно при внутреннем косоглазии, поле зрения может быть сужено. Такой ребенок привыкает пользоваться ограниченным полем зрения. В этих случаях с помощью игрушек у ребенка следует стимулировать недостаточные движения глазных мышц, располагая игрушки и яркие предметы в направлении дефектного движения и активизируя развитие этого движения.

Уже в конце первого года жизни малыша следует знакомить с формой, величиной и цветом предметов, обучать его простым предметным действиям.

Для психического развития ребенка важное значение имеет взаимосвязь развития действий с предметами и речи. Известно, что действенный анализ и синтез предшествуют развитию речи и словесному способу познания, однако в формировании представлений необходимо участие речи.

Отставание в развитии речи приводит к трудностям формирования операций сравнений, дифференцированного восприятия объектов.

При воспитании ребенка необходимо учитывать особенности его поведения в кризисные периоды.

К возрасту трех лет речь начинает занимать центральное место в психическом развитии ребенка. К трем годам ребенок начинает говорить о себе в первом лице, у него формируется чувство «я», то есть возможность выделения себя из окружающего мира.

В этот период у ребенка отмечается выраженное стремление к самостоятельности. Попытки же родителей относиться к нему, как к малышу, вызывает у него чувство протеста. Если родители упорно подавляют самостоятельность ребенка, у него формируется упрямство и стремление все делать наоборот, впоследствии становящиеся правилом.

Особенности поведения ребенка в этот период развития во многом зависят от отношения к нему взрослых. Упрямство и негативная форма поведения направлены в первую очередь против взрослых, которые постоянно ухаживают за ребенком, и особенно если они чрезмерно его опекают; чаще это мать или бабушка.

Этот этап развития рассматривается как кризис трех лет.

На этом возрастном этапе формируется особое психологическое новообразование – обособление себя от окружающих, что имеет важное значение для личностного развития ребенка.

Таким образом, задачи родителей в коррекционном процессе зависят от возраста ребенка. В возрасте 0 – 3 года родители стимулируют психофизическое развитие ребенка с помощью эмоционально-теплого общения, тактильных стимулов, зрительных и слуховых стимулов; в игровой форме производится стимуляция двигательной активности, речевой активности, развития пространственной ориентировки и схемы тела. Мать ведет дневник наблюдений, организует охранительный режим для ребенка [3].

В возрасте 3 – 4 лет у ребенка развивают внимание, память, мышление, речь, общую и мелкую моторику, формируют навыки общения и расширяют круг общения, формируют навыки самообслуживания и гигиены, организуют ролевые и сюжетно-ролевые игры, привлекают детей к труду, расширяют представления ребенка об окружающем мире, организуют его отдых, выбирают детское дошкольное учреждение и участвуют в организации совместной работы с его специалистами. Родители организуют охранительный режим для ребенка и ведут дневник наблюдения [1].

Родители ребенка в возрасте 5 – 6 лет совместно со специалистами готовят ребенка к школе, организуют режим его дня. Ребенок участвует в распределении и обсуждении обязанностей. Родители формируют у ребенка трудовые навыки и приучают его к самостоятельности. Родители совместно со специалистами выявляют и развивают интересы и творческие способности ребенка, продолжают расширять представления ребенка об окружающем мире, ведут дневник наблюдения.

Основными задачами родителей являются:

- 1) создание дома спокойной доброжелательной атмосферы с теми режимными ограничениями, которые продиктованы состоянием ребенка;
- 2) обеспечение своевременного приема ребенком предписанных ему медикаментозных средств, наблюдение за их действием и информирование об этом врача;
- 3) постоянное наблюдение за соматическим и психологическим состоянием ребенка с ведением дневника наблюдения;
- 4) овладение основами специальной педагогики и психологии, навыками проведения в домашних условиях занятий по ранней стимуляции, коррекционному развитию и воспитанию, а также обучению своих детей;
- 5) овладение основами правовых знаний, относящихся к правам инвалидов и детей группы риска по отклонениям в развитии;
- 6) участие в деятельности общественных объединений и организаций родителей детей с особенностями психофизического развития;
- 7) родителям необходимо знать особенности развития ребенка, сформировать адекватную самооценку, правильное отношение к дефекту, волевые качества, включать в жизнь ребенка игровую и посильную игровую деятельность; при посещении ребенком детского учреждения родители продолжают с ним работать [2].

Таким образом, помощь в воспитании и обучении родители получают у специалистов, ведущих ребенка. Кроме того, они могут обратиться в консультативные группы, которые организуются при специализированных детских садах, реабилитационных центрах. Основными задачами таких групп являются проведение коррекционной работы с детьми, обучение родителей, оказание психотерапевтической помощи. Основная форма организации - индивидуальные занятия и занятия малыми группами с обязательным присутствием родителей.

Список использованной литературы

1. Краузе М. П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям : учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений / М. П. Краузе. – Москва: Издательский центр «Академия», 2006. – 208 с.
2. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В.Овчарова. – Москва.: Изд-во Института Психотерапии. – 2003. – 319 с.
3. Ткачёва В. В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии / В. В. Ткачёва // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 30-36.

Кучер К. В.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ

В последнее время заметно возрастает потребность современного общества в решении стоящих перед ним задач духовного развития. Растет интерес к проблеме духовности, ее роли в формировании личности, т.к. кризис духовности в современном мире приводит к осознанию того, что социальное развитие общества невозможно без духовного роста.

В этих непростых условиях развития общества школа как основной институт социализации подрастающего поколения берет на себя функцию духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения с устойчивой социальной ориентацией. Данная ориентация согласуема с утверждением общечеловеческих ценностей, которые выступают мерилем продвижения любого общества по пути прогресса, в деле воспитания подрастающего поколения. В этой связи усиливается потребность решения проблем духовно-нравственного воспитания современных школьников, которые выступают как будущий экономический, социальный, культурный и духовный потенциал своей страны.

Анализ современной практики свидетельствует о том, что современная коррекционная школа не располагает в достаточной мере рекомендациями для эффективного использования духовно-нравственного воспитательного потенциала в формировании личности современного учащегося. Безусловно, это сложный, неоднозначный процесс, требующий глубокого теоретического осмысления.

Необходимость обращения к проблеме формирования духовно-нравственных качеств учащихся в современных коррекционных учреждениях связана также с недостаточной, на наш взгляд, ее разработанностью. К сожалению, в имеющихся исследованиях многие актуальные проблемы не получили исчерпывающего ответа. Это, по нашему мнению, затрудняет решение данной проблемы в теории и практике работы коррекционных учебных заведений.

Именно поэтому сегодня важно обратиться к проблемам повышения эффективности процесса формирования духовно-нравственных качеств личности, выявления закономерностей и базовых принципов формирования личности с устойчивыми моральными качествами, способной противостоять информационной экспансии и влиянию массовой культуры.

Воспитанники коррекционных школ значительно отличаются от детей общеобразовательных учебных учреждений. У них зачастую деформированы духовные, познавательные и эстетические потребности. У

подавляющего большинства детей отсутствуют надлежащие моральные установки. Так, при поступлении в специальное учебное учреждение у них наблюдается склонность к лживости, грубости, безответственности. Они не имеют развитых навыков учебной, общественно-полезной деятельности, бытового труда, у них не воспитано трудолюбие. Имеются определенные нарушения и в психическом развитии. Всё это связано с негативным, в большинстве случаев социальным опытом, виктимностью таких детей.

Именно коррекционная школа призвана устранить эти недостатки, обеспечить всестороннее развитие личности, умело используя индивидуальность, специально организованный социум и собственную активность ребенка. В такой школе должны быть созданы надлежащие условия для учебы, труда и отдыха детей: детей необходимо обеспечить материально, в том числе полноценным питанием, строго выдерживать режим дня, осуществлять постоянный контроль за здоровьем и физическим развитием, обеспечивать педагогическое руководство их деятельностью.

Формируя сознательную, внутренне свободную, всесторонне развитую личность, коррекционная школа должна уделять пристальное внимание формированию социальной ответственности, которая интегрирует моральные, этические, патриотические черты характера, не допустить потребительского подхода к жизни.

Естественно, для того чтобы духовно-нравственное воспитание было эффективным, необходимо определить методологическую базу этого процесса, те фундаментальные, философские идеи, использование которых позволит выявить цели воспитания и обосновать его результативность. Среди отечественных философов, работавших в этом направлении, выделяется своей значимостью труд Владимира Сергеевича Соловьёва «Оправдание добра. Нравственная философия». Эта работа, несмотря на то, что была написана в XIX веке, не утратила своей актуальности и сегодня.

В своей работе Владимир Соловьёв усматривает «корень нравственности» в трех свойствах человека: стыд, жалость, благоговение; они выделяют человека из мира животных, определяя именно «человеческие» достоинства. Эти «безусловные начала», или «первичные данные», необходимо развить и «оправдать» в процессе становления бытия. Безусловным же началом нравственности, по Соловьёву, является Бог. «Когда связь человека с божеством возвышается до абсолютного сознания, то и охранительное чувство целомудрия (стыд, совесть, страх Божий) обнаруживает свой окончательный смысл как сохраняющее не относительное, а безусловное достоинство человека, его идеальное совершенство, как долженствующее быть осуществленным, здесь и нравственность аскетическая получает, ждет своего», – пишет автор [1, с. 355].

Владимир Соловьёв предупреждает о том, что стыд должен стать основой совести, однако не перерасти в аскетизм. Жалость является основой сострадания, но необходимо чувствовать грань, за которой начинаются душевные страдания. Благоговение есть чувственная власть безусловного авторитета, которая не имеет ничего общего с подобострастием и лицемерием.

Говоря о чувствах патриотизма и гражданской доблести, В. Соловьёв отмечает, что именно в них заключается нравственный характер государства. Однако он не смешивает понятия право и нравственность, поскольку первое опирается на насилие, а второе на добровольные начала. Патриотизм в труде

определяется как компромисс между национализмом («народным эгоизмом») и космополитизмом.

В контексте практической организации процесса духовно-нравственного воспитания учащихся коррекционных учреждений целесообразно использовать дифференцированный и индивидуальный подходы на основе типологического анализа воспитанников.

На основе методик В. Галузинского, Н. Евтуха, М. Монахова, В. Бондаря, И. Еременко и др. можно выделить различные типы учащихся по основной направленности личности. Дифференциация личностного развития проводится по следующим признакам: умственным, трудовым, экономическим, эстетическим, коммуникативным, спортивным, и др. Особое внимание обращается на типы направленности личности.

Первый тип объединяет пассивных учеников. Успеваемость у них очень низкая. Они не проявляют интереса к искусству, литературе, досуг проводят бессмысленно. Основная задача при работе с таким контингентом детей заключается в том, чтобы выявить их потребности, интересы, способности и добиваться определенных успехов в воспитании.

Второй тип учеников – условно назовем их критическими интеллектуалами. У них хорошая ориентация на оценки. Эта группа учащихся углубленно интересуется литературой, культурным достоянием, иностранными языками. Представители этой группы активно проводят досуг, любят групповые мероприятия. Несмотря на общие положительные черты их поведения, это сложный тип учащихся. Они недовольны общим морально-психологическим климатом как в школах, так и в обществе, негативно относятся к труду. Школьная учебная деятельность не выполняет, на их взгляд, познавательной функции. Этот контингент воспитанников с педагогической точки зрения очень спорный.

Третий тип – интеллектуалы с активной жизненной позицией, им присущи эмоциональность типичных взаимоотношений, своевременное выполнение всех требований. В планах на будущее у них – умственная работа. Организация досуга с этими детьми очень результативна. Большой интерес они проявляют к международной жизни, научно-популярной литературе. Школьная жизнь и обучение занимают центральное место в системе их жизнедеятельности.

Важнейшим условием успешного духовно-нравственного воспитания является заинтересованность учащихся в процессе и результатах учебной работы. А добиться этого можно в результате обоснования для учащихся личностного и общественного значения образования; привлечения воспитанников к самостоятельному творческому поиску; гуманизации, дифференциации и индивидуализации учебного процесса; постоянного оценивания и самооценивания результатов обучения, создания ситуаций успеха.

Обширным потенциалом в процессе духовно-нравственного воспитания обладает история как учебная дисциплина. Сочетая наглядные и практические методы обучения со словесными методами, можно быстро передавать учащимся большую по объему информацию, ставить перед ними определенные духовно-нравственные проблемы и находить пути их решения.

Именно с помощью истории можно вызвать в сознании ученика яркие картины прошлого, активизировать воображение, память, чувства, нравственно-этические представления учащихся.

К методам обучения, которые целесообразно использовать в ходе проведения уроков истории, можно отнести такие, как: дискуссия, беседа, ролевая игра, проблемная ценностная ситуация и др. Главная задача при использовании таких методов – подвести учащихся к решению их собственных проблем посредством обсуждения на уроке духовно-нравственных тем, биографий исторических личностей.

Анализ практики свидетельствует, что в коррекционных школах необходимо использовать такие средства духовно-нравственного воспитания, как труд и общение. Нередко труд воспитанников ограничивается только самообслуживанием. Но жизнь подтверждает, что формирование духовно-нравственных качеств ускоряется в такой деятельности, результаты которой имеют важное социальное значение. Именно это и обеспечивает продуктивный труд. Поэтому переход воспитанников от самообслуживания к производительному труду является неотъемлемым условием воспитания и развития у них чувства социальной ответственности.

Участие воспитанников в уборке класса, благоустройстве школы, микрорайона также может оказать положительное влияние на формирование чувства общественного долга и дисциплины. Надо воспитывать у детей готовность к труду «черновому», рутинному. Трудовая жизнь человека должна стать частью его духовной жизни, источником развития, а не повинностью.

Безусловно, процесс духовно-нравственного воспитания в коррекционной школе должен быть чётко организован и спланирован. Системные мероприятия по формированию моральных и духовных качеств учащихся необходимо отражать в годовом плане работы школы. В этом смысле интересен опыт по организации процесса духовно-нравственного и патриотического воспитания в Лутугинской общеобразовательной специальной школе-интернате, которая имеет коррекционную направленность и обучает детей с задержкой психического развития. В данном учебном заведении каждое полугодие проходят месячники духовно-нравственного и патриотического воспитания, в ходе которых проводится ряд общешкольных и классных мероприятий: встречи с ветеранами, воинами-интернационалистами, участниками боевых действий, торжественные линейки, посвящённые освобождению Луганщины от немецко-фашистских захватчиков, спортивные соревнования ко Дню защитника Отечества, беседы с участием священнослужителей Собора Трёх Святителей, совершаются регулярные экскурсии в г. Краснодон в Музей «Молодой гвардии», где ежегодно пятиклассников принимают в пионеры, к обелиску Славы в г. Лутугино с обязательными тематическими беседами и др. Кроме того, в течение всего учебного года систематически проводятся уроки православной культуры, трудовые десанты, действует кружок «Юнноармеец», создана знаменная группа. В каждом классе в различных формах проходят уроки добра, мужества и другие мероприятия, направленные на формирование духовно-нравственных качеств личности учащихся.

Несмотря на трудности и противоречия, процесс формирования духовно-нравственных качеств личности воспитанников является целостным и закономерным, то есть таким, который поддается рациональному анализу, выделению его детерминант и, главное, управлению.

Учащиеся коррекционных школ обладают рядом особенностей, которые необходимо учитывать в процессе духовно-нравственного воспитания; эффективность и результативность этого процесса можно повысить с помощью обоснования методологической базы процесса, использования дифференцированного и индивидуального подхода к учащимся, создания ситуаций успеха каждого, использования потенциала учебных дисциплин в целом и истории в частности, перехода воспитанников от самообслуживания к производительному труду, чёткого систематического планирования и организации воспитания, изучения и внедрения опыта духовно-нравственного воспитания.

Список использованной литературы

1. Владимир Соловьев. Оправдание добра [текст] / Отв. ред. О. А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, Алгоритм, 2012. – 656 с.
2. Аплетаяев М. Н. Система воспитания нравственной личности в процессе обучения [текст] / М. Н. Аплетаяев. – Омск, 1998. – 256 с.
3. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика [текст] / С. Ю. Бородулина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004г. – 346 с.
4. Осипова С. Д. Педагогические условия формирования духовно-нравственных качеств школьников в системе гуманизации учебно-воспитательного процесса в современной российской школе [текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 22.01.99: утв. 15.07.99 / Осипова Светлана Дмитриевна. – М., 1999. – 160 с.

Лебедева А.А., Трушина Е.В.

О КУЛЬТУРНО-НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ЧЕРЕЗ РАБОТУ НАД ПРОЕКТАМИ

За последнее время в законодательстве Российской Федерации в сфере образования произошло много изменений. Среди актуальных документов можно выделить:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 2) понятие «образование» включает в себя «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определённого объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»;

В этой же статье понятие «воспитание» определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных,

духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства».

Таким образом, процесс воспитания обучающихся является важной составляющей образования.

В принятой и реализуемой государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы (постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 года № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы»), одним из направлений является содействие формированию культурных и правовых ценностей среди молодёжи. Одной из задач программы является обеспечение эффективной системы по социализации и самореализации молодёжи.

Данная проблема актуальна и в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с обучающимися с интеллектуальной недостаточностью.

Всех обучающихся с интеллектуальной недостаточностью отличает врождённое или приобретённое органическое поражение головного мозга. Поэтому у них наблюдаются несформированность всех психических процессов, особенно мышления, эмоционально-волевой сферы, двигательной сферы, системное недоразвитие речи и, как следствие, дезадаптация в социуме. Выраженность нарушений зависит от степени поражения головного мозга. Но даже у внешне благополучных обучающихся с интеллектуальной недостаточностью отмечается несформированность основных мыслительных, эмоциональных и двигательных процессов. Поэтому они испытывают не только трудности в формировании учебных компетенций, но и в формировании нравственного облика. Отличают этих обучающихся и нравственная глухота, эмоциональная уплощённость, зависимость от мнения окружающих. При этом следует отметить, что у них с трудом формируется положительный стиль поведения, и очень часто они с лёгкостью следуют отрицательному образцу.

Учитывая всё вышесказанное, нами разработана программа развития культурно-нравственного компонента обучающихся с интеллектуальной недостаточностью «Мир, в котором я живу». Реализуется программа в течение пяти лет и состоит из проектов по изучению некоторых видов литературы и искусства. В основе реализации данной программы используются метод проектной деятельности и метод совместной деятельности. Метод проектной деятельности оказался наиболее предпочтителен, потому что работа над проектами учит планировать деятельность, позволяет контролировать выполнение поставленных задач, способствует творческому развитию. Метод совместной деятельности педагогов и обучающихся выбран в связи с тем, что он наиболее продуктивен при работе с детьми, не умеющими самостоятельно планировать и контролировать свою деятельность, испытывающими неуверенность, чувство страха, стеснения.

Все проекты программы состоят из модулей. Каждый модуль представляет собой работу по конкретному направлению:

1. Подготовительный этап работы над проектом, включающий в себя изучение истории данного вида искусства.
2. Формирование и расширение знаний по данному направлению искусства.
3. Создание материалов проекта (декораций постановок, самих постановок, пополнение портфолио).

4. Рефлексия.

Рассмотрим проектную работу по данной программе на примере реализации проекта «В гостях у сказки», который позволяет расширить образовательные и жизненные компетенции обучающихся на материале народных сказок.

Работа над проектом «В гостях у сказки» начинается с модуля «Путешествие в прошлое». Во внеурочное время (в условиях группы продлённого дня) с обучающимися проводятся беседы о роли сказок в жизни человека, демонстрируются анимационные фильмы по народным сказкам, организуется показ иллюстраций и электронных презентаций о народных сказках, чтобы вызвать интерес к данному виду искусства. После этого обучающиеся знакомят с историей народных сказок. Поскольку данная работа проводится во внеурочное время, подача материала производится с учётом индивидуального развития каждого участника проекта.

Далее идёт работа по модулю «Читалочка». Во внеурочное время, на занятиях логопеда, психолога обучающихся знакомят с определёнными русскими народными сказками, сказками народов Востока, ирландскими сказками, выбранными для проектной работы. Знакомство с произведениями предполагает лексическую работу (толкование значения слов), работу над пониманием содержания, над характером героев. Для этого активно используются наглядные средства.

Следующий модуль называется «Выход в свет». Для глубокого понимания темы проекта обучающимся предлагается посещение спектакля «Чудеса на лесной опушке» Мытищинского театра драмы и комедии «ФЭСТ». После посещения театра в беседе и обсуждении закрепляются знания о структуре сказки, отмечаются выразительные средства, характеры героев, основная мысль, скрытый смысл сказки.

После этого начинается работа в модуле «Театриум». Из желающих принять участие в галапредставлении формируются группы участников с учётом их возможностей. Это театральные и танцевальные группы, а также группы прикладного творчества. С руководителем школьного театра одна театральная работает над постановкой русской народной сказки «Каша из топора», вторая группа – над постановкой восточной сказки «Ленивый падишах», третья группа – над постановкой ирландской сказки «Проказник Робби».

Параллельно с этим идёт работа в модулях «Город мастеров» и «Школа танцев». Для галапредставления необходим реквизит. На занятиях кружка «Умелые руки» обучающиеся с руководителем кружка создают костюмы героев, необходимый инвентарь (топор, пирог, объявление...). Для галапредставления разучиваются ирландский народный танец, восточный танец. Для создания атмосферы востока в постановке сказки «Ленивый падишах» танцевальная группа исполняет восточный танец. Для знакомства с культурой Ирландии танцевальная группа исполняет ирландский танец.

Модуль «Галапредставление» – это итог работы над проектом. Проходит он как открытое занятие, на которое приглашаются обучающиеся всей начальной школы, а также средней школы, принимавшие участие в изготовлении реквизита. На занятии используются интерактивные приёмы, музыкальное сопровождение. Всё это создаёт атмосферу праздника, настраивает «артистов» и «зрителей» на положительные эмоции. Во время проведения занятия в действие активно вовлекаются и «зрители» (обучающиеся и педагоги): на протяжении всего представления с ними поддерживается диалог, во время исполнения русской народной песни

«Шашку бери» зрителям раздаются музыкальные инструменты (деревянные ложки, трещотки, дудки) и предлагается аккомпанировать вокальной группе.

Работа над проектом завершается модулем «Посиделки». После галапредставления с обучающимися, принимавшими участие в проекте, обсуждается и закрепляется информация, полученная в ходе проведённой работы, отмечаются личные успехи каждого, пополняется портфолио учащегося. В процессе подготовки проекта и по завершению работы по каждому модулю происходит обновление информации стенда «Наш проект» – размещение фотографий, заметок, познавательной информации, эссе обучающихся. С обучающимися, которые присутствовали на празднике в качестве гостей, проводится обсуждение с показом использованной на галапредставлении электронной презентации.

Таким образом, проектная деятельность в сочетании с совместной деятельностью педагогов и обучающихся успешно используется для культурно-нравственного развития обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Данную работу рекомендуется проводить с учётом:

- 1) особенностей психического и физического развития обучающихся;
- 2) предпочтений педагогов, работающих с обучающимися;
- 3) местных условий (наличие театров, музеев, характерные для данной местности народные промыслы).

Список использованной литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы.

Литвинова И. А.

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

По данным ЮНЕСКО, численность детей-инвалидов во всем мире составляет около 10% всех детей, и с каждым годом их число растёт.

Проблема социальной адаптации и реабилитации детей с особыми потребностями имеет социальное, экономическое, политическое и морально-этическое значение. Необходимость создания оптимальных условий, повышающих качество жизни этих детей, облегчающих их жизнедеятельность, социальную адаптацию, одновременно усиливающих гуманистические тенденции в обществе, свидетельствует об актуальности рассматриваемой в данной статье проблемы.

В обществе принято обращать внимание на эту группу населения эпизодически (День защиты детей, День людей с ограниченными возможностями и т.д.). Конечно, не может не радовать тот факт, что правительство Луганской Народной Республики совместно с волонтерскими движениями и организациями регулярно оказывает адресную гуманитарную помощь семьям, имеющим детей-инвалидов, заботится о них. Тем не менее, существующая в обществе комплексная система по обретению полноценной жизни такими детьми или созданию для них комфортных условий, а также поддержка (психологическая, моральная) их мужественных родителей нуждается в особом внимании, развитии и совершенствовании.

Разумеется, никому не хочется иметь ребенка с физическими или иными недостатками. Все мы ждем, что наш малыш будет здоровым, красивым и умным, что он добьется успехов в обществе и станет нам опорой. Однако все чаще рождаются малыши с различными патологиями. Проблемы инвалидов детства носят как локальный, так и глобальный, общечеловеческий характер. Дети-инвалиды – наименее защищенная категория инвалидов, имеющая свою особую специфику и отсутствие социального опыта.

Итак, инвалидность – это ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психологическими, сенсорными отклонениями. Вследствие этого возникают социальные, законодательные и иные барьеры, которые не позволяют человеку, имеющему инвалидность, быть интегрированным в общество и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие его члены. Общество обязано адаптировать существующие в нем стандарты к особым потребностям людей, имеющих инвалидность, для того чтобы они могли жить независимой жизнью, чтобы их жизнь была качественной.

«Ярлык» ребенка-инвалида

В обществе существовала и существует установка на изъятие ребенка-инвалида из семьи и социума и помещение его в специализированные учреждения. Родители ребенка с явной патологией уже в роддоме подвергаются уговорам отказаться от него.

Наблюдения на улице, в общественном транспорте, магазинах приводят в ужас. Многие люди смотрят на ребенка-инвалида с отвращением или страхом. Откуда же столько негатива? Ведь эти дети ничем не хуже, просто они особенные. В обывательской среде на ребенка-инвалида навешиваются «ярлыки»: неумеха, неудачник, уродец, тупой. Это свидетельство колоссальной социальной беды, несправедливости, душевной закорюзлости. Ведь эти дети нуждаются в обществе! Как никто другой они действительно заслуживают поддержки! Только поддерживая их и помогая им, мы сможем увидеть результат! И очиститься от скверны равнодушия, бездуховности, черствости. В личности ребенка-инвалида идет постоянная борьба между социальным и биологическим. Если общество оставляет его без внимания и заботы, то он попадает под всецелую власть физических недугов, которые определяют его характер, отношения с людьми, семейное положение, уровень образования, карьеру – в общем, весь жизненный путь. Если же социум берет человека под свою опеку, то влияние инвалидности отступает на задний план.

Проблемы адаптации при получении образования детьми-инвалидами

Среди многочисленных проблем, с которыми сталкиваются родители ребенка с ограниченными возможностями, на первый план выступают две наиболее значимые. Первая и основная – отношение окружающих. Вторая – получение доступного образования. У человека, который никогда не сталкивался с проблемами обучения детей с нарушениями развития, могло сложиться мнение, что наша система специальных школ охватывает всех детей с ограниченными возможностями. Но реально ситуация такова, что получить образование могут только дети с нарушениями зрения, слуха, речи, двигательной сферы и нетяжелыми интеллектуальными нарушениями.

Огромное количество детей не может поступить в школу по следующим причинам. Как правило, школа специализируется на обучении детей с определенным нарушением: дефекты зрения, слуха, двигательной сферы, нарушения речевого, умственного развития. Растущее количество

детей с множественными нарушениями остается без возможности реализации своего права на образование. Для таких детей предусмотрена индивидуальная форма обучения. Однако тогда с проблемой сталкивается педагог, так как нет специальных программ для обучения таких детей. Создание же программ крайне затруднено из-за огромного количества вариантов проявления дефекта. Практически программа должна создаваться под каждого ребенка индивидуально и носить комплексный характер.

Другую, не менее серьезную проблему составляет обширная категория детей с тяжелыми формами нарушений как единичного, так и множественного характера. Они не могут обучаться в существующих школах и по существующим программам. Но это отнюдь не значит, что они не должны обучаться. В настоящее время обучают только тех детей, которых педагоги и медики не отнесли к «необучаемым».

Самую серьезную проблему составляет категория детей с психическими нарушениями. Если незначительная часть таких детей, имеющих сохранный интеллект и приемлемое поведение, может обучаться индивидуально при школах различного типа, то основная масса лишена возможности получить образование из-за серьезной задержки умственного развития вторичного характера и сложностей поведения, крайне затрудняющих пребывание ребенка в коллективе. Более того, в учебных заведениях не готовят специалистов для работы с этой категорией детей. А между тем количество детей с психическими нарушениями растет.

Конечно, возможности школы как одного из многих социальных институтов, имеющих своей функцией развитие личности, ограничены, но они не так уж малы. Школа в состоянии помочь учащимся достичь уровня, позволяющего им адаптироваться к современным условиям жизни, продолжить образование и получить профессию, соответствующую их интересам, способностям и возможностям.

Есть еще проблема, которая напрямую затрагивает общеобразовательные школы. Это проблема детей с пограничными нарушениями. Такие дети могут обучаться как в специализированных, так и в общеобразовательных школах, и родители по закону имеют право настоять, чтобы их ребенок учился именно в районной общеобразовательной школе. Так что перед педагогическим коллективом любой школы может встать вопрос об обучении такого ребенка. И хотя в программе подготовки педагогов в педагогических вузах предусмотрено довольно много специальных предметов (дефектология, коррекционная педагогика, специальная психология), педагог общеобразовательной школы больше ориентирован на обучение здоровых детей, не имеющих ярко выраженных нарушений.

На сегодняшний день актуализируется ценность инклюзивного обучения детей с инвалидностью, хотя общественное мнение по этому сложному вопросу далеко не однородно. Инклюзивное образование предполагает, что дети-инвалиды и здоровые дети будут учиться в одном классе. Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями – инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду недостатка финансирования и структурных преобразований. Социальная роль таких учреждений, как школы-интернаты для детей с нарушениями развития, подвергается переоценке. На практике специальное образование, с одной стороны, создает особые условия для удовлетворения потребностей учащихся указанной категории в медицинских и педагогических услугах, а с другой – препятствует социальной интеграции инвалидов, ограничивая их

жизненные шансы. Очевидно, качество человеческих ресурсов в обществе зависит не только от качества учебной подготовки, но и от накопленного личностью социального опыта, социальной компетентности, в частности, от умения использовать меняющиеся ситуации и управлять жизненными обстоятельствами. Социальную компетентность можно развивать, если осуществить задачу расширения доступа социально уязвимых групп населения к социальным благам и престижным каналам социализации, тем самым предотвращая их маргинализацию. В связи с этим повышается роль инклюзивного, совместного обучения, позволяющего существенно минимизировать процессы маргинализации детей с инвалидностью.

Задачи семейного воспитания детей-инвалидов

Нельзя изучать ребёнка с ограниченными возможностями в отрыве от семьи, и поэтому надо учитывать все типы ролей и межличностных взаимоотношений в системе «ребёнок–мать–семья» (мать – отец, мать – ребёнок-инвалид, мать – здоровый ребёнок, отец – ребёнок-инвалид, отец – здоровый ребёнок, ребёнок-инвалид – здоровый ребёнок). Каждая микросистема находится в постоянном взаимодействии с другими микросистемами (медработники, соседи и друзья, воспитатели, учителя и др.).

Микросистема функционирует в контексте экосистемы: это индивиды, службы и организации, активно взаимодействующие с семьёй, специальные реабилитационные или образовательные программы. Значительная социальная, психологическая и практическая помощь может быть оказана семьям детей-инвалидов группами поддержки. Такие группы могут защищать права семей, оказывая влияние на социальную политику, внося конструктивные инициативы во властные структуры. Ассоциации родителей детей с ограниченными возможностями имеют большое значение не только для поддержки семьи, они все чаще иницируют новые формы, виды и технологии реабилитационной работы, адаптационной помощи детям.

В экосистему входят те институты, в которые семья может не включаться непосредственно, но которые могут опосредованно оказывать воздействие на нее: средства массовой информации, система здравоохранения, система социального обеспечения, система образования.

Макросистема охватывает социокультурные, социально-экономические и политические факторы. Это и влияние широкого социального окружения на формирование точки зрения, с позиции которой члены семьи смотрят на инвалидность своего ребёнка. Это и характер, уровень ресурсов семьи. Это и состояние экономики, политическая атмосфера региона или страны в целом, влияющие на содержание и качество программ, принимаемых в интересах инвалидов и их семей.

Таким образом, усилия должны быть направлены на социальную реабилитацию семьи, с одной стороны, а с другой стороны, нужно создать условия для поддержания инициативы самой семьи в реабилитации ребенка с ограниченными возможностями. Именно в семье формируется та социальная роль, которую он будет демонстрировать, а это может быть как роль больного, так и роль здорового (ведущая к отрицанию факта своей инвалидности). И та, и другая роли негативны. С психологической точки зрения, только в семье может быть выработана единственно правильная установка – адекватно рассматривать умственное или физическое отклонение в развитии ребенка.

– Подводя итог сказанному, можно сделать вывод: инициатива реабилитации ребёнка в семье должна совпадать с инициативой

реабилитации самой семьи. И здесь роль общественных объединений инвалидов, родителей детей-инвалидов неопределима. Вторая точка приложения социальной работы по реабилитации ребёнка с ограниченными возможностями и семьи – состыковка нисходящих и восходящих программ реабилитации. Что это такое? Нисходящая программа планируется, организовывается и контролируется главным образом государством и ориентирована на долгосрочное исполнение и весь массив задач реабилитации, поэтому зачастую не учитываются какие-либо потребности отдельно взятой конкретной семьи. Восходящие инициативы реабилитации из-за материальных трудностей, отсутствия методологии не имеют поддержки и, в лучшем случае, сводятся к организации ещё одного учреждения ведомственного характера, которое решает какую-то частную задачу.

Отсутствие общегосударственного подхода в реабилитации семьи не стимулирует заинтересованности власти на местах развивать технологии социальной работы с детьми-инвалидами и их родителями.

Из всего вышесказанного вытекают конкретные задачи реабилитологов, социальных работников и представителей общественных объединений, а именно: превращение семьи в реабилитационное учреждение, реабилитация самой семьи, состыковка восходящих и нисходящих инициатив. Говоря проще, это забота о правах инвалидов; предоставление конкретной помощи инвалиду, его семье; участие в разработке программ социального обеспечения; стимулирование усилий семьи по реабилитации ребенка-инвалида; интеграция инвалида и его семьи в жизнь местного сообщества.

«Обобщённый» психологический портрет родителей детей-инвалидов характеризуется выраженной озабоченностью, высоким уровнем тревожности, слабостью, хрупкостью эмоциональных структур, социальной робостью, подозрительностью. По своей инициативе родители редко вступают в контакт с незнакомыми людьми, настороженно относятся ко всем, кто пытается общаться с их детьми. Жалость или удивление окружающих при виде их больного ребёнка ведет к тому, что родители начинают скрывать ребёнка от посторонних глаз: они стараются не бывать с ним в общественных местах, тем самым ещё больше способствуя социальной дезадаптации ребёнка. В таких семьях больной ребёнок становится причиной семейных конфликтов, приводящих нередко к дестабилизации семейных отношений, распаду семьи, а неполная семья – это тормоз в физическом и психическом развитии ребенка. Дефект ребенка некоторые родители воспринимают как собственную неполноценность, ущербность, проявляющуюся в виде переживания острого чувства вины перед ребенком и окружающими их людьми.

По мере взросления ребёнка проблем не становится меньше, они приобретают социальную окраску. Опросы родителей показывают, что если проблемы ребёнка дошкольного возраста связаны с его поведением, сном, ходьбой и обеспечением общего ухода за ним, то дальше во весь рост встают проблемы будущего ребёнка, его профессионального определения и его отношений с окружающими.

Ситуация в семье с появлением ребёнка с ограниченными возможностями усугубляется ещё и по причине трудностей материального порядка: возникает необходимость обеспечения платного ухода, медицинских консультаций, приобретения лекарств, дополнительного питания, реабилитационных средств.

На основании вышесказанного можно утверждать, что дефект, ограниченность ребёнка в развитии имеют два уровня компенсации, которые реализуются в соответствии с решением тех или иных задач семьи с ребёнком, имеющим ограниченные возможности: высокий, с активным преодолением дефекта; а также низкий, заключающийся в приспособлении к нему (дефекту).

Воспитание ребёнка в соответствии с первой стратегией обеспечивает удовлетворение потребностей ребёнка в признании, самостоятельности, не ограничивает его в общении и взаимодействии с другими детьми и взрослыми.

Если выбрана вторая стратегия, то ребёнку прививается специфический статус, который становится организующим фактором жизни всей семьи. Роль больного, инвалида удовлетворяет потребность ребёнка в признании, любви, заботе, но существенно ограничивает его самостоятельность, развитие способности к социальной адаптации.

Очевидно, что должна проводиться кропотливая серьёзная работа с родителями. Необходимо направить их усилия по наиболее оптимальному пути, обучить правильному пониманию своих тяжелых обязанностей, вооружить хотя бы минимумом психологических, педагогических, медицинских знаний и раскрыть возможности их использования, помочь родителям признать за ребёнком потенциальную исключительность. Если в семье нет ясности по этим вопросам, то серьёзным препятствием на пути развития ребёнка-инвалида становится сама семья.

Все услуги должны быть скоординированы таким образом, чтобы помочь детям и их семьям поддержать индивидуальное и семейное развитие и защитить права всех членов семьи. Помощь максимально возможно должна оказываться в естественном окружении ребенка, то есть не в изолированном учреждении, а по месту жительства, в семье. Работа в данном направлении – забота не только специалистов органов здравоохранения, образования, системы социальной защиты населения. Сами родители, общественные организации и объединения должны воспитывать в обществе стремление морально поддерживать семьи, имеющие ребёнка с недостатками развития, делать все для лучшего понимания их проблем, способствовать устранению всех препятствий, мешающих успешному социальному развитию, обучению, социальной адаптации и интеграции ребенка-инвалида.

– На основании вышеизложенного, а также имеющегося опыта практической работы мы пришли к следующим выводам:

1. Проблема социальной адаптации детей с ограниченными возможностями (а следовательно, с особыми потребностями) принадлежит к числу наиболее важных и актуальных, так как рост численности детей-инвалидов выступает в качестве устойчивой тенденции социального развития; данных, свидетельствующих о стабилизации положения или об изменении этой тенденции, нет.

2. Социальная адаптация детей-инвалидов направлена на то, чтобы помочь им приспособиться к окружающей среде, а также воздействовать на их непосредственное окружение и на общество в целом, что облегчит их интеграцию в социум.

3. Программа социальной реабилитации и адаптации детей-инвалидов многоаспектна и требует комплексного решения.

4. Реализация индивидуального плана адаптации чрезвычайно важна и основана на семейно-центрированном и междисциплинарном подходах.

«Мне почему-то очень надо
Стекло бордовое заката
В оранжевое утро превратить.
Своею радостью окрасить
Дома, заборы,
Плачем и слезами
Омыть все окна и дороги.
Весь мусор жизни
Мощным током крови
Снести и в своём сердце сжечь.
И это всё не жертва, нет,
А просто помощь заблудившемуся миру» (Соня Шаталова).

Соня Шаталова живёт в Москве. Она больна аутизмом, не умеет разговаривать, может совершать только монотонно-однообразные движения, во время общения никак не реагирует, полностью отстранена и неконтактна.

Врачи поставили диагноз: «Глубокая умственная отсталость». Так было до тех пор, пока у семилетней Сони не оказалась ручка, а мама не прикоснулась в этот момент к Сониной руке. И Соня начала писать.

Оказалось, что Соня умеет читать и писать, у неё абсолютная грамотность, фотографическая память и непостижимые познания о мире.

Список использованной литературы

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие / Л. И. Акатов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 386 с.

2. Жулковска Т., Ковалева А. И., Луков В. А. «Ненормальные» в обществе: Социализация людей с ограниченными интеллектуальными возможностями: Науч. монография / Т. Жулковская, А. И. Ковалева, В. А. Луков. – Москва-Щецин: Моск. гуманит. ун-та, 2003. – 432 с.

Матвеева М. В., Баулин А. Н.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ С КОМПЛЕКСНЫМ ДЕФЕКТОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ)

Современное образование в соответствии с содержанием новых федеральных государственных стандартов направлено на овладение учащимися с комплексным дефектом такими «жизненными компетенциями», которые позволят им самореализовываться в социуме, получать удовольствие от процесса образования и достижения результатов.

При этом «жизненная компетенция» рассматривается в структуре образования как овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми ребенку с ОВЗ в повседневной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на формирование знаниевого компонента, то формируемая жизненная компетенция способствует развитию отношений с социумом. При этом

движущей силой развития жизненной компетенции становится включение ребенка с комплексным дефектом в более сложное социальное окружение.

Для детей с комплексным дефектом наиболее важными жизненными компетенциями являются: коммуникативная, социально-трудовая, общекультурная, личностного самоопределения, ценностно-смысловая. Эти виды компетенций не существуют независимо друг от друга, они координируются в процессе социального взаимодействия, дополняют одна другую и входят как компоненты в структуру личности. Чаще всего учащиеся с комплексным дефектом не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является преградой для установления полноценного контакта с окружающими. Следовательно, развитие коммуникативной компетенции учащегося – актуальная задача воспитательно-образовательного процесса в школе.

У детей с комплексным дефектом отмечается бедность словарного запаса, неточность употребления слов, значительные трудности актуализации словаря, преобладание пассивного словаря над активным и другие. Соответственно, на коррекционных занятиях воспитатель систематически знакомит учащихся с новыми словами, закрепляет и уточняет лексический словарь. Обогащение словаря непосредственно связано с жизненным опытом ребенка, с конкретными представлениями учащихся. Для запоминания нового слова учащимся необходимо неоднократное его повторение, поэтому слово, встретившееся на одном занятии, должно употребляться учениками в новой ситуации и на других предметах. Диалогическая речь очень сложна для школьников, поскольку требует быстрой смены речевой деятельности. Со взрослыми и между собой учащиеся общаются вяло, недостаточно пользуются речью, произносят отдельные слова, жестикулируют. Нарушение диалогического общения в значительной мере тормозит их речевое развитие. Поэтому основная задача воспитателя на занятиях – предусматривать такие виды работы, как:

- учить детей с комплексным дефектом отвечать на вопросы правильно построенными простыми предложениями;
- учить логично, последовательно и развернуто выражать свои мысли.

Одним из показателей того, насколько понятна ученику обращенная к нему речь, является выполнение детьми словесных инструкций. Учащийся должен не только понять инструкцию, но и запомнить ее. Словесное задание воспитателя не будет вызывать трудностей в понимании в тех случаях, когда:

- задание состоит из одного звена и предполагает всего одно действие воспитанника (например, «подойди к доске» или «возьми карандаш»);
- задание тесно связано с привычной школьной или бытовой жизнью (например, «вымой руки», «включи свет»);
- задание многократно повторяющееся и привычное (например, «убери своё рабочее место», «завяжи шнурки»).

Также формированию коммуникативных навыков способствует организация игр, моделирующих реальные ситуации – это одна из разновидностей сюжетно-ролевой игры, которая может применяться в организации как учебной деятельности, так и воспитательной.

Таким образом, можно считать, что, участвуя в играх, моделирующих реальные ситуации, школьники в определенной мере приобретают навыки культуры общения в жизни, привычку следовать требованиям норм поведения в различных ситуациях, в том числе таких, которые могут спровоцировать неправильные поступки.

Обязательным направлением работы по реализации образовательной программы в соответствии с реализацией ФГОС нового поколения является формирование социально-трудовой компетенции.

Через организацию трудовой деятельности воспитатель обеспечивает всестороннее развитие школьников с комплексным дефицитом, помогает им обрести уверенность в своих силах, сформировать жизненно необходимые умения и навыки, вырабатывает ответственность и самостоятельность. Необходимо так организовать труд обучающихся, чтобы он активизировал их физические силы и умственную деятельность.

Итак, формирование социально значимых качеств личности осуществляется в процессе трудового воспитания, при реализации таких методов и приемов, как объяснение и показ способов выполнения трудовых действий, при использовании материалов и орудий. В связи с этим воспитателю необходимо предлагать школьникам разнообразные виды труда, обновляя их содержание, поддерживать стремление к работе и веру в успех, стимулировать эмоциональное отношение к результатам деятельности.

В содержание общекультурной компетенции входит совокупность знаний, навыков, элементов культурного опыта, позволяющих школьнику с комплексным дефицитом ориентироваться в социальном и культурном окружении и пользоваться его элементами. Учитывая особенности интеллектуальной деятельности учащихся, формирование данной компетенции является важной составляющей в процессе работы воспитателя, поскольку детям постоянно требуется его помощь и поддержка.

В основе осуществления компетенции личностного самоопределения лежит создание особого рода педагогической ситуации, которая ставит учащегося перед необходимостью проявить себя как личность. К этой компетенции относятся: умение заботиться о собственном здоровье, правила личной гигиены, способы развития своих физических качеств, половая грамотность, способы безопасной жизнедеятельности, стремление к духовно-нравственному развитию. Реальным объектом в сфере данной компетенции выступает сам воспитанник. Умение заботиться о собственном здоровье формируется с помощью физкультурно-оздоровительных мероприятий, реализация которых происходит на спортивных мероприятиях, в работе спортивных секций (физкультминутки, динамические паузы и др.), при пропаганде здорового образа жизни

Формирование у учащихся ценностно-смысловой компетенции позволит обеспечить не только улучшение качества их жизни, но и развитие субъектности (способности к самостоятельному принятию решений, самоорганизации и регуляции собственного поведения), что будет способствовать успешному включению в социум. Ценностно-смысловые компетенции – это компетенции, связанные с ценностными ориентирами учащегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия.

Таким образом, формирование ключевых компетенций у учащихся с комплексным дефицитом в образовательном учреждении – это достаточно долгий процесс, успешность которого во многом зависит от того, какие методы, приемы и технологии в своей работе применяет воспитатель, выработана ли положительная мотивация обучения и воспитания у школьников, насколько всё это интересует воспитанников. Соответственно, используя все возможности и способности учащихся, можно развивать у них

жизненно необходимые навыки, которые впоследствии будут способствовать их полной социальной адаптации в обществе.

Матвеева М. В., Станпакова С. Д.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ (НА ПРИМЕРЕ ГБОУ «ШКОЛА-ИНТЕРНАТ №16» ПУШКИНСКОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)

Социальная реабилитация и интеграция в общество детей с ограниченными возможностями здоровья, достижение ими потенциально возможного уровня образования (в соответствии со степенью и вариантом Стандарта) – главная цель образовательных учреждений. Исходя из цели, основной задачей является подготовка выпускников к непосредственному включению в трудовую деятельность города, а также обеспечение для них возможности продолжить обучение в специальных группах профессиональных училищ или работать по доступным для этой категории лиц специальностям.

В ГБОУ «Школа-интернат №16» Пушкинского района Санкт-Петербурга созданы все необходимые условия для коррекции и компенсации каждого воспитанника. Выпускники школы успешно адаптируются в жизни, продолжая обучение в вечерних школах, профессиональных училищах, реабилитационных центрах и колледжах, работают в различных областях народного хозяйства по специальностям: столяры, слесари, швеи, маляры, продавцы, повара, плотники и даже – водители, парикмахеры, предприниматели и т.д.

За последние 5 лет школу закончили 114 выпускников, из них:

продолжили обучение в профессиональных училищах – 36 человек (в профессиональном лицее «Краснодеревец» по специальностям «столяр» и «слесарь», в профессиональном училище №70 по специальности «повар», в профессиональном лицее «Петербургская мода» по специальностям «швея», «парикмахер», в индустриальном судостроительном училище №116 по специальности «печник», «плотник», автотранспортном профессиональном училище по специальности «газосварщик»);

в профессиональных реабилитационных лицеях – 13 человек (профессиональном реабилитационном лицее по специальностям «оператор ЭВМ», «портные», «изготовитель художественных изделий из лозы», «переплетчик»; «Межрегиональном центре реабилитации (колледже) Министерства здравоохранения и социального развития РФ по специальности «дизайн»);

продолжили обучение в 10-11 классах углубленной трудовой подготовки на базе школы – 19 человек;

в вечерней школе – 1 человек;

трудоустроились – 7 человек;

в реабилитационных центрах, ПНИ – 38 человек.

В настоящее время резко увеличилось число детей со сложными (комплексными) нарушениями в развитии (в школе-интернате данная категория детей составляет около 68% от общего числа обучающихся, и цифра эта постоянно увеличивается).

В ГБОУ «Школа-интернат №16» обучается 370 учащихся, это составляет 49 классов (по данным на 2014-2015 учебный год), из которых:
20 классов (185 учащихся) – воспитанники школы-интерната №16;
10 классов (63 учащихся) – воспитанники ДДИ №5;
20 классов (122 учащихся) – воспитанники ДДИ № 4;
Из них 38 классов (241 ученик) – дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР).

Следует отметить, что большая часть детей с ТМНР не справляется с темпами усвоения материала коррекционно-развивающих программ; эти дети испытывают значительные трудности в социальной адаптации при обучении в школе и, как следствие, нуждаются в особой организации образовательного процесса, в изменении технологий, содержания, форм и методов обучения, адекватных их возможностям (вариант Д ФГОС). В связи с этим актуальной становится проблема обучения и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и, соответственно, их дальнейшая социализация.

В настоящее время в образовательном учреждении внедряются и реализуются программы подготовки учащихся к независимой, полноценной жизни, которые позволяют выйти им на более осознанный уровень, преодолеть трудности социализации, расширить границы собственного пространства жизнедеятельности, добиться самоопределения. Тем не менее, большинство детей с ТМНР имеют низкий и даже критический уровни готовности к самостоятельной жизни, а стало быть, предпосылки для неуспешной социальной постшкольной интеграции. Также о низком уровне готовности к самостоятельной жизни свидетельствует то, что учащиеся школы психологически не подготовлены к труду в условиях рыночных отношений, поскольку остаются практически не сформированными социально-бытовые навыки, практически отсутствует готовность к принятию своего социального статуса, а также низкий уровень юридической грамотности. На рынке труда выпускники образовательного учреждения не выдерживают конкуренции с более сильными соискателями.

Выявленные сложности позволили создать новую программу профориентации школьников с ТМНР, которая расширяет имеющиеся у них возможности и придает индивидуальную направленность профессиональному жизнеустройству выпускников.

Основное содержание программы направлено на создание условий для становления личности школьника посредством формирования культуры здоровьесоборазного поведения, развития гражданской ответственности, социализации, детских инициатив на основе духовных и нравственных традиций трудового обучения.

В настоящее время образовательное учреждение осваивает новые технологии в организации профориентационного направления, углубленно исследует сферу интересов, мотиваций и способностей детей, дающую возможность с помощью учебно-игровой системы профессиональных проб, а также полученных знаний активизировать процесс создания системы более полного профессионального информирования детей и экспериментальным путем помочь определить свое место в социуме каждому ребенку.

С целью создания условий для развития профориентационного поля в практику ГБОУ «Школа-интернат №16» в программу профориентации вводятся такие формы работы, как:

- разработка и реализация социальных проектов «Моя профессия – мое будущее»;

- выполнение творческих работ «Профессия глазами детей»;
- профориентационные познавательные игры, акции и праздники.
- наряду с обычными профориентационными экскурсиями подготовлен и ряд виртуальных экскурсий: профессия «повар-кондитер», «сварщик», «работа на мебельной фабрике»;
- заключение договоров о сотрудничестве с Агентством занятости Пушкинского района.

Для каждого возраста учащихся определены свои задачи профориентационной работы. Чем раньше начинается профориентация, тем более осмысленным становится жизнеустройство выпускника, поэтому данный вид работы начинается в начальной школе. Таким образом, у учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития уже с начальных классов формируются:

- представление о мире профессий;
- понимание роли труда в жизни человека через участие в различных видах деятельности;
- добросовестное отношение к труду;
- осознание роли труда в жизни человека и общества;
- установка на выбор профессии;
- интерес к трудовой деятельности.

На изучение, осознание и развитие интересов и личностных особенностей, связанных с выбором профессии, в средней школе (5-7 класс) направлены такие виды профориентационной работы, как:

- диагностика и мониторинг интересов и предпочтений учащихся;
- профориентационное консультирование учащихся;
- профессиональное информирование родителей и учащихся;
- профориентационные экскурсии, в том числе и виртуальные;
- игровые занятия, викторины

В результате этого формируется осознание учениками своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии, и своего места в обществе. Они также получают подробную информацию об учебных заведениях и различных профессиях.

На формирование профессиональной мотивации, готовности к осознанию своих основных способностей и склонностей в 8-9 классах направлены:

- профессиональное просвещение – информирование учащихся о профессиях (профессиограммы, беседы), озвучивание востребованных в обществе профессий, подача информации о рынке труда, об учебных заведениях, о предприятиях и организациях города, участие в днях открытых дверей в учебных заведениях;
- профессиональная диагностика – тестирование (потребности, ценности, интересы, способности, склонности, мотивы);
- профессиональная консультация (соответствие индивидуальных личностных особенностей требованиям той или иной профессии). Групповые и индивидуальные консультации учащихся, консультации учащихся с родителями, учителями;
- профессиональный отбор – выявление пригодности человека к конкретному труду;
- социально-профессиональная адаптация, организация занятий «Путеводитель по профессиональной жизни»;

- профессиональное воспитание (формирование у учащихся чувства долга, ответственности, профессионального достоинства). Встреча учащихся с представителями различных профессий.

В результате реализации данных направлений у учащихся наблюдается стремление к осознанию своих желаний, соотношению их со своим будущим, адекватная оценка личностных возможностей в соответствии с требованиями избираемой профессии, сформированность представлений о профессиях, перспективах профессионального роста и мастерства, правилах выбора профессии, осознанный выбор профильного обучения.

На формирование ценностно-смысловой стороны самоопределения, выявление профессиональных планов и намерений учащихся в 10-11 классах направлены следующие виды работы:

- получение информации о востребованных профессиях (профессиограммы), о рынке труда, об учебных заведениях, о предприятиях и организациях, посещение дней открытых дверей в учебных заведениях;

- профессиональная диагностика – тестирование (потребности, ценности, интересы, способности, склонности и мотивы);

- профессиональные консультации (групповые и индивидуальные консультации учащихся, консультации учащихся с родителями, учителями);

- профессиональный отбор, направленный на выявление пригодности человека к конкретному труду, требований к здоровью, образовательного ценза;

- социально-профессиональная адаптация (организация и проведение летней производственной практики в учреждениях города, тренинговые тематические занятия, профориентационные игры);

- профессиональное воспитание (формирование у учащихся чувства долга, ответственности, профессионального достоинства; встречи учащихся с представителями различных профессий, в результате которых должна быть сформирована внутренняя готовность к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), готовность рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности).

К окончанию школы выпускник должен:

- иметь представление о значении профессионального самоопределения, о составлении профессионального плана, о правилах выбора профессии; иметь понятие о профессиях и профессиональной деятельности, об интересах, мотивах и ценностях профессионального труда, а также о ресурсах личности в связи с выбором профессии (о здоровье); осознавать значение творческого потенциала человека;

- уметь соотносить свои индивидуальные особенности с требованиями конкретной профессии, составлять личный профессиональный план и изменять его, использовать приемы самосовершенствования в учебной и трудовой деятельности, анализировать информацию о профессиях, пользоваться сведениями о путях получения профессионального образования.

Таким образом, основная задача ГБОУ «Школа-интернат №16» на сегодняшний день – это включение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в образовательный процесс школы, в систему профориентационной работы и социализации, объединение в единое школьное братство учащихся с легкой, умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Каждый человек, в том числе и дети с тяжелыми множественными нарушениями развития тоже, пришел в общество для развития и жизнеустройства по своим возможностям. Сложные и подчас непонятные для многих дети с тяжелыми множественными нарушениями развития имеют одну особенность – они все общаются, разговаривают, учатся на языке, понятном для них. Ребенок может не подавать признаков осознанности до тех пор, пока общающийся с ним не заговорит на понятном для них языке. На этом языке они объясняют нам, что мотивация к жизни есть, пока интересно познавать, творить, любить и чувствовать. Даже обычный человек, заканчивая школу, может создавать свою жизнь осознанно или не очень. Процесс осознанности – это тоже критерий – способность делать процесс своего жизнеустройства успешным. И этому тоже надо учиться. Соответственно, педагогический коллектив образовательного учреждения имеет все возможности для решения поставленных задач: условия, квалификацию, образование, опыт работы, а, самое главное, – желание педагогов работать эффективно, работать творчески. Это и определяет дальнейшую перспективу развития школы.

Список использованной литературы

1. Матвеева М. В. Профессиональное обучение детей с интеллектуальными нарушениями в условиях образовательного учреждения [Текст]: учеб.-метод. пособ / Матвеева М. В. Станпакова С. Д. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2016. – 192 с.

Мирошникова Н. В.

ВНЕДРЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫЙ СОЦИУМ

В последнее время наблюдается тенденция увеличения численности людей с особыми образовательными потребностями (далее ООП). Это связано с последствиями взрыва на Чернобыльской АС, ухудшением уровня жизни населения, упадком моральных ценностей, некачественным питанием, повышением нервозности вследствие проведения боевых действий на Донбассе, развитием и достижениями в медицине.

Вследствие вышеизложенных факторов возникает острая необходимость внедрения инклюзивного образования в процесс обучения и воспитания, принятия детей с ООП в социум.

Инклюзивное образование определяется как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ООП с обычно развивающимися ровесниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии.

Необходимым условием реализации инклюзивного образования является специальная обучающая среда, включающая следующие факторы:

- создание адекватных внешних условий (необходимый уровень комфортности, специализированные средства передвижения и организация адаптивных учебных мест, дистанционные средства обучения и т.д.);
- комплекс индивидуальных учебных программ, планов, методических материалов, литературы;

- наличие педагогических кадров со специальным образованием, владеющих инновационными методами и информационно-коммуникационными образовательными технологиями.

В последние годы определилась положительная динамика в интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в общую образовательную среду благодаря пропагандированию инклюзивного образования в средствах массовой информации, курсам переподготовки и повышения квалификации педагогов, подготовки кадров со специальным образованием на кафедре коррекционной педагогики. Трансформация отношения к людям с особыми нуждами связана как со степенью информированности общества об их проблемах, так и с развитием новейших технологий в сфере распространения информации и социальных отношений [4].

В качестве приоритетного направления развития системы образования детей с ООП рассматривается организация их обучения и воспитания совместно с другими детьми. Реализация в Луганской Народной Республике инклюзивного образования ставит вопрос о необходимости смены методологии внедрения интеграционных инноваций в систему образования [1].

Встает задача проектирования жизненного пространства, обеспечивающего повышение чувства собственной ценности и уверенности в себе у лиц с ООП, приобретения ими профессии, создания хобби, позволяющего повысить уровень жизни, социализации в обществе. В таком проектировании необходимо учитывать установки здоровых людей по отношению к людям с ООП. Такая модель обучения помогает формировать положительное отношение, сопереживание, принятие на равных здоровых детей и детей с ООП.

Толерантное отношение к лицам с ООП – это всегда выбор самого здорового человека. Выбор – это личное дело каждого индивидуума. Тем не менее, за содержанием понятия «выбор» стоит принципиально новая и важная реальность. Выбор как педагогическая категория присутствует в исследованиях, касающихся профессионального самоопределения. Именно выбор позволяет соотнести внешние обстоятельства и внутренние побуждения-потребности личности [2].

По решению Главы Луганской Народной Республики было принято решение открыть региональный инклюзивный центр, который учитывал бы потребности и приемственность как дошкольного звена, так и школы. На баланс Министерства образования и науки Луганской Народной Республики было взято структурное подразделение – центр инклюзивного образования и творческого развития детей и молодежи «Новое поколение», именуемый «Луганский учебно-воспитательный комплекс: дошкольное учреждение – начальная школа – гимназия».

В соответствии с Программой развития учебного заведения, принятой на 2015 – 2016 гг., педагогический коллектив работает над проблемой – становление здоровой, образованной, гуманной и творческой личности гражданина Луганской Народной Республики, свободно ориентирующейся в мире духовных ценностей, способной к адекватному реагированию на жизненные ситуации, к проецированию своей жизненной судьбы и к эффективной реализации проекта.

Соответственно, приоритетными являются следующие направления работы школы в 2015 – 2016 учебном году:

- совершенствование содержания и технологий образования;

- организация работы с одарёнными детьми;
- развитие научно-методической системы школы;
- развитие профессиональной компетентности педагогов;
- развитие школьной инфраструктуры;
- сохранение и укрепление здоровья школьников;
- совершенствование инклюзивного направления в работе педколлектива;
- развитие социального партнёрства;
- развитие системы управления школой.

Каждое из этих направлений имеет подробную мотивацию и характеристику деятельности.

Для полноценного воплощения в жизнь идеи качественного доступного образования в УВК работает Центр инклюзивного и творческого развития детей с ООП, а также отлажена система внеурочной работы. Учитывая высокую профессиональную подготовку педагогического коллектива, желание социализировать и адаптировать детей с ООП в социум, возникла необходимость создания внутренней психолого-педагогической комиссии, на которой коллегиально обсуждаются направления работы и утверждается индивидуальный коррекционный маршрут на каждого ребенка с ООП.

В коррекционной работе и в работе по социокультурной адаптации, формированию компетенции у детей с ОВЗ применяются такие нетрадиционные методики: песочная анимация; вокалотерапия и ритмотерапия; имаготерапия; ИЗО-терапия, мандалотерапия, коллажирование, гримотерапия, музыкотерапия, тестопластика, кинотерапия, методики с неговорящими детьми (Новиковой – Иванцовой, Т. Пятница «Как разговорить болтуна?», Бабиной – Сафоновской), а также логомассаж по Новиковой, логомассаж по Дьяковой и др.

Такая слаженная работа позволила сформировать не только положительное отношение к людям с ООП, к учебной деятельности, но и раскрыть таланты, одаренность у воспитанников, установить равные отношения между детьми. Следовательно, внедрение инклюзивного образования подтвердило свою целесообразность.

Список использованной литературы

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование в России // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки» [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing.
2. Живицкая А. И. Равные среди равных, или определение статуса людей с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы Международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. псих.-пед. ун-т; Редкол. С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С.11–13.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В условиях противоречивых тенденций развития современного общества, характеризующихся изменением социальных ценностно-смысловых ориентиров, особое значение приобретают идеи культурно-исторической обусловленности личностного развития. Исследование Е. А. Медведевой по изучению познавательного-семиотического и ценностно-ориентационного компонентов в социокультурном аспекте развития личности детей 5–9 лет с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) показало, что такие дети нуждаются в специальной коррекционной помощи, направленной на восполнение выявленной у них дефицитарности социокультурного становления личности [3]. Это проявляется в трудности «врастания» в культуру на этапе восприятия внешней информации; слабости в усвоении информации, раскрывающей ценности различных граней культуры; трудности установления ассоциативных связей; сложности различения категорий «добра» и «зла» (в образе, его действиях, качествах характера) в художественных произведениях и в социуме; несформированности собственной позиции по отношению к миру «добра», «зла» и проявлению ее в реальной жизни. Нарушения социокультурного становления личности детей с отклонениями в развитии могут быть преодолены через использование в коррекционно-педагогической работе потенциала народной педагогики. Так, эффективность использования этнопедагогических средств в социально-педагогической реабилитации детей с ОВЗ рассматривается в исследованиях Д. М. Маллаева (народные игры) [2], Е.Ю. Шпанко (фольклор) [5] и др.

Изложение основного материала исследования. Делая попытку рассмотреть возможность использования народного искусства как пути «врастания» ребенка с ОВЗ в культуру, его социализации, целесообразно обратиться к потенциалу художественной среды, творческого образовательного пространства в социокультурном становлении личности такого ребенка. Е. А. Медведева пишет: «Художественная среда, где ребенок слышит ритмы, мелодии народных песенок, образцы словесного творчества, звучание музыкальных народных инструментов, участвует в музыкально-ритмических движениях, приобретает сенсорный опыт, способствует формированию эмоциональной отзывчивости и создает условия для преодоления трудностей развития... Художественная среда, основанная на традициях народного творчества, и взаимодействие в ней такого ребенка с взрослым и сверстниками помогает первоначальному становлению личности, развитию позиции внутреннего «Я», приобщению к общечеловеческим и национальным ценностям, категориям «добра», «любви», «дружбы» [3]. Таким образом, процесс «врастания» в национальную культуру осуществляется через восприятие произведений устного народного творчества, изобразительного, музыкального национального искусства, участие в художественно-игровой деятельности по этническим мотивам, через накопление эстетических впечатлений, освоение различных «языков искусства», знаков и символов культуры своего

народа и постепенного формирования познавательной и социальной активности ребенка с ОВЗ.

Результаты исследования, проведенного Р. М. Магомедовой в классах коррекционно-развивающего обучения, показали, что гуманистический потенциал народных традиций является действенным фактором социально-психолого-педагогической реабилитации детей с ОВЗ: формирование потребности в приобретении знаний, познании нового; освоение знаний, требующихся в практической деятельности; развитие психических процессов ребенка, необходимых для труда и жизнедеятельности; выработка интеллектуальных умений; умение эстетично, доброжелательно, уважительно общаться с окружающими; ощущение себя членом группы, коллектива: преодоление отчужденности; обретение самостоятельности в труде, ответственности за совершение тех или иных поступков; преодоление робости, страха, неуверенности в своих силах, способностях; следование положительному примеру; самовоспитание на идеях, требованиях традиций, саморегуляция психических свойств, творческих задатков [1].

Выделяется обширный круг социально-психологических проблем детей с ОВЗ, наличие которых препятствует их социализации, включению в общество: одиночество, отсутствие друзей, недостаток контактов с окружающими; невозможность посещать культурно-массовые заведения, а иногда и образовательные учреждения; отставание от сверстников в развитии; малое число вариантов профессионального выбора; ограниченные возможности проведения досуга; нервозность; трудности в отношениях с родителями; наличие комплексов; стеснительность; пессимизм; подавленность; равнодушие; пугливость; боязливость; страхи; безучастность; замкнутость; недовольство всем; неровность характера; резкая смена настроения; частые переходы от слез к смеху; эмоциональная неустойчивость; повышенная требовательность к окружающим; обидчивость; неумение общаться; отстраненность от окружающей жизни; односторонность интересов; иждивенчество; деспотизм; быстрая потеря интереса к деятельности; жажда удовольствия; быстрая возбудимость; нетерпимость; импульсивность; завистливость.

В. А. Николаевым и Е. Ю. Шпанко была разработана программа социальной реабилитации детей с ОВЗ в условиях летнего лагеря, основным реабилитационным средством которой был фольклор. Авторы отмечают, что использование фольклора положительно повлияло на детей с ОВЗ. В начале смены они были сильно угнетены новой обстановкой, скучали по дому, многие часто плакали, отказывались от предложений участвовать в отрядных делах. Но интенсивная эмоциональная атмосфера, создаваемая народными сказками, песнями, былинами и другими жанрами фольклора, как отмечает автор эксперимента, увлекла их. Дети-инвалиды чаще стали присутствовать на репетициях, иногда им доверяли сложные участки подготовки к празднику. Значительному позитивному влиянию подверглись также креативный и коммуникативный компоненты, что проявилось в активном общении детей-инвалидов друг с другом, со здоровыми детьми, со взрослыми [4], [5].

Выводы. Этнопедагогические средства обладают значительным эмоциональным и развивающим потенциалом, поскольку синтез фольклорных жанров отвечает детскому восприятию мира в его целостности, одушевленности, слитности форм; фольклор как способ коллективного общения объединяет детей общей деятельностью, совместными впечатлениями, на которых строятся их взаимоотношения;

полнокровность и оптимистичность восприятия мира, заложенная в праздничности и мажорности фольклорных форм, помогают устранять болезненные симптомы у детей с ОВЗ; реабилитационный эффект фольклорных средств основан на смене действительности, зачастую наполненной негативными переживаниями таких детей, на смеховую, карнавальную реальность, при которой обязательно перевоплощение в кардинально противоположный образ, что позволяет ребенку обнаружить новые возможности, ощутить собственную значимость и, перенеся пережитые ощущения в обычную жизнь, изменить отношение к себе через самореализацию и самоутверждение; активность фольклорного действия удовлетворяет потребность детей в общении, познании, творчестве, устраняет эмоциональный дефицит и коммуникативные трудности [7, 411-412]. Все это указывает на необходимость использования средств народной педагогики, в частности фольклорных форм, в процессе социализации и социокультурной реабилитации детей с ОВЗ.

Список использованной литературы

1. Магомедова Р. М. Воспитание учащихся классов коррекционно-развивающего обучения средствами народной педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.М. Магомедова. – Махачкала, 2007. – 22 с.
2. Маллаев Д. М. Игры для слепых и слабовидящих / Д.М. Маллаев. – М. : Советский Спорт, 2002. – 136 с.
3. Медведева Е. А. Изучение особенностей социокультурного становления личности ребенка с задержкой психического развития средствами искусства (сообщение 1) / Е.А. Медведева // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 49–54. –
4. Николаев В. А. Народная культура в процессе реабилитации детей-инвалидов / В. А.Николаев // Педагогические традиции народов. – М. : МОДЭК, 2006. – 639 с.
5. Шпанко Е. Ю. Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами русского фольклора : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.Ю. Шпанко. – М., 2001. – 176 с.

Сергиенко Н. В.

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ И УСЛОВИЯ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В современном мире чрезвычайно актуальной является проблема выявления особенностей самосознания и определение условий его формирования у дошкольников с задержкой психического развития. Возможности обновления педагогической практики в этом направлении связаны с обеспечением полноценных условий реализации индивидуальности формирующейся личности. В этом направлении работают А. Г. Асмолов, В. В. Рубцов, Н. И. Непомнящая, К. Н. Поливанова, Д. Н. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, и мн.др.

Самосознание – осознание человеком себя как индивидуальности, начинает формироваться в дошкольном возрасте. У детей с задержкой психического развития (ЗПР) этот процесс протекает замедленно и своеобразно (Н. Л. Белопольская, И. Ю. Кулагина, Е. С. Слепович и др.).

Поэтому необходимо своевременно обратить внимание на создание психолого-педагогических условий, способствующих развитию самосознания. Эта проблема актуальна, однако на уровне практической помощи детям с отставанием в интеллектуальном развитии ее решение затруднено в связи с тем, что подходы и конкретные методы личностно-ориентированной диагностики и коррекции разработаны недостаточно.

Одной из важнейших особенностей социального и психологического бытия человека является его отношение к самому себе, к своим поступкам, собственной личности, т. е. самосознание. Исследование самосознания имеет большое практическое значение. Мобилизация психических резервов личности, оптимальное их использование неизбежно предполагает совершенствование форм саморегулирования поведения. Результат самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе как личности — целенаправленная деятельность личности по преобразованию своей духовной и физической сферы. В процессе самовоспитания личность поднимается на более высокий уровень психического развития. Самосознание играет значительную роль в психической жизни человека. Оно выступает в качестве наиболее интимной стороны психики, фиксирует в широком плане способ существования внутреннего мира личности. Самосознание отражает специфическим образом те отношения, которые складываются у человека с окружающей действительностью, дает ему представление о своем месте в обществе. Особое значение уровень самосознания имеет для интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество.

При нарушениях интеллектуального развития, в том числе и при его задержке, становление обсуждаемых психологических новообразований происходит замедленно и специфично.

Достаточно полную характеристику личностного развития детей с ЗПР позволяют дать исследования Н. Л. Белопольской и Е. С. Слепович.

Н. Л. Белопольской был установлен ряд существенных особенностей в становлении самосознания детей с нарушениями интеллектуального развития. Используя собственную методику оценки половозрастной идентификации, автор установила ряд интересных фактов. Во-первых, дошкольники с ЗПР могут идентифицироваться с образами прошлого, настоящего и будущего, но не могут выстроить полную идентификационную последовательность. Во-вторых, лишь часть детей с ЗПР ориентирована на будущее, выбирая в качестве предпочтительного образ либо школьника, либо взрослого. Образ будущего, как известно, обладает мотивирующей силой. Нормально развивающиеся дети выбирают такие образы в большинстве случаев. Часть же детей с ЗПР останавливает свой выбор на образе себя настоящего или даже младенца. Специфика выбора имеет прогностическое значение для перспектив компенсации задержки в первые годы школьного обучения. Дети, не обнаруживавшие признаков наличия мотивирующих представлений, в последующем демонстрировали худшую динамику развития.

Дети с ЗПР оказывались способными понимать смысл рассказов морального содержания (при персонифицированном предъявлении). Это расценивалось Н. Л. Белопольской как свидетельство их возможности действовать в плане эмоционального воображения и способности идентифицироваться с персонажем. Можно предположить, что понимание таких рассказов следует рассматривать и как способность транслировать

простые социальные нормы, вставать на позицию участника межличностного взаимодействия.

Все использованные автором приемы диагностики самосознания детей имели дифференциально-диагностическое значение. Умственно отсталые дети значительно хуже справлялись с диагностическими заданиями. Одним из значимых результатов исследования явилась возможность описания типичного хода формирования предпосылок самооценки [2].

В многочисленных работах Е. С. Слепович выявлено, что у дошкольника с ЗПР представления о себе вербализуются в виде недостаточно обобщенных и определенных в содержательном плане высказываний о наборе конкретных действий в конкретной ситуации, а также из недифференцированных суждений-штампов оценочного характера. Дети чаще всего транслируют суждения взрослых. Ценностные ориентации детей не касаются индивидуально-психологических качеств, имеют прагматическую направленность. Умственно отсталые дошкольники в этом возрасте еще не дифференцируют себя в окружающем предметном мире.

Понимание моральных норм поведения у старших дошкольников с ЗПР носит аморфный характер: аморальные способы решения поведенческой задачи в недостаточно очевидной ситуации зачастую осознаются как социально приемлемые. Регуляция поведения этих детей в соответствии с моральными нормами связана с пониманием ими ситуации – в однозначной ситуации они чаще руководствуются нормой. Е. С. Слепович связывает этот факт с существенными недостатками эмоционального воображения. На наш взгляд, это очередной раз доказывает недостаточную сформированность способности встать на позицию другого, сопряженной с низким уровнем произвольности. Уровни вербального и реального поведения детей рассогласованы.

Наибольшие изменения в представлениях о себе и об окружающих у старших дошкольников с ЗПР происходят в тех областях, которые были представлены в их практической деятельности. Адекватная оценка себя в конкретных видах деятельности становится доступной большинству детей, но представления о собственных личностных качествах остаются неполноценными.

Существенная разница обнаружена Е. С. Слепович между детьми с более легкой и более выраженной ЗПР. Дети второй группы обнаруживают достаточно очевидное сходство с умственно отсталыми – они характеризуют окружающих людей через совершаемую ими деятельность, их общение со сверстниками и взрослыми преимущественно ситуативно, возможности регуляции поведения минимальны, они руководствуются лишь действительными ценностями.

Весьма интересным представляется попытка формирования у ребенка определенных навыков регуляции путем обращения к его личности. Развитие возможностей осознания себя (формирование элементов самосознания) у дошкольников представляется вполне оправданным, поскольку, как уже было сказано, именно осознанность – основная характеристика высших психических функций, появляющаяся в этом возрасте.

Анализ программы, используемой в процессе подготовки к школе детей с ЗПР 6-го и 7-го года жизни, показал, что первой в ряду формулируемых задач коррекционно-развивающего процесса является «создание ребенку с ЗПР возможности для осуществления содержательной

деятельности в условиях, оптимальных для его всестороннего и своевременного психического развития». В содержание коррекционно-развивающей работы вводятся разделы, посвященные ознакомлению с ближайшим окружением, формированию представлений о себе, своей семье, о работниках детского сада [4]. Авторами предлагаются формы проведения соответствующих занятий, упражнения и дидактические игры. Однако цель формирования элементов самосознания не формулируется. Поэтапное формирование нравственно-этической саморегуляции у старших дошкольников с ЗПР предлагается в программе, предложенной Г. И. Ефремовой [3]. Данная программа реализуется в условиях диагностико-коррекционных групп и направлена в основном на обогащение морального опыта детей с ЗПР и приобретение ими навыков и привычек нравственного поведения. В рекомендуемых играх и игровых ситуациях прослеживаются лишь отдельные элементы формирования представлений о себе и о других людях.

Таким образом, в действующих программах, согласно которым осуществляется коррекционно-развивающая работа с дошкольниками, имеющими ЗПР, не прослеживается последовательной системы формирования элементов самосознания. В то же время опыт работы специальных образовательных учреждений (ДОУ компенсирующего вида, специальные коррекционные образовательные школы) показывает, что при адекватном психологическом сопровождении дети с ЗПР, осознавшие в определенной мере свои возможности, отличаются от своих сверстников более правильным поведением. Они свободно вступают в контакт с другими детьми и со взрослыми, проявляют дружелюбие, хорошо сотрудничают, старательны при выполнении заданий, в их поведении преобладают уравновешенность и адекватные положительные эмоции. Такие дети встречают предложенные им задания с выраженным активным интересом, который сохраняют на протяжении всего хода выполнения работы [3].

Поиск обоснования психолого-педагогических условий формирования элементов самосознания требует анализа программ, ориентированных на решение этой задачи в работе с другими категориями аномальных детей и с нормально развивающимися дошкольниками.

В контексте обсуждаемой проблемы формирования элементов самосознания дошкольников заслуживает внимания программа воспитания и обучения в детском саду, разработанная коллективом авторов и опубликованная под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой и Т. С. Комаровой [5]. Следует отметить направленность ее содержания на последовательное (от 2 до 7 лет) развитие представлений о себе (образа «Я»), о других, воспитание просоциальных навыков.

Исследования Е. С. Слепович подтвердили исключительную роль взрослого в работе над формированием образа «Я» у дошкольников с ЗПР. Взрослый воспитывает правильное поведение, формирует адекватное отношение к себе. Для этого используется положительная оценка личности ребенка. Таким образом, взаимодействие со взрослыми и сверстниками является важнейшим условием, но этого оказывается недостаточно, поскольку и в семье, и в условиях ДОУ социальная ситуация, в которой находятся дети с нарушениями интеллектуального развития, специфична.

Н. Л. Белопольская предлагает комплексный метод развития самосознания, сочетающий беседу, работу по методике половозрастной идентификации и с семейными альбомами. Автор определяет ведущую роль родителей и близких взрослых в формировании половозрастной

идентификации. Взрослые, вспоминая эпизоды своего детства, меняются в глазах ребенка. В результате такой целенаправленной работы ребенок с большим пониманием начинает относиться к старшим [1].

В развитии образа физического «Я» особое внимание уделяется работе с зеркалом, фотографиями, наглядными моделями [1]. Образ самого себя у детей имеет аффективно-когнитивную природу. Поэтому, развивая у них представления о собственной схеме тела, необходимо одновременно формировать и отношение к своему телу. Это достигается в том случае, когда одновременно с развитием представлений о человеке, формированием соответствующих понятий, взрослый дает яркую положительную оценку.

Таким образом, обобщенно можно охарактеризовать необходимые условия развития элементов самосознания как организацию внешней среды. Мы предположили, что основным принципом ее организации должна быть комплексность, включающая работу по формированию элементов самосознания во всех видах деятельности, предусмотренных в ДОУ компенсирующего вида.

Основной принцип реализации программы заключается в органической включенности приемов, фиксирующих ребенка на разных аспектах начальных представлений о себе, в различные виды деятельности: занятия педагога-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда, продуктивные виды деятельности, режимные моменты, свободную деятельность, игру, физкультурные и музыкальные занятия.

Выводы:

1. Сопоставительное исследование становления структурных элементов самосознания у дошкольников с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися сверстниками показало наличие не только темповой задержки становления самосознания при ЗПР, но и качественных типических особенностей, заключающихся в менее позитивном отношении к взрослению, в отрицании старения и невозможности выделения интереса к себе в качестве системообразующего фактора становления самосознания. Индивидуальные варианты формирования структуры самосознания у дошкольников с ЗПР проявляются в виде разной степени преобладания «социального Я» над индивидуальным, в выраженности отставания в становлении элементов самосознания.

2. Когнитивный и аффективный компоненты образа «Я», потребность в социальном признании взрослого, психологическое время и социальное пространство личности у детей с ЗПР обнаруживают сходство с нормально развивающимися сверстниками по параметрам завышенной самооценки, высокого уровня притязаний на социальное признание со стороны взрослого. Остальные изученные элементы самосознания менее дифференцированы, отношение к себе и своему прошлому и будущему аморфно, иногда негативно. Высказывания и поведение ряда детей с ЗПР заставляют предполагать наличие внутриличностного конфликта, требующего специальной коррекции.

3. Без специального формирования недостатки самосознания дошкольников с ЗПР не преодолеваются, а при его наличии компенсируются в разной мере. При реализации системы комплексной коррекционно-развивающей работы, основанной на взаимодействии специалистов и учитывающей специфические особенности дошкольников с ЗПР, их самосознание обнаруживает лучшую динамику, более очевидную к концу дошкольного возраста.

4. Система коррекционно-развивающей работы должна включать стимуляцию интереса дошкольника к себе, расширение представлений о социальном окружении, развитие социальных эмоций, возможностей самооценки, специальные занятия по формированию образа физического «Я», самоотношения, обучение социально нормативному поведению. Объективизация представлений о школьной жизни, выработка позитивного отношения к школе уменьшает степень внутриличностного конфликта и создает положительное отношение к взрослению.

Список использованной литературы

1. Белопольская Н. Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с ЗПР / Н.Л.Белопольская // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 19-26.
2. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская. - 2-е изд., исправ. – М.: Когито-Центр, 1999. – 147 с.
3. Ефремова Г. И. Формирование саморегуляции поведения у старших дошкольников с ЗПР [Текст]: дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: Г. И.Ефремова. - Н.Новгород, 1997.
4. Поддьяков Н. Ребенок-дошкольник: проблемы психического развития и саморазвития / Н. Поддьяков // Дошкольное воспитание 1998. – № 12. – С. 68-75.
5. Васильева М. А. Программа воспитания и обучения в детском саду: метод. пособие / М. А. Васильева, В. В. Гербова, Т. С. Комарова. под ред. М. А. Васильевой – 2-е изд., испр. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.

Синицына Н. А.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Каждой форме общественной жизни на протяжении всего периода развития человечества соответствовала своя концепция воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы комплексного сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и воспитывающих их семей поднимались с конца 1960-х годов отечественными и зарубежными учеными (Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова, Е. Ф. Архипова, Е. Л. Гончарова, И. Ю. Левченко, М. М. Либлинг, Л. А. Новикова, О. С. Никольская, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, В. В. Ткачева, О. Г. Приходько, Н. А. Урядницкая, Л. И. Фильчикова, Н. Д. Шматко, О. В. Югова, Удо Б. Брак, М. J. Guralnick, 2005, W. J. Doherty, 1985; А. Р. Turnbull, Sammers Brotherson, McCubbin&Patterson, Darling&Peter, 1994 и др.).

В настоящее время изменение ценностей российского общества, глобальные преобразования в области здравоохранения и образования в связи с переходом на инклюзию привели государство к необходимости по-новому взглянуть на проблему оказания комплексной помощи семьям, воспитывающим детей группы риска, на психолого-педагогическое

сопровождение детей раннего возраста с ОВЗ и получение ими образования в соответствии с мировыми стандартами. Российскими и зарубежными учеными давно доказана большая эффективность рано начатого комплексного сопровождения семей, лечебно-профилактической и коррекционной работы с детьми раннего возраста с ОВЗ. Эта идея во многом повлияла на мировоззрение правительства РФ.

Проблемы состояния здоровья детского населения, благополучия семей, воспитывающих детей с недостатками в развитии привели к созданию системы государственной помощи таким семьям. Открытие психолого-медико-социальных и реабилитационных центров различного профиля, создание новых форм обучения в государственных и негосударственных организациях, развитие инновационных подходов к организации и содержанию коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ привело к пониманию необходимости дальнейшего совершенствования условий обучения данной категории населения.

17 октября 2013 года Министерством образования и науки Российской Федерации (г. Москва) был подписан приказ № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Стандарт разработан в соответствии со статьями «Конвенции ООН о правах ребенка», Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», с учетом положений ЮНЕСКО и предусматривает получение дошкольного образования детьми с нормальным или нарушенным умственным и/или физическим развитием, начиная с младенческого возраста в условиях инклюзивного образования.

Стандарт базируется на выводах научных исследований о возможностях и эффективности развития ребенка раннего возраста с ОВЗ, положениях «Конвенции ООН о правах ребенка» и направлен на решение задач, связанных с необходимостью обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей, психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Во ФГОС ДО отмечается необходимость наличия специальных условий для обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов, в перечень условий включается использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и т.д.. Данные требования стандарта находят свое отражение и в существующих нормативных документах.

В положениях «Конвенции ООН о правах инвалидов» (принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г., № 61/106) (ст. 2; ст. 3; ст. 4; ст. 8; ст. 25) для реализации эффективных комплексных мер по абилитации и реабилитации лиц с ОВЗ предусматривается проведение просветительско-воспитательной работы на уровне семьи по предоставлению услуг ранней диагностики, коррекции и услуг, призванных свести к минимуму и предотвратить дальнейшее возникновение инвалидности. В документе также предусматривается создание исследовательских и конструкторских разработок, ориентированных на использование новых информационных технологий людьми с ОВЗ.

В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года (статья 79 п. 2, п. 3.) говорится о том, что организации должны создавать специальные условия обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ, включающие в себя использование специальных образовательных программ, методов обучения и воспитания, использование специальных технических средств обучения и

другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение ОП обучающимися с ОВЗ.

Наличие специальных условий, учитываемых при воспитании и обучении детей с ОВЗ, прописано и в Законе об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве от 28 апреля 2010 г. № 16 (с изменениями на 25.06. 2014 г., №37) (ст. 4, ст. 6, ст. 12, ст. 13). В документе также указано на необходимость оказания семейно-ориентированной комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям младенческого и раннего возраста, у которых выявлены нарушения в развитии различных функций либо отклонения от них, а также риски их возникновения в более старшем возрасте, оказание помощи находящимся в кризисных ситуациях семьям, воспитывающим таких детей.

В рамках государственной программы «Доступная среда» на 2011-2015 г., принятой Постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 г. № 175 прописаны условия и требования к наличию создаваемой человеком информационной среды, позволяющей беспрепятственно лицам с ОВЗ получать жизненно важную информацию. В документе прописаны задачи по разработке эффективного информационно-методического обеспечения деятельности образовательных организаций для осуществления обучения инвалидов в обычных образовательных организациях.

В Федеральном законе от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ (в ред. ФЗ от 04.01.99 № 5-ФЗ) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ст. 14) говорится о гарантиях на беспрепятственный доступ людей с ограничениями жизнедеятельности к информации. Для реализации гарантий принимаются меры по укреплению материально-технической базы образовательных организаций.

В Постановлении Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования» на 2011–2015 г. (в ред. ФЗ от 27.12.2012 № 1442) одной из задач программы является модернизация дошкольного образования. С целью обеспечения доступности качественного образования для всех категорий лиц независимо от статуса и состояния здоровья, для успешной социализации детей с ОВЗ и развития системы психолого-медико-педагогического и социального сопровождения обучающихся предлагается широко включать и активно использовать новые информационные сервисы, системы, информационные технологии обучения, электронные образовательные ресурсы нового поколения.

В «Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014 – 2020 годы и на перспективу до 2025 года» (утверждена распоряжением Правительства РФ от 1 ноября 2013 г. № 2036-р) разработаны положения, определяющие создание единого системного подхода государства к развитию отрасли информационных технологий (ИТ).

Под отраслью ИТ в «Стратегии» понимается совокупность российских компаний, осуществляющих предоставление услуг в сфере ИТ по разработке программного обеспечения, а также проектирование, внедрение и тестирование информационных систем, консультирование по вопросам информатизации. В сфере дошкольного образования в качестве такой компании могут стать идейные организаторы многофункционального сетевого комплекса «Виртуальный детский сад» (Т. С. Комарова), направленного на информационную, методическую, консультационную поддержку педагогов, родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, а также руководителей ДОО.

В отличие от традиционных форм работы с участниками образовательного процесса использование предложенного нами многофункционального сетевого комплекса «Виртуальный детский сад» в системе специального дошкольного образования в условиях инклюзии поможет более эффективно использовать время, отведенное для решения множества задач, стоящих перед специалистами в области комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

В настоящее время ИКТ широко используются в разных областях знаний. Их применение открывает новые возможности развития, позволяет повысить уровень и качество жизни общества, решает проблемы социального неравенства, а в медицине и дефектологии позволяет компенсировать ограничение или отсутствие естественных функций организма человека. Если обратиться к истории использования информационных технологий в специальном образовании, то мы увидим, что она не очень большая. Концепция применения ИКТ в различных областях дефектологии была разработана штатом ученых Института коррекционной педагогики РАО, она базируется на культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Первый проект «Нетрудоспособные дети и инвалиды» был начат в начале 90-х годов XX века. Далее последовало создание различных специализированных программ и методик с использованием ИКТ.

Программа «Мир за твоим окном», цикл программ «Картина мира» ((Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская, О. И. Кукушкина, 1999 г.) для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями речи, слуха и задержкой психического развития направлена на выявление соответствия учебной программы уровню актуального и ближайшего развития ребенка; компьютерная модель коррекционно-диагностической среды «Моя жизнь» (Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская, О. И. Кукушкина, 1997 г.), предназначена для детей разных категорий младшего школьного возраста, специалистам и родителям для оптимизации процесса социально-эмоционального развития детей на индивидуальных и фронтальных занятиях; сурдологopedические и логопедические тренажеры «Дэльфа-130», «Дэльфа-142»; программа «Видимая речь», русифицированная версия «Speech Viewer» (О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, 1991 г.), используемая в процессе занятий по формированию и коррекции произносительной стороны устной речи детей с двух лет; программа «Диктор» (М. А. Верука, В. М. Воронина) для пользователей с нарушениями зрения; различные игровые программы для детей с нарушениями интеллекта, компьютерные программы для детей с нарушениями речи «Демосфен», «Звуковой анализ слов», «Игры для тигры» (в основе программы методики обучения детей с отклонениями в развитии авторов Л. Н. Ефименковой, Н. С. Жуковой, Г. А. Каше, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Л. В. Лопатиной, Е. М. Мастюковой, Н. В. Серебряковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной); использование программно-аппаратного комплекса, сочетающего лечебно-оздоровительное и коррекционное воздействие на ребенка, «Кабинет биологической обратной связи логотерапевтический» («Биосвязь, СПб, 1998 г.) для детей с четырех лет; программа в комплекте с методическими рекомендациями «Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста» (Е. В. Шереметьева, 2013 г.), состоящая из последовательно заполняемых модулей, дальнейшее содержание которых позволяет построить индивидуальный коммуникативный профиль ребенка, составить

рекомендации для специалистов и родителей, отслеживать динамику развития ребенка.

Мы проанализировали возможности большинства имеющихся программ с точки зрения возможностей их использования при оказании комплексной помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с ОВЗ. Анализ показал, что большинство программ с использованием ИКТ ориентировано на детей старшего возраста; программы предусматривают работу ребенка за компьютером, и лишь одна программа, «Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста» (Е. В. Шереметьева, 2013), может частично помочь в решении проблемы оказания помощи семье, давая через специалистов рекомендации по психоречевому развитию ребенка. Но так как программа Е. В. Шереметьевой является диагностической, она не удовлетворяет полностью потребности родителей в коррекционной информации. Рассматриваемый нами электронный образовательный ресурс «Виртуальный детский сад» может помочь в удовлетворении информационной потребности родителей и повысить их абилитационную компетентность. Данная информационная образовательная среда включает в себя культурно-познавательные сервисы, системы дистанционного общего и профессионального обучения (e-Learning). И может быть использована людьми с ограниченными возможностями здоровья. (Распоряжение Правительства РФ от 11 января 2011г. №13-р).

В настоящее время в связи с переходом общества на инклюзивное образование государство сформировало заказ на создание специальных условий для получения образования детьми с ОВЗ. В нормативных документах также прописано наличие специальных условий, делающих этот переход эффективным, но нигде нет рекомендаций по применению информационных технологий, помогающих в методической работе специалистам и в работе по сопровождению семей, воспитывающих детей с ОВЗ в дошкольной организации. Необходимо создание сетевого многофункционального комплекса, направленного на консультационную, методическую, информационную поддержку всех участников дошкольной образовательной организации. Применение информационных технологий в инклюзивном образовании поможет обеспечить доступ к качественному образованию в соответствии с концепциями ЮНЕСКО, включение семей в систему ранней помощи.

Список использованной литературы

1. Кукушкина О. И Применение информационных технологий в специальном образовании / О.И.Кукушкина // Интегративные тенденции современного специального образования. – М., 2003. – С. 270-282.
2. Сеницына Н. А. / Электронный образовательный ресурс в образовании детей раннего возраста / Н. А. Сеницына // Практическая дефектология. – 2015. – № 4 (4). – С. 26–35.
3. Шаймухаметова Н. А. Электронный образовательный ресурс в формировании коррекционно-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей раннего возраста / Н. А. Шаймухаметова // Инновационные проблемы современного развития дефектологии: материалы Межвузовской научной конференции (14 марта 2014 г.). – М.: МПГУ; «Прометей» – С. 133 – 137.
4. Шаг в будущее. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Т. С. Комаровой, С. М. Авдеевой, И. И. Комаровой. – М.: E-Publish, 2013. – 288 с.

ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ПРИЧИНЫ, ВИДЫ, ПРИЗНАКИ. РЕКОМЕНДАЦИИ РОДИТЕЛЯМ ПО КОРРЕКЦИИ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Диагноз «задержка психического развития» ставится преимущественно в дошкольном или школьном возрасте, когда ребенок сталкивается с проблемами в обучении. При своевременной коррекции и медицинской помощи возможно полное преодоление проблем в развитии.

Задержка психического развития (ЗПР) является собой отставание в развитии от принятых для определенного возраста норм. При ЗПР страдают отдельные когнитивные функции – мышление, память, внимание, эмоциональная сфера.

ЗПР может возникнуть вследствие различных причин, условно их можно разделить на биологические и социальные.

К биологическим причинам относятся поражения ЦНС в период внутриутробного развития: травмы и инфекции во время беременности, вредные привычки матери, гипоксия плода, недоношенность, врожденные патологии, наследственные заболевания, нарушение сенсорных функций (зрения, слуха) и т.п.

К социальным причинам можно отнести: ограничение жизнедеятельности малыша; неблагоприятные условия воспитания, педагогическая запущенность, частые психотравмы в жизни ребенка.

Общее состояние задержки психического развития проявляется в недостаточном и медленном развитии таких элементов, как память, мышление, внимание, восприятие, речь и другие аспекты.

Познавательные и психические возможности таких детей ограничены, поэтому они не способны в полном объеме выполнять предъявляемые к ним требования. При достижении школьного возраста эта ограниченность проявляется наиболее четко.

Игровая мотивация и интересы у таких детей выходят на первый план, им трудно переключать и распределять внимание. В результате начинается отставание по одному или нескольким предметам школьной программы. Тем не менее дети с ЗПР в различных ситуациях проявляют себя совершенно по-разному.

Основные виды ЗПР:

Конституциональная форма полностью определяется наследственностью. У таких детей наблюдается отставание не только в психическом, но и в физическом развитии. В большинстве случаев у них всегда хорошее настроение, а полученные обиды быстро забываются. Однако слабая эмоционально-волевая составляющая не позволяет до конца сформировать положительную учебную мотивацию. Это основная причина неуспеваемости, поскольку малыш выполняет лишь то, что представляет какой-то интерес. В целом прогноз такой задержки благоприятный при условии целенаправленного педагогического воздействия.

Соматогенная задержка происходит у малышей, рожденных здоровыми родителями. Ее основной причиной являются перенесенные заболевания, оказывающие негативное влияние на функции мозга. При наличии нормального интеллекта малыш становится рассеянным и не может нормально сосредоточиться на учебном процессе. Адаптация в коллективе происходит с большим трудом. Такие дети всегда проявляют вежливость,

адекватно реагируют на окружающую обстановку. Однако сами они не проявляют инициативы, отличаются пассивностью и бездеятельностью, требуют постоянного руководства и подталкивания к действию со стороны взрослых. Нередко ребенок чувствует сильное утомление, сопровождающееся головной болью и снижением аппетита. Из-за этого он может отказаться от выполнения заданий. Такие малыши нуждаются в постоянной лечебно-педагогической помощи. Как правило, они обучаются в специализированных школах санаторного типа или в классах, где создан соответствующий режим.

При психогенной форме у детей наблюдается нормальное физическое развитие. Единственным серьезным недостатком является мозговая дисфункция. В основном она возникает из-за неблагоприятных социально-психологических факторов. Поэтому интеллект постепенно снижается, поведение несамостоятельное, отношение к окружающим безразличное, эмоции носят поверхностный характер. К такому ребенку требуется индивидуальный подход и специфические приемы обучения. В большинстве случаев ситуацию удастся выправить и вывести успеваемость на нормальный уровень.

Также можно выделить ЗПР, связанную с церебрально-органическими отклонениями из-за локальных нарушений функций мозга. У этих детей наблюдаются частые проявления церебральной астении, когда наступает частая утомляемость, снижается работоспособность, внимание и память не способны нормально концентрироваться. Отмечается несовершенство мыслительных процессов, приближающихся к показателям олигофрении. Полученные знания усваиваются отдельными фрагментами, которые очень быстро забываются. Это заболевание достаточно сложное и требует дополнительных усилий. Обычная программа обучения совершенно не подходит, здесь необходима квалифицированная систематическая коррекция опытными педагогами.

Признаки ЗПР можно заметить, обратив внимание на особенности психических функций:

- Восприятие. Замедленное, неточное, невозможность сформировать целостный образ. Дети с задержкой психического развития лучше воспринимают информацию зрительно, нежели на слух.

- Внимание. Поверхностное, нестойкое, кратковременное. Переключению внимания способствуют любые внешние стимулы.

- Память. Преобладает наглядно-образная память, мозаичное запоминание информации, низкая мыслительная активность при воспроизведении информации.

- Мышление. Нарушение образного мышления, абстрактное и логическое мышление только при помощи педагога или родителя. Дети с ЗПР не могут сделать выводы из сказанного, подытожить информацию, сделать заключение.

- Речь. Искажение артикуляции звуков, ограничение словарного запаса, трудности в построении высказывания, нарушение слуховой дифференциации, задержка речевого развития, дислалия, дислексия, дисграфия.

Рекомендации родителям по коррекции ЗПР.

В работе с детьми, страдающими задержкой психического развития, основная роль отводится родителям. От того, насколько ответственно они отнесутся к этому, зависит и весь конечный результат.

Для получения максимального эффекта нужно соблюдать определенные правила по отношению к своему ребенку.

На ребенка не смотреть как на маленького, беспомощного. Не рекомендуется постоянно опекать ребенка. Именно в простых видах деятельности, элементарных навыках самообслуживания и самоконтроля развиваются такие важные качества, как уверенность в себе, чувство ответственности, самостоятельность. Конечно, контроль необходим, но его необходимо организовывать не «над», а «рядом».

Не предъявлять завышенных требований к ребенку. Перегрузка, особенно интеллектуальная, влечет за собой не только снижение работоспособности, заторможенности в понимании ситуации, но может проявиться в виде агрессии, срывов в поведении, резких перепадов настроения.

Следует внимательно отнестись к организации его труда и отдыха.

Снизить влияние отвлекающих факторов во время выполнения ребенком заданий.

Не разрешать откладывать выполнение задания на другое время.

Помогать ребенку приступить к выполнению задания, так как это самый трудный этап.

Самооценка ребенка во многом зависит от оценки окружающих его людей. Важно, чтобы ребенок верил в свои силы, испытывал состояние комфорта, защищенности, позитивного мировосприятия и интереса.

Чаще хвалить ребенка. Порог чувствительности к отрицательным стимулам очень низок, поэтому дети с ЗПР не воспринимают выговоров и наказаний, однако чувствительны к поощрениям.

Не прибегать к физическому наказанию. Если есть необходимость прибегнуть к наказанию, то целесообразно использовать сидение в определенном месте после совершения проступка.

Не допускать ссор в присутствии ребенка.

Задержка психического развития – не болезнь, а индивидуальный вариант психического развития. Но в основе развития психики таких детей лежит та или иная несостоятельность структурно-функциональных мозговых систем, приобретенная в результате негрубого повреждения мозга. Поэтому обследование врачом-психиатром такого ребенка желательно: он может выявить признаки органической поврежденности мозга и медикаментозно воздействовать на него, может при помощи лекарств скоординировать излишнюю заторможенность или возбудимость ребенка, нормализовать сон, активизировать работу клеток головного мозга.

Список использованной литературы

1. Костенкова Ю. А. Дети с задержкой психического развития / Ю. А. Костенкова, Р. Д. Триггер, С. Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 450 с.
2. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии: учеб. пособие / Под ред. Л. В. Кузнецовой – М.: Академия, 2003. – 480 с.
3. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие / В. А. Липа. – Донецк: Лебідь, 2002. – 327 с.
4. Шамарина Е. В. Обучение детей с задержкой психического развития: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения: пособие для учителей начальных классов и психологов классов коррекционно-развивающего обучения / Шамарина Е. В. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2007. – 80 с.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Актуальность проблемы. Арт-терапия сегодня считается одним из наиболее мягких, но эффективных методов, используемых в работе психологами и педагогами. Арт - терапия как инновационная технология в образовании характеризуется комплексом теоретических, практических идей, многообразием связей с социальными, психологическими и педагогическими явлениями, относительной самостоятельностью от составляющих педагогического процесса обучения, способностью к интеграции и трансформации. Терапия искусством в настоящее время широко используется в реабилитационных центрах, в специальных (коррекционных) дошкольных и школьных учреждениях.

Арт – терапия – (лат. *ars* — искусство, греч. *therapeia* — лечение) представляет собой методику лечения при помощи художественного творчества.

Современная специальная психология и педагогика в поиске эффективных средств коррекции все больше ориентируется на использование искусства в процессе обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии.

Внутренний мир ребенка с особыми возможностями здоровья - ОВЗ (проблемы речи, задержка психического развития, нарушение опорно-двигательного аппарата, проблемы в эмоционально – личностном развитии) сложен. Педагогам и психологам необходимо помочь таким детям увидеть, услышать, почувствовать все многообразие окружающей среды, помочь им познать свое Я, раскрыть его и войти в мир взрослых, полноценно существовать и взаимодействовать в нем.

Дефицит общения, характерный для большинства детей с ограниченными возможностями здоровья, приводит к тяжелым последствиям в душевном развитии ребёнка. При этом дети воспринимают мир отношений в узком диапазоне настроений: грусти, обиды, враждебности и страха. Они искажённо видят реальные отношения между людьми.

Если ребёнку недостаёт любви, возникают трудности характера, дефекты личности вплоть до душевных заболеваний. Дефицит внимания приводит к агрессивному и асоциальному поведению ребёнка как способу компенсации недостатка признания и любви со стороны взрослых.

Основываясь на гуманистическом подходе, арт - терапия преследует единую цель - гармоническое развитие ребенка с проблемами, расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства.

Среди многообразия современных психотерапевтических методов арт - терапия отличается особой “мягкостью”. Ролевые функции распределяются здесь между ребенком и специалистом совершенно иным образом: ребенку предоставляется максимальная степень свободы, он выражает себя в том стиле и тех формах, которые отвечают его состоянию, особенностям личности и потребностям.

Безусловно, арт-терапия не является чудодейственной силой, способной полностью разрешить поведенческие, эмоциональные проблемы, социальные и социокультурные проблемы. Вместе с тем в арт - терапевтическом процессе ребенок приобретает опыт позитивных индивидуально - личностных изменений.

В арт-терапии используется комплекс коррекционных упражнений, которые затрагивают общее физическое развитие, эмоциональное развитие, речевое (вербальное) развитие, что в целом позитивно сказывается на социальном развитии. Во время проведения сеансов арт-терапии поддаются коррекции зрительные, слуховые, тактильные анализаторы. Занятие включает в себя три части: вводная часть, рабочая, завершающий этап.

Особой популярностью пользуется метод изотерапии, применение которого в коррекционной работе с детьми с ОВЗ позволяет получить положительные результаты: создаются благоприятные условия для развития общения замкнутых детей; обеспечивается эффективное эмоциональное отреагирование социально приемлемыми формами – у детей с агрессивными проявлениями; оказывается влияние на осознание ребенком своих переживаний; развитие произвольности и способности к саморегуляции; уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком.

В практике изотерапии можно применять следующие типы заданий и упражнений. Предметно-тематический тип – рисование на свободную тему, где предметом изображения выступает человек и его отношения с предметным миром и окружающими людьми. Для данного типа рисования характерны наивно-реалистический и визуально - реалистический типы изображения. Символизация в рисунке осуществляется в форме моделирования реальных или воображаемых жизненных ситуаций с помощью наличных изобразительных средств. Примером таких заданий могут быть рисунки «Моя семья», «Я в школе», «Я дома», «Я сейчас», «Я в будущем», «Мое любимое занятие», «Мой самый хороший поступок», «Волшебный мир» и т.д. Образно-символический тип – изображение ребенком в рисунке абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов, таких как понятия «добро», «зло», «счастье», изображение эмоциональных состояний и чувств: «радость», «гнев», «удивление», «счастье» и пр. Этот тип заданий требует от ребенка более высокой степени символизации, чем предшествующий, т.к. изображаемое понятие не обладает физической «вещной» оболочкой и тем самым в основу символизации не может быть положен какой-либо внешний признак изображаемого явления. Это заставляет детей при выполнении задания обращаться к анализу психологического и нравственного содержания тех событий и явлений, которые становятся предметом изображения при выполнении задания, переосмысливать значение этих событий.

В арттерапевтической работе для преодоления проблем ребенка наряду с общепризнанными арттерапевтическими техниками (серийное рисование, спонтанные рисунки и др.), рекомендуют использовать нетрадиционные художественные техники рисования (рисование пальцами, ладошкой, нитками, с помощью соли, рисование под музыку, методом напыления, оттиск пробкой, пенопластом, монотипия, кляксография и др.), которые приемлемы для детей с нарушением интеллекта.

Использование нетрадиционных техник позволяет педагогу осуществлять индивидуальный подход к детям, учитывать их желания, интересы. Кроме того, каждый ребенок может выбрать ту технику, которая ему больше нравится. Применяются индивидуальные и групповые формы арт-терапевтической работы. Коллективная форма работы позволяет интегрировать в процессе арт-терапевтической работы детей с различными по степени сложности дефектами. Рисование и конструирование в несколько рук как коллективная форма работы сближает детей единой целью,

развивает культуру общения, эмоционально теплые отношения со сверстниками, происходит усвоение нравственных норм, правил поведения, дети начинают понимать свою значимость, так как вносят свой вклад в работу. Вовлекая проблемного ребенка в творческий процесс, мы способствуем коррекции его мотивационной сферы - основы его поведения, чувствования, эмоционального реагирования. Использование нетрадиционных техник способствует не только развитию познавательной деятельности, коррекции психических процессов и личностной сферы детей в целом, но и помогает создать у детей атмосферу личностной безопасности, эмпатическое принятие другого ребенка (при групповой форме организации арттерапевтической работы), эмоциональную поддержку. Нетрадиционные техники рисования и занятия ручным трудом характеризуются доступностью использования в процессе арттерапевтической работе и позволяют учитывать индивидуальные особенности детей, имеющих проблемы в развитии.

Арт - терапия использует научные и прикладные результаты исследований в образовательных, воспитательных, коррекционных и терапевтических целях развития личности детей с нарушением интеллекта, что позволяет более успешно решать вопросы, связанные с их адаптацией в современном мире.

В работе с детьми с ОВЗ для получения наиболее положительного результата в коррекционно - развивающей работе необходимо использовать все многообразие арт - терапевтических методик.

Общие направления и условия проведения арт-терапии похожи на другие методики педагогической коррекции, использующиеся в реабилитации детей с ОВЗ.

Арт-терапия представляет собой метод коррекции и развития посредством творчества; развивает мелкую моторику, творчество и воображение; создает эмоционально-положительный настрой детей; нетрадиционные формы работы доставляют детям множество положительных эмоций, что помогает преодолевать робость, страх; ценностью арт - терапии выступает не результат (творческий продукт), а сама личность участника, что является особенно важным при работе с детьми с ОВЗ.

Выводы. Методы арт – терапии универсальны и могут быть адаптированы к различным задачам: от решения проблем социальной и психологической дезадаптации и заканчивая развитием человеческого потенциала, повышением планки психического и духовного здоровья, использование клиентом различных форм изобразительной деятельности с целью выражения своего психического состояния. Арт - терапию как методику коррекции целесообразно использовать в комплексе с реабилитацией детей с ограниченными возможностями здоровья. Применение арт - терапии повышает познавательную активность детей, содействует сенсорному и двигательному развитию, концентрирует внимание. Кроме того, арт - терапия позволяет осуществлять более эффективное влияние на формирование эмоциональной сферы, побуждает к дальнейшему развитию компенсаторных свойств сохраненных функциональных систем.

Список использованной литературы

1. Арт-терапия / под ред. А.И.Копытина. - СПб. : Питер, 2001. – 320 с.

2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по креативной терапии / Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. - М.: ТЦ Сфера, 2003. – 286 с.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми / М.В.Киселева. - СПб. : Речь, 2008. – 234 с.
4. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии / Е.С.Романова. - СПб. : Речь, 2001. – 178 с.
5. Хайкин Р. Б. Арт-терапия / Р.Б.Хайкина. – СПб. : Наука, 1992. – 269 с.

Таловерова Л. И., Рычкова Т. А.

СОСТОЯНИЕ БИЛИАРНОЙ СИСТЕМЫ У ПОДРОСТКОВ С ВЕГЕТАТИВНЫМИ ДИСФУНКЦИЯМИ

Болезни билиарной системы у детей школьного возраста составляют 80% всех хронических заболеваний желудочно-кишечного тракта (ЖКТ) [4], а функциональные расстройства билиарного тракта (ФРБТ) являются самыми распространенными среди них. По данным некоторых авторов, частота дисфункций желчных путей составляет от 50-60 до 90-95% [2,3].

Функциональные расстройства приводят к застою желчи в желчном пузыре (ЖП), что сопровождается осаждением большинства желчных кислот в промежутки между приемами пищи, а это в свою очередь создает условия для формирования сладжа и осаждению твердых веществ, что в дальнейшем может привести к камнеобразованию [2].

В зависимости от ведущих клинических проявлений дисфункциональные расстройства билиарного тракта подразделяются на дисфункции желчного пузыря (ДЖП) и сфинктера Одди, которые, в свою очередь, могут быть первичными и вторичными (Римский консенсус III).

К первичным дискинезиям относят функциональные нарушения желчевыделительной системы на почве расстройства нейрогуморальных регуляторных механизмов. Вторичные дискинезии возникают рефлекторно при различных заболеваниях органов брюшной полости, отличительной особенностью которых является их прямая зависимость от степени выраженности основного заболевания [1].

В настоящее время не вызывает сомнения, что ЖП, являясь висцеральным органом, находится под контролем многочисленных регулирующих влияний со стороны центральной нервной системы, периферической нервной системы, гормонов и желудочно-кишечных пептидов, которые обеспечивают синхронизацию последовательных физиологических процессов желчевыделения. Установлено, что характер моторно-эвакуаторной функции ЖП определяется чувствительностью нервно-мышечного аппарата билиарного тракта к увеличению концентрации холецистокинина при воздействии различных желчегонных стимулов. На чувствительность гладкой мускулатуры к холецистокинину у пациентов с билиарными дискинезиями может влиять функциональное состояние вегетативной нервной системы [5].

Клинические проявления дисфункциональных расстройств билиарного тракта достаточно широки и неспецифичны, а их выраженность определяет качество жизни и самочувствие больного.

Тема статьи является фрагментом работы кафедры пропедевтики педиатрии с уходом за больными ГУ «Луганский государственный

медицинский университет» №0113U006414 «Клинико-патогенетические аспекты дисплазии соединительной ткани у детей с патологией бронхолегочной, сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем и пути их реабилитации».

Целью исследования было изучить частоту встречаемости и особенности клинического течения функциональных расстройств желчного пузыря у подростков с вегетативными дисфункциями.

Материалы и методы. Для реализации поставленной задачи обследован 71 подросток в возрасте от 13 до 16 лет, которые находились на стационарном лечении в кардиоревматологическом отделении городской многопрофильной детской больницы №1 г. Луганска по поводу вегетативной дисфункции (ВД). Всем детям проведены общие клинические методы обследования. Для оценки функционального состояния билиарного тракта проведено биохимическое исследование крови по печеночному комплексу и ультразвуковое исследование (УЗИ) с дачей желчегонного завтрака.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы STATISTIKA 8 с использованием z-критерия для долей (тип критерия – двусторонний).

Результаты исследования и их обсуждение. В зависимости от нозологии подростки были распределены на группы: 41 (57,7%) ребенок с ВД с преобладанием ваготонии (первая группа), 30 (42,3%) с преобладанием симпатикотонии (вторая группа). Группы были сопоставимы по полу и возрасту ($p=0,3083$). При этом у девочек чаще выявляли ВД с преобладанием ваготонии, а у мальчиков ВД с преобладанием симпатикотонии.

При объективном обследовании у большинства подростков (54,9%) наряду с симптомами, свойственными ВД, отмечались боли в верхних отделах живота. 25 (35,2%) детей жаловались на боли в верхних отделах живота справа, которые чаще носили тупой характер и были длительными. У 14 (19,7%) подростков отмечались боли в животе, в основном приступообразного характера. Абдоминалгии, как правило, усиливались после приема пищи и погрешностей в диете.

Вероятно, болевой синдром, возникавший вследствие растяжения стенки ЖП, способствовал избыточному выделению ацетилхолина, значительно снижавшего образование холецистокинина в двенадцатиперстной кишке. Это, в свою очередь, вероятно, замедляло сократительную функцию ЖП [4].

Из диспепсических расстройств наиболее частыми были тошнота, отрыжка горьким, горечь во рту по утрам. Последние более характерны для подростков первой группы и отмечались в 53,6% случаев. У подростков второй группы горечь во рту и отрыжка отмечались в 16,7% случаев. Клинически дисфункции билиарного тракта у 7 (13,2%) подростков сопровождалась снижением аппетита, нарушением стула (преимущественно запорами), эпизодическими приступами тошноты. При грубых нарушениях диеты у 9 (16,9%) подростков возникала рвота, которая приносила облегчение, в рвотных массах присутствовала желчь.

При пальпации живота преобладала локализация боли в правом подреберье, у 22 (30,9%) подростков были слабо положительными симптомы Керра и Мерфи.

При проведении УЗИ с дачей желчегонного завтрака, ДЖП выявлена у 53 (74,6%) подростков. Гипотонический тип дисфункции ЖП был констатирован у 37 детей (69,8%), гипертонический тип – у 16 (30,2%) детей. Перегибы ЖП выявлены у 14 (26,4%) пациентов. Признаки

воспаления в ЖП диагностированы в 3,7% случаях. При этом более чем у 1/3 подростков (35,8%) течение ДЖП было бессимптомным.

Анализ полученных данных свидетельствовал о том, что ДЖП чаще – в 87,8% случаев отмечалась у подростков с ВД с преобладанием ваготонии и у 17 (56,7%) пациентов с симпатикотонией, что было статистически значимым ($p=0,004$). При анализе типа ДЖП в исследуемых подгруппах установлено, что в первой подгруппе чаще ДЖП по гипомоторному типу отмечалась у 28 (68,3%) пациентов, а гипермоторный тип ДЖП составил 19,5% ($p<0,001$). Приблизительно с одинаковой частотой встречался гипомоторный (30,0%) и гипермоторный (26,7%) тип ДЖП у подростков второй группы ($p=0,3855$).

Таким образом, появление дезинтегративных и дезадаптивных реакций в работе вегетативной нервной системы, изменение тонуса ее симпатического и парасимпатического отделов и преобладание тонуса одного из них, оказывают неблагоприятное влияние на моторные процессы в ЖП.

Выводы

1. Проведенные исследования показали, что формирование дисфункции билиарного тракта у подростков имело тесную связь с выраженностью синдрома вегетативной дисфункции.

2. Дисфункции желчного пузыря отмечались у 36 (87,8%) подростков с ВД с преобладанием ваготонии и у 17 (56,7%) пациентов с симпатикотонией, что было статистически значимым ($p=0,004$).

3. У пациентов с преобладанием тонуса парасимпатической нервной системы чаще наблюдались дисфункции желчного пузыря по гипомоторному типу ($p<0,001$), с преобладанием симпатической – с одинаковой частотой встречались оба типа дисфункции желчного пузыря ($p=0,3855$).

4. Учитывая бессимптомное течение дисфункции желчного пузыря более чем у 1/3 подростков, целесообразно проведение ультразвукового исследования функции желчного пузыря всем подросткам, находящимся на лечении по поводу вегетативной дисфункции.

Список использованной литературы

1. Майданник В.Г. Римські критерії III (2006) діагностики функціональних гастроінтестинальних розладів у дітей / В.Г. Майданник // Педіатрія, акушерство та гінекологія. – 2007. – №3. – С. 5-13.

2. Белоусов Ю.В. Опыт применения препарата холудексан при лечении билиарных дисфункций у детей / Ю.В. Белоусов, Е.В. Шутова // Здоровье ребенка. – 2012. – №6(41). – С. 137-141.

3. Запруднов А.М. Билиарная патология у детей / А.М. Запруднов, Л.А. Харитоновна. – М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2008. – 376 с.

4. Козловский А.А. Функциональные заболевания билиарного тракта у детей / А.А. Козловский // Медицинские новости. – 2008. – №2. – С. 34-38.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОЗДАНИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время особую тревогу вызывает значительный рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для данной категории учащихся нужны специальные условия обучения, которые могут быть обеспечены в коррекционных школах, где наряду с общими задачами решаются и задачи коррекции психического развития.

Актуальность темы обусловлена необходимостью разработки и поиска средств, технологий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, способствующих развитию и коррекции основных психических процессов, формированию универсальных учебных действий, социализации.

Наилучшие результаты достигаются в том случае, если работа с ребенком начата в максимально ранние сроки. К сожалению, в период дошкольного детства окружающие ребенка взрослые зачастую не придают значения тем или иным особенностям его развития, считая их индивидуальными вариантами нормы и полагая, что ребенок все свои трудности просто перерастет. Тревогу начинают бить лишь тогда, когда поступивший в 1 класс массовой школы ребенок оказывается не в состоянии освоить школьную программу, овладеть необходимыми поведенческими навыками. В массовой школе такой ребенок впервые начинает осознавать свою несостоятельность как ученика, у него возникает чувство неуверенности в себе, страх перед наказанием и уход в более доступную деятельность.

Одно из эффективных средств развития интереса к учебному предмету - дидактическая игра. Игры, которые рекомендуются в специальной литературе для детей с ОВЗ, дают возможность сделать то или иное обобщение, осознать правило, которое только что изучили, закрепить, повторить полученные знания в системе, новых связях, что помогает более глубокому усвоению пройденного материала [1,3].

Ребенок с ОВЗ прекрасно чувствует себя в игре, прибегая к ней в тех случаях, когда возникает необходимость уйти от трудной для него учебной деятельности. Одно из эффективных средств развития интереса к учебному предмету - дидактическая игра. Игры делятся на наглядные и словесные. По числу участников делятся на групповые, коллективные и индивидуальные.

Игра – это тоненький мостик между детством и школой, между необходимостью и интересом. Дети играют потому, что им нравится сам процесс игры. Ребенок, увлеченный замыслом игры, не замечает, что он учится, хотя при этом сталкивается с трудностями, которые требуют перестройки его представлений в познавательной деятельности, интеллектуальных и творческих способностей.

Таким образом, игра занимает значительное место в период обучения детей в начальной школе. Вначале учащихся интересует только форма игры, а затем уже и тот материал, без которого нельзя участвовать в игре. Значительная часть игр дает возможность сделать то или иное обобщение, осознать правило, которое только что изучили, закрепить, повторить полученные знания в системе, новых связях, что содействует более глубокому усвоению пройденного.

Включение элементов сказки делает процесс обучения интересным, создает у детей бодрое рабочее настроение, приводит к тому, что учащиеся с ОВЗ становятся активными участниками учебно-воспитательного процесса.

Мнемотехнический прием запоминания обладает большим развивающим потенциалом, так как он обеспечивает на уроке подлинно учебную деятельность, снижая нагрузку на природную память учащихся с ЗПР, возможности которой, как известно, заложены генетически и поэтому ограничены.

Основываясь на принципе от частей к целому, на методе естественных и искусственных ассоциаций, приемы мнемотехники позволяют использовать естественные механизмы памяти мозга, позволяют полностью контролировать процесс запоминания, сохранения, припоминания информации, так как основной опорой запоминания являются не искусственные, а логически оправданные, осмысленные связи, устанавливаемые внутри того, что запоминается (между отдельными частями информации, между новым и хорошо известным материалом).

Усвоение учащимися приемов мнемотехники способствует:

- развитию умения с помощью графической аналогии, а также с помощью заместителей понимать и рассказывать различную информацию;
- развитию психических процессов: памяти (различные виды), восприятия, внимания, мышления, связной речи;
- развитию умственной активности, сообразительности, наблюдательности, умения сравнивать, выделять существенные признаки.

В практике начального образования игра является тем оптимальным инструментом, который комплексно обеспечивает:

- успешность адаптации ребенка к новой ситуации развития;
- развитие младшего школьника как субъекта собственной деятельности и поведения, его эффективную социализацию;
- сохранение и укрепление его нравственного, психического и физического здоровья.

Список использованной литературы

1. Антипина А.Н. Из опыта работы с детьми, имеющими задержку психического развития / А.Н.Антипина // Начальная школа. - 1993. - №2.
2. Ануфриев А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф.Ануфриев, С.Н.Костромина. - М. : ОСЬ – 89, 1999. - С. 23-26.
3. Стребелова Е.А. Коррекционно – развивающие обучение в процессе дидактических игр / Е.А.Стребелова. - М. : Владос, 2008. - 79 с.
4. Степанова О.А. Дидактические игры на уроках в начальной школе: методическое пособие / О.А.Степанова, О.А.Рыдзе. - М. : ТЦ Сфера, 2003. - 116 с.

СЕКЦИЯ 3
*Теоретические и практические аспекты социально-
психологической помощи в современных социокультурных условиях*

Барышева Е. И.

**К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КАТЕГОРИИ
СУБЪЕКТИВНОГО ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА
ЛИЧНОСТИ**

В последнее время возрос интерес к изучению субъекта жизнедеятельности, способного к конструктивному созданию стратегии собственной жизни, способного нести ответственность за события, происходящие в ней. Для понимания человека как субъекта собственной жизнедеятельности важным является понимание взаимосвязей и взаимовлияний человека, его внутреннего мира и окружающей среды, социального мира. Речь может идти только о взаимных влияниях и взаимодействии: среды, влияющей на человека, и человека, влияющего на окружающий мир, динамика этих взаимовлияний порождает существенные преобразования в макром мире. Поиск субъектом свойственного ему способа жизнедеятельности в мире реализуется через систему базовых отношений к миру, к другим людям, самому себе, к человеческому сообществу в целом, которые воспринимаются, формируются, принимаются личностью во временной динамике/ перспективе; также этот поиск реализуется на основе собственной системы жизненных смыслов и моральных принципов, ценностей и идеальных представлений, возможностей и способностей, нервно-психического потенциала, личностных ожиданий и уровня притязаний личности.

В исследованиях А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко отмечается, характер взаимодействия субъекта жизнедеятельности с окружающим миром и даже само наличие такого взаимодействия в большой степени определяется тем, как воспринимает и оценивает субъект окружающий мир. То есть, какие объекты являются значимыми для него, к каким субъект относится нейтрально, какие им игнорируются, какие из объектов окружающего мира вообще не воспринимаются личностью. Как считают авторы, все вышесказанное можно отнести и к анализу «внутреннего мира» личности. Человек также может принимать, отрицать или не принимать собственные отдельные ценности, идеалы, потребности, интересы и личностные качества. [2, с.7-8]. Такое в большой степени избирательное, и в то же время, преобразующее отношение к внутренним и внешним условиям своей жизнедеятельности предполагает использование других, более приемлемых терминов, таких как *психологическое пространство, жизненное пространство личности*.

Вектор развития современной психологической науки направлен на исследования, как раз появившиеся в последнее время, психологических пространств жизнедеятельности человека, как более общих, базовых (жизненное пространство, витальное, духовное, ментальное и др.), так и отдельных, специфических видов пространства, которые рассматриваются в контексте конкретных сфер жизнедеятельности человека (профессиональное пространство, образовательное пространство, социально-психологическое, пространство межличностных отношений).

В данном очерке мы хотим предложить некоторый анализ теоретических положений в интерпретации феномена жизненного пространства человека, различных трактовок этого термина в психологической науке учеными разных школ и направлений. Нас, в частности, феномен субъективного жизненного пространства интересует в контексте оказания личности необходимой психологической помощи в сложных жизненных обстоятельствах.

Использование термина «жизненное пространство» личности в психологических, а также философских и социологических исследованиях имеет свою историю. Теоретические основы изучения этого феномена (а также широко используемых аналогов – «мир», «сфера», «поле», «зона» и под.) нашли свое отражение в работах А. Адлера, Э. Богардуса, Г. Зиммеля, К. Левина, П. Сорокина, Х. Томэ и др. Понимание различных видов психологического пространства (коммуникативного, личностного и др.) или представлений о его отдельных измерениях активно разрабатываются сегодня в исследованиях Ю.М. Забродина, А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко, В.Е. Ключко, О.И. Муравьевой, С.К. Нартовой-Бочавер, Е.Н. Паниной и Ю.Г. Панюковой, Н.Р. Салиховой, Д.И. Фельдштейна и др.

Изложим теоретические постулаты, которые помогают нам понять содержание категории субъективное жизненное пространство личности.

Человек постоянно пребывает в непрерывном взаимодействии с окружающим миром, прежде всего с социальной средой. Исходя из положений известного немецкого ученого гуманистического направления Ханса Томэ, человек постоянно создает что-то в мире и в результате своего единства с окружающим миром одновременно преобразовывает что-то и в себе. Подчеркивая значение психической детерминации действия, Томэ указывает, что поведением управляет, скорее, ситуация, как её воспринимает субъект, как он её трактует, как её понимает, чем объективно существующая ситуация. Степень идентификации объективной ситуации в сознании зависит, очевидно, от целого ряда личностных характеристик, таких как система ценностей, направленность личности, индивидуальный внутренний образ мира, также уровень тревожности, стрессоустойчивости, показателей интраверсии - экстраверсии. Безусловно, действительные, реальные особенности ситуации находят своё отражение в индивидуальном пространстве личности, но особенности их восприятия и осознания в большой степени обусловлены, как считает Х. Томэ, доминирующими «темами» бытия человека. «Темами» личности он называет главные устремления и преобладающие значимости в жизни человека в данный момент. Понятие «темы» Томэ рассматривает как синоним понятий «ценность» и «значимость» [1, с.8]. В современном прочтении синонимичными к термину могут быть «ценности жизни», «ценностное структурирование жизни», «значимые сферы жизнедеятельности личности». К тому же Томэ подчеркивает, что адаптация человека к какой-либо новой ситуации предполагает сбалансированные связи между когнитивными и мотивационными системами. [1, с.6].

В теории Томэ категория «жизненный мир личности» раскрывается через термин «субъективное жизненное пространство», в котором объединены положения К. Левина и Э. Брунсвика. Жизненное пространство может включать в себя совокупность социальных ролей и сфер жизнедеятельности, наполненное различными мыслями, чувствами, надеждами, которые могут выступать потенциальными регуляторами поведения. «Жизненное пространство личности представляет собой

когнитивно репрезентированный и психически переработанный реальный мир её жизни». [1, с.6]. О том, что для понимания жизненного пространства личности важным является трансформация внешней, социальной среды через внутренние детерминанты, у Томэ отмечается особо. «В актуальную жизненную ситуацию человек привносит «отпечаток» всей своей индивидуальной истории. У разных людей жизненный мир отличается разной степенью изменчивости, своеобразия, внутренней согласованности. Разной может быть ... способность индивида гибко адаптировать собственную позицию относительно жизненной проблемы или «застрывать» только на одной из её особенностей. Жизненные миры различаются также размахом замыслов, надежд и поступков, шириной интересов и напряженностью усилий». [1, с.6].

В своих исследованиях Х. Томэ и У. Лер на конкретных примерах демонстрируют, как радикально может изменяться переживание и поведение человека в определенной ситуации в зависимости от её психической проработки. Этот тезис является важным для нашего исследования, поскольку мы находим подтверждение нашим размышлениям о том, что в ситуации оказания психологической помощи мы сталкиваемся с отличающимися, своеобразными особенностями отражения и интерпретации наличествующей проблемной ситуации разными людьми. Отражения и интерпретации ситуации зависят в большой степени от содержательных характеристик жизненного пространства личности, от актуальных сфер жизнедеятельности и их разрушения. От того, как психолог вместе с клиентом психологической консультации сможет переосмыслить, «проработать» эту информацию (или ситуацию), во многом зависит эффективность психологической помощи.

В современных теориях – и психологических, и социологических – отмечается, что сами по себе внешние относительно личности объекты пространства не создают. Об этом пишет Ю.М. Швалб. [4]. Для того, чтобы существовало субъективное (индивидуальное) жизненное пространство необходимым является специфическое «наложение» вектора личностных и социальных взаимоотношений, которые и структурируют объекты относительно друг друга, то есть и создают «пространство». Ю.М. Швалб даёт такое определение «пространству жизнедеятельности человека»: «Пространство – место приложения усилий человека, направленных на осмысленное и целенаправленное изменение условий собственного существования». С позиций экпсихологического подхода к понятию «жизненное пространство» имеют отношение только те факторы среды, которые являются составляющими сфер жизнедеятельности человека; такие факторы непосредственно влияют на способы организации жизни человека. Очевидно, что взаимодействие с такими факторами должно иметь стойкий и продолжительный характер.

На наш взгляд, важнейшим моментом в понимании жизненного пространства личности является точка отсчёта, с которой мы собираемся рассматривать и трактовать его содержание. Если рассматривать с внешнего ракурса, то определяющими являются влияния, направленные на человека и которые он испытывает со стороны социальной, информационной, природной, антропогенной среды. Определяя с этих позиций понятие «среда», об этом пишет В.А. Матусевич: « ... все, что окружает предмет, растение, животное или человека и влияет на них непосредственно или опосредованно». [Цит.по: 4]. В данном контексте существенными оказываются: 1) наличие взаимосвязей (непосредственных и

опосредованных) объектов окружающего мира; 2) факторы влияния на человека. На самом деле, внешние влияющие факторы ещё не создают жизненного пространства личности. Различные факторы влияния имеют значение лишь тогда, когда имеют ценностный смысл для человека, осмыслены им, являются конгруэнтными его взглядам или, наоборот, противоположными, противоречащими, задевающими значимые для человека сферы, идеи, то есть должны быть значимыми для личности.

Следовательно, понимание жизненного пространства личности возможно, если рассматривать его с внутреннего ракурса, то есть точкой отсчета является сам субъект с его внутренне своеобразной картиной мира, с системой отношений к объектам окружающего мира, с ценностями, смыслами, своеобразием потребностно-мотивационной системы. Жизненное пространство личности содержит в себе те сферы жизнедеятельности и в той степени, в которой они значимы для человека, являются осознанными и внутренне «проработанными», пропущенными сквозь призму индивидуального сознания и внутреннего видения. Для понимания жизненного пространства личности могут быть значимыми те переосмысленные и отрефлектированные факторы среды, которые влияют на принятие личностью определенных решений относительно собственных действий, способов поведения в тех или иных ситуациях, влияют на организацию и изменение сфер жизнедеятельности.

Выводы. Таким образом, можно констатировать глубокий теоретический и эмпирический потенциал категории *субъективное жизненное пространство личности*, предоставляющей возможность в ходе предстоящих психологических исследований получить новые ракурсы в понимании жизненного мира человека.

Список использованной литературы

1. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. - Том 14. - №2. - 1993. – С.3-16.
2. Журавлев А.Л. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды / А.Л.Журавлев, А.Б.Купрейченко // Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал ; ред. Елена Метелькова, Ольга Решетникова. – 2007. - №2 (11), апрель-июнь 2007. – С.7-13.
3. Левин К. Теория поля в социальных науках / К.Левин. – СПб.: Речь, 2000. – 368 с.

Горбик Е. О.

ПРЕОДОЛЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ГАЛОТЕРАПИИ

Проблема агрессивного поведения интересовала многих ученых, психологов, родителей во все времена и является актуальной и в настоящее время. Изучение детской агрессии является одним из важных направлений в психологической науке.

Агрессивность детей с детским церебральным параличом носит в себе определенные психологические особенности, затрагивая не только

окружающих ребенка людей - родителей, воспитателей, сверстников, она создает трудности и для самого ребёнка, в его взаимоотношениях с окружающими, определяет развитие всей его личности, различных её сторон.

В силу возрастных и психофизических особенностей, дети с детским церебральным параличом дошкольного возраста еще не умеют в полной мере контролировать свои эмоциональные проявления, управлять своими поведенческими реакциями и, при этом, характеризуются несформированностью элементарных навыков общения, налаживания коммуникаций. В начальном звене агрессия проявляется как в вербальной, так и в физической форме.

Часто у детей с детским церебральным параличом наблюдается повышенная возбудимость. Дети этого типа беспокойны, суетливы, раздражительны, склонны к проявлению немотивированной агрессии. Для них характерны резкие перепады настроения: они то чрезмерно веселы, то вдруг начинают капризничать, кажутся усталыми и раздражительными.

Аффективное возбуждение может возникать даже под влиянием обычных тактильных, зрительных и слуховых раздражителей, особенно усиливаясь в непривычной для ребенка обстановке.

Для детей с детским церебральным параличом характерен импульсивно-демонстративный вариант детской агрессивности, с различной направленностью агрессивных актов. Установлено, что дети с двигательными нарушениями по типу церебрального паралича в большей степени проявляют вербальную агрессию, в отличие от своих сверстников без двигательной патологии, которые наиболее часто проявляют физическую агрессию.

Так же необходимо отметить, что для детей с двигательными нарушениями по типу церебрального паралича существует риск перехода от импульсивно-демонстративного типа агрессивных проявлений к целенаправленно враждебному.

Для предотвращения негативных последствий у детей с церебральным параличом необходимо своевременно проводить коррекционную работу. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом должна учитывать психологические и анатомо-физиологические особенности детей, учет формы детского церебрального паралича и сторонность поражения, носить комплексный характер и учитывать основные характерологические особенности агрессивных детей, уровень развития произвольной регуляции поведения.

Занятия, проводимые в условиях Центра Галотерапии г. Санкт-Петербурга «CaveLife», обладают оздоровительными свойствами, активизируют нервную систему и помогают развиваться детям с детским церебральным параличом. Поэтому применение коррекционно-развивающего воздействия с параллельным применением метода галотерапии является эффективным способом оздоровления и преодоления агрессивного поведения при детском церебральном параличе.

Действие соляных пещер обусловлено особыми характеристиками микроклимата, который определяется физическими, химическими и биологическими факторами, воздействующими на организм ребенка. Ионный состав атмосферы соляных пещер отличается повышенным содержанием легких ионов и соляных аэрозольных частиц.

Пребывание в соляной пещере, приравнивается к сеансу в сенсорной комнате, так как в сочетании с действием сухого хлорида натрия используется прослушивание релаксационной музыки. Соляная пещера это специально оборудованное помещение, в котором всё способствует расслаблению [3].

Во время сеанса галотерапии происходит воздействие на зрительное, тактильное, слуховое и обонятельное восприятие. Такое комплексное воздействие помогает психологу при работе с ребенком с детским церебральным параличом быстрее наладить эмоциональный контакт и помочь ребенку расслабиться, выплеснуть все негативные эмоции. С помощью экрана, проектора и цветной регулируемой подсветки во время занятия обеспечивается непередаваемая, расслабляющая обстановка, стабилизирующая вегетативную нервную систему и оказывающая положительное психоэмоциональное воздействие на ребенка с детским церебральным параличом.

Так же ребенок может принять удобную позу на мягких модулях. Звуки и запахи – немаловажный фактор нервного состояния [2]. Включенная приглушенная медленная музыка в сочетании с приятными, расслабляющими ароматами помогает успокоиться и позволяет ребёнку воспринимать то, что говорит и предлагает психолог на занятии.

Положительные эмоции при пребывании в помещении соляной пещеры требуют высочайшей деятельности психики. Мучительные и неприятные аффекты при этом подвергаются некоторой разрядке, уничтожению, превращаются в свою противоположность. Это важно учитывать при использовании галотерапии в психокоррекционной работе по преодолению агрессивного поведения, когда изживание отрицательных эмоций становится одной из главных задач.

В зависимости от активности клиентов, степени их участия в галотерапевтическом процессе и поставленных задач коррекционной работы, галотерапия может быть представлена в форме активной и пассивной.

Пассивная галотерапия существует в трех формах:

- коммуникативной (совместное прослушивание музыкальных произведений, направленное на поддержание взаимных контактов, взаимопонимания и доверия, просмотр релаксационных клипов);
- реактивной (направленной на достижение катарсиса);
- регулятивной (способствующей снижению нервно-психического напряжения). [4]

Активная галотерапия предполагает активное включение пациента (ребенка) в галотерапевтический процесс посредством игровых упражнений с солью.

Соль, игрушки и несколько маленьких фигурок людей, животных или предметов способны помочь ребенку раскрыться, выразить свои чувства и эмоции, которые порой так трудно передать с помощью слов. Активное участие в сеансе самого пациента (ребенка), получающего возможность выразить себя, свое непосредственное эмоциональное состояние, приводит к разрешению внутреннего конфликта и, как следствие, к стабилизации психоэмоционального состояния.

Игровые занятия с солью могут проходить как индивидуально, так и в малых группах (2-4 человека). Периодичность занятий 1-2 раза в неделю. В процессе занятий можно использовать игрушки, вспомогательные предметы,

макеты предметов домашнего обихода. Возможно построение и раскрашивание фигур из соли.

На первом занятии психолог знакомит ребенка с помещением соляной пещеры, ее соляным полом, потолком и стенами, песочницей из соли и правилами поведения при сеансе галотерапии.

Например: «Здесь можно всё – строить из соли, копать и сыпать соль. Здесь нельзя только одно – бросать соль друг в друга. Посмотри! Это не простой пол, это соляная пустыня. А ты волшебник и можешь превратить эту пустыню в волшебную страну, в которой тебе будет хорошо!»

Дав инструкцию, психолог может занять позицию активного зрителя – отвечать на вопросы ребёнка, сопереживать с ним развитие сюжета игры. На первых занятиях важно не направлять действия ребенка во время сеанса, а дать полную свободу его фантазии. Если ребёнок тревожен, не доверяет взрослому лучше всего сесть в сторонке и наблюдать за ним незаметно. Это даёт ребёнку состояние покоя, уверенности в себе, защищенности и возможности побыть самим собой. Детям разрешается лежать в соли и трогать все предметы интерьера помещения соляной пещеры.

Работа с тактильными ощущениями помогает лучше настроить или подкорректировать моторику тела ребёнка с детским церебральным параличом, научить его ориентироваться в пространстве [5].

Для эффективности занятий по преодолению агрессивного поведения, предлагается выполнить упражнения для релаксации и дыхания. Для детей с детским церебральным параличом данные упражнения считаются крайне полезными. Они способствуют увеличению объема грудной клетки, улучшению речевых способностей детей.

Например:

1. Ряд вдохов и выдохов постепенно возрастающей глубины.
2. Тот же род сначала медленных, потом быстрых дыханий.
3. Медленный вдох и быстрый выдох.
4. Упражнения в задержке дыхания.

Противопоказаний применения галотерапии практически нет, единственное ограничение – время. Один сеанс не должен превышать 40 минут.

В целом же, с помощью метода галотерапии на занятиях по преодолению агрессивного состояния у детей с детским церебральным параличом, можно решить следующие проблемы:

- Снять стресс
- Расслабиться
- Стимулировать подвижную активность и сенсорную чувствительность ребёнка
- Развить мелкую моторику
- Снять рамки, ограничивающие воображение ребёнка
- Скорректировать психические отклонения, привести эмоциональное состояние ребёнка в норму
- Научить ребёнка концентрации внимания
- Развить речевое дыхание

С помощью галотерапии удаётся уменьшить невротические проявления у детей повышенной тревожности, беспокойства при эмоциональных контактах, боязливости в новых ситуациях, излишнюю впечатлительность и эмоциональную лабильность, а также негативизм в отношениях с близкими и сверстниками.

Список использованной литературы

1. Голухова Е.З. Галотерапия и другие современные медицинские технологии в восстановительном лечении и реабилитации [Текст] / Е.З.Голухова, А.Г. Малявин, Н.М. Клевцов и др. // Сб. материалов 7-ой научно-практической конференции. – М., 2003. – С. 27-34.
2. Реабилитация часто и длительно болеющих детей с применением галотерапии и дыхательной гимнастики [Текст] / А.В.Королев, М.П.Тарасенко, Л.М.Филатова, О.Д.Копылева, Б.М. Блохин // Кремлевская медицина. – 2003. - №4. – С.57-59.
3. Шипицына Л.М. Детский церебральный паралич [Текст] : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.М. Шипицына, И.И.Мамайчук. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – С .112-238.
4. Червинская А.В. Галотерапия в условиях управляемого микроклимата соляных пещер для восстановительной медицины [Текст] / А.В. Червинская // Нелекарственная медицина. – 2007. – №3 (8). – С. 6-15.

Дан Е. О.

ЛУГАНСКАЯ ГОРОДСКАЯ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ: ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ И ФУНКЦИИ, СОСТАВ, ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На сегодня проблема ранней диагностики и профилактики нарушений в развитии стоит особенно остро, т.к. чем раньше родители с ребенком обратятся со своей проблемой в специальные службы, тем эффективнее будет оказанная им помощь.

Основные закономерности развития нормального и аномального ребенка одинаковы. Диагностика отклонений в развитии всегда должна носить комплексный, многоплановый, системный характер. Делать заключение о психическом развитии ребенка на основании какого-то единичного проявления (показателя, симптома) было бы ошибочным. Структура имеющегося у ребенка дефекта может быть выявлена и правильно диагностирована только при участии в обследовании ребенка специалистов разного профиля: врача, психолога, дефектолога, логопеда. Такой подход к изучению ребенка позволяет правильно ценить весь симптомокомплекс имеющихся у него отклонений в развитии, дать адекватную оценку клинических, психологических, педагогических и других особенностей его развития.

Важное значение в диагностике аномального развития придается системному анализу состояния высших психических процессов и функций ребенка. Это подразумевает комплексный системный учет данных нейропсихологического, неврологического и психолого-педагогического обследования ребенка.

Большую помощь в диагностике, лечении и воспитании детей с отклонениями в развитии оказывает психолого-медико-педагогическая консультация (ПМПК), созданная вместо медико-педагогических комиссий (МПК).

ПМПК является государственным консультативно-диагностическим, коррекционным учреждением в системе специализированной помощи детям с отклонениями в психофизическом развитии, с проблемами в обучении, общении, поведении.

ПМПК выполняет функцию высшей экспертной службы при определении вида и форм обучения детей.

ПМПК решает вопросы комплектования специальных (коррекционных) учреждений, а также оказывает консультативно-диагностическую и коррекционную помощь всем, кто в этом нуждается.

Обращаться в ПМПК могут как отдельные образовательные и медицинские учреждения, так и непосредственно родители, педагоги, подростки по личной инициативе.

В составе ПМПК работают: заведующая, консультанты-практические психологи, врач-психиатр; дефектологи: консультант-олигофренопедагог, учителя-логопеды.

Деятельность ПМПК направлена на:

- выявление, психолого-педагогическое изучение, оценку труда и потенциальных возможностей развития детей в возрасте до 18 лет, нуждающихся в коррекции физического и (или) умственного развития, имеют признаки риска возникновения трудностей познавательной деятельности и поведения;

- подготовку заключения и рекомендаций по развитию, содержания, форм и методов обучения с учетом особенностей учебно-познавательной деятельности ребенка;

- консультирование родителей (лиц, их заменяющих), педагогических работников, по вопросам выбора возможных форм и методов обучения, в том числе инклюзивного (интегрированного), в сочетании с реабилитационными мероприятиями, социальной адаптации и интеграции в общественную жизнь детей, нуждающихся в коррекции физического и (или) умственного развития;

- учет, систематизацию и анализ данных о количестве детей, нуждающихся в коррекции физического и (или) умственного развития, по образовательными потребностями с учетом видов нарушений в регионе с целью предоставления предложений органам управления образованием по созданию надлежащих условий и принятию мер для реализации права таких детей на получение образования, обеспечения ее гибкости и разнообразия в местах проживания;

- участие в составлении индивидуальной программы реабилитации ребенка с инвалидностью (совместно с врачебно-консультационными комиссиями учреждений здравоохранения);

- организацию индивидуальной коррекционно-развивающей помощи детям, нуждающимся в коррекции физического и (или) умственного развития;

- сотрудничество со школьными психолого-медико-педагогическими комиссиями специальных общеобразовательных школ (школ-интернатов);

- оказание научно-методической помощи педагогическим работникам общеобразовательных учебных заведений по вопросам инклюзивного (интегрированного) обучения и создания оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей;

- развития способностей, дарований, получения качественного образования детьми с особыми образовательными потребностями;

- системную психолого-педагогическую поддержку детей с особыми образовательными потребностями, которые учатся в условиях инклюзивного (интегрированного) обучения, по индивидуальной форме в домашних условиях;

- психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих ребенка со сложными пороками развития, в том числе с инвалидностью;
- привлечение родителей (лиц, их заменяющих) к участию в реабилитационном процессе путем их участия в проведении коррекционно-развивающих занятий, предоставление методических рекомендаций по развитию и воспитанию их детей;
- просветительскую деятельность среди населения в целях профилактики возникновения нарушений в психическом развитии детей, трудности в обучении и формировании личности.

ПМПК сотрудничает с органами управления образованием, здравоохранения, органами социальной защиты населения, службами по делам детей, другими государственными и негосударственными организациями, в том числе общественными, занимающихся вопросами детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью.

Основные задачи и функции ПМПК:

ПМПК осуществляет:

- своевременное выявление детей с недостатками развития, начиная от рождения, учет их количества, образовательных потребностей с учетом видов нарушений, консультирование родителей по вторичным осложнениям психического развития ребенка с определенным видом нарушений во взаимодействии с районными детскими поликлиниками, районными (городскими) врачебно-консультационными комиссиями, районными (городскими) службами социальной защиты;
- предварительное логопедические, педагогическое и психологическое изучение детей с нарушениями развития, которые не посещают учебные заведения, результаты которого фиксируются в соответствующих разделах «Карточки состояния здоровья и развития ребенка»;
- психолого-педагогическое изучение детей в ПМПК, что происходит при наличии в ее составе необходимых специалистов и документально подтвержденных медицинских данных (диагноза) ребенка;
- дети, которые имеют сложный недостаток или нарушение интеллектуального развития, проходят обследование, консультации с полномочиями областной или в районной (городской) консультации при условии присутствия на заседании представителя областной консультации;
- обследование речевого развития детей логопедических групп перед поступлением в школу, имевших общее недоразвитие речи и в случае необходимости - предоставление рекомендации о продолжении коррекционных занятий в школьных логопедических пунктах;
- направление детей со сложными нарушениями развития (после предварительного консультирования и оформления необходимых документов) на психолого-педагогическое изучение в консультацию с полномочиями областной для определения особых образовательных потребностей и предоставления рекомендаций относительно содержания, методов и форм их обучения, комплексной реабилитации;
- предоставление коррекционно-развивающей помощи детям с особыми образовательными потребностями, обусловленными сложными пороками развития, с привлечением родителей или лиц, их заменяющих (индивидуальные и групповые занятия);
- консультативно-методическую помощь родителям (лицам, их заменяющих), педагогам, практическим психологам, социальным педагогам, медицинским работникам и работникам социально-психологических служб

по вопросам воспитания, обучения, необходимости психолого-педагогического и медицинского сопровождения детей с различными видами нарушений психофизического развития и девиантным поведением;

- проведение разъяснительной работы среди населения, работников учреждений образования, здравоохранения, учреждений и учреждений социальной защиты населения и т.д. о необходимости раннего выявления и организации своевременной профессиональной помощи детям, нуждающимся в коррекции физического и (или) умственного развития;

- организацию, координацию деятельности школьных психолого-медико-педагогических комиссий, консультативно-методическую помощь в осуществлении индивидуального сопровождения обучения и воспитания детей с различными видами нарушений психофизического развития в тех учебных заведениях, где они являются учениками (воспитанниками);

- участие в разработке предложений по развитию сети учебных заведений для детей дошкольного и школьного возраста, которые могут предоставлять образовательные услуги детям, которые нуждаются в коррекции физического и (или) умственного развития, создания в них условий для инклюзивного (интегрированного) обучения;

- сотрудничество с институтами последипломного педагогического образования, соответствующими управлениями (отделами) образования, психологической службой системы образования, взаимодействие с дошкольными, общеобразовательными учебными заведениями, службами по делам детей, общественными и другими организациями.

Организация работы ПМПК

Первичное консультирование родителей (лиц, их заменяющих) об особенностях развития их детей происходит по их собственной инициативе и осуществляется консультантом соответствующей профессиональной специализации. В случае необходимости углубленного психолого-педагогического изучения ребенка на заседании психолого-медико-педагогической консультации им предоставляется «Карта состояния здоровья и развития ребенка».

Психолого-педагогическое изучение ребенка в психолого-медико-педагогической консультации осуществляется только в присутствии родителей или лиц, их заменяющих, при наличии следующих документов:

- паспортов родителей;
- свидетельства о рождении ребенка;
- «Карты состояния здоровья и развития ребенка»(заполняется специалистами детской поликлиники, где отмечают состояние здоровья ребенка);

- «История развития ребенка» (справка о новорожденном);

- «Индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида», если ребенок инвалид;

- тетрадей по русскому языку, математике (если ребенок учится), рисунков;

- выводов школьной психолого-медико-педагогической комиссии о динамике и качестве усвоения знаний ребенком во время испытательного обучения (если такое было);

- документов о дополнительных обследованиях ребенка (если таковые имеются).

На основании результатов психолого-педагогического изучения ребенка специалистами психолого-медико-педагогической консультации формулируется вывод об особенностях его развития и принимается

коллегиальное решение о предоставлении родителям (лицам, их заменяющих) рекомендаций по программе, форм и методов обучения и осуществления коррекционно-развивающей работы, социально-трудовой реабилитации.

Родителям или лицам, которые их заменяют, предоставляется выписка из протокола заседания психолого-медико-педагогической консультации с соответствующим заключением и рекомендациями.

В случаях, когда вывод может быть сформулирован только после длительного изучения ребенка, психолого-медико-педагогическая консультация рекомендует обучение с испытательным сроком на один учебный год в соответствующем учебном заведении, а при необходимости - углубленное медицинское изучение ребенка.

В случае, если заключение психолого-медико-педагогической консультации о состоянии ребенка, причины его познавательных трудностей и рекомендации относительно потенциальных возможностей психического развития не совпадают с медицинским диагнозом, органами управления образованием такой ребенок направляется на учебу с учетом рекомендаций этой консультации в соответствующее учебное заведение с испытательным сроком на один год и динамическим наблюдением специалистов соответствующего учебного заведения.

После окончания испытательного срока обучения психолого-медико-педагогическая консультация осуществляет повторное психолого-педагогическое изучение ребенка для уточнения решения по организации его обучения и коррекционно-развивающей работы.

Вывод ПМПК носит рекомендательный характер и является основанием для направления детей по согласованию с управлением образованием Луганского городского совета в общеобразовательные учебные заведения, классы (группы) с инклюзивным (интегрированным) обучением, специальные дошкольные и общеобразовательные учебные заведения с учетом пожеланий родителей (лиц, их заменяющих) и организации надлежащей коррекционно-развивающей работы.

Список использованной литературы

1. Положение о Луганской городской психолого-медико-педагогической консультации – Л., 2005.
2. Положение о Луганской областной психолого-медико-педагогической консультации, - Л., 2000.
3. Устав республиканского Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков ЛНР – Л., 2015.

Ершова И. Б., Глушко Ю. В.

ПСИХОВЕГЕТАТИВНЫЙ СТАТУС И НАРУШЕНИЯ РИТМА СЕРДЦА ПРИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОМ СТРЕССОВОМ РАССТРОЙСТВЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вегетативная патология – одна из актуальных и сложных проблем современной медицины. Вегетативной нервной системе (ВНС) принадлежит ведущая роль в процессах адаптации, а исходный вегетативный тонус (ИВТ) является одним из генетически обусловленных системообразующих факторов в деятельности ВНС, обеспечивающих адаптацию детского

организма, в том числе и к учебным нагрузкам. В период младшего школьного возраста организм претерпевает период бурного роста, в результате нервная система не успевает быстро адаптироваться к меняющимся потребностям, что существенно может оказывать влияние на работу сердечно-сосудистой системы, в частности, приводить к изменению сердечного ритма [3]. Сочетание возрастной физиологической перестройки организма с сильнейшими внешними стрессовыми факторами, к которым относятся боевые действия в регионе Донбасса, существенно усугубляют психоэмоциональную нагрузку на организм, вызывая вегетативные изменения и психосоматические заболевания. Вегетативные расстройства могут играть не только роль триггерного фактора целого ряда патологических процессов, но и влиять на течение и клинику уже имеющихся соматических заболеваний. А.М. Вейном были сформулированы принципы формирования психосоматических заболеваний, важным звеном патогенеза которых является психовегетативный синдром [2].

В этой связи целью нашего исследования является изучение состояния сердечнососудистой системы, особенностей психовегетативного статуса детей младшего школьного возраста с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР), вызванным боевыми действиями.

Материал и методы исследования:

Обследовано 83 ребенка в возрасте 7-9 лет, проживающих в г. Луганске. Основную группу составили 34 ребенка, находившихся в эпицентре военных действий в регионе Донбасса, с развившимся посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР). В группу сравнения вошли 49 детей без ПТСР. Отбор детей проводился на базах четырех городских школ, разных районов города.

Методами исследования стали: 1) клинико-психопатологический, позволивший выявить и оценить ПТСР у детей младшего школьного возраста, переживших кризис экстремальной ситуации, вызванной боевыми действиями в регионе Донбасса. Для этого использовался набор психологических тестов и методик, таких как детская шкала проявлений тревожности (CSMAS) (Castaneda A., McCandless B.R. & Palermo D.S., 1956), цветовой тест Люшера (экспресс-диагностика психологического состояния, для определения эмоционального фона), родительская анкета для оценки травматических переживаний у детей и полуструктурированное интервью для оценки травматических переживаний детей, адаптированные к младшему школьному возрасту. 2) Для оценки функционального состояния ВНС у детей использован метод кардиоинтервалографии (КИГ) с клиноортостатической пробой (КОП) [1].

Результаты исследования и их обсуждение

При обследовании детей основной группы нами были выявлены: кардиалгии - у 8 (23,5%) детей, цефалгии - у 11 (32,4%), термоневроз - у 6 (17,6%), нарушение сна - у 12 (35,3%), эмоциональная неустойчивость – у 28 (82,4%), повышенная тревожность – у 25 (73,5%), отчужденность – у 8 (23,5%), депрессивно-ипохондрические состояния – у 10 (29,4%) детей.

В контрольной группе эти симптомы наблюдались у 2 (4,1%), 4 (8,1%), 1 (2,0%), 6 (12,2%), 19 (40,0%), 17 (34,7%), 2 (4,1%), 1 (2,0%) соответственно.

Анализ частоты различных изменений вегетативного гомеостаза по данным кардиоритмограмм у детей с ПТСР представлен в таблице 1.

Таблица 1

Вегетативный статус детей с посттравматическим стрессовым расстройством

Характеристика вегетативного гомеостаза	Основная группа (n=34)		Контрольная группа (n=49)		p
	Абс.	%	Абс.	%	
Исходный вегетативный тонус					
Эйтония	8	23,5	27	55,1	p<0,05
Ваготония	1	2,9	10	20,4	p>0,05
Симпатикотония	16	47,1	11	22,4	p<0,05
Гиперсимпатикотония	9	26,5	1	2,0	p<0,05
Вегетативная реактивность					
Нормотония	11	32,4	39	79,6	p<0,05
Асимпатикотония	9	26,4	2	4,0	p<0,05
Гиперсимпатикотония	14	41,2	8	16,3	p<0,05
Вегетативное обеспечение деятельности					
Достаточное	15	44,1	31	63,3	p>0,05
Недостаточное	14	41,2	6	12,2	p<0,05
Избыточное	5	14,7	12	24,5	p>0,05

Основная группа по данным кардиоритмограммы характеризовалась преобладанием симпатикотонии, которая, как и гиперсимпатикотония, регистрировалась у детей этой группы статистически достоверно чаще, нежели в контрольной группе. У детей группы контроля превалировала эйтония. Симпатикотония у них регистрировалась статистически достоверно реже, нежели у детей с ПТСР, а гиперсимпатикотония только у одного ребенка.

После ортостатической пробы у детей основной группы нормальная вегетативная реактивность (ВР) отмечалась у одной трети детей.

Отмечено, что у детей с ПТСР чаще всего отмечался гиперсимпатикотонический тип ВР.

В группе сравнения при анализе ВР было выявлено, что у большей части обследованных детей (39 (79,6%)) был выявлен нормальный тип реакции вегетативной нервной системы на стрессорный фактор. Достоверно реже в этой группе регистрировался гиперсимпатикотонический тип ВР.

Вегетативное обеспечение у детей с ПТСР было не достаточным в 41,2 % случаев, в то время как в контрольной группы только в 12,2%. обеспечении деятельности органов и систем.

При этом восстановительный период в 72 % случаев был удлинен, что расценено как истощение адаптивных возможностей организма.

На электрокардиограмме в покое только у одного (2,0%) ребенка из контрольной группы обнаружена синусовая аритмия. Тогда как в основной группе нарушения ритма наблюдались у каждого 6-го ребенка и проявлялись в виде синусовой аритмии и суправентрикулярной экстрасистолии, что может являться влиянием стрессового фактора на организм ребенка [3]. Атриовентрикулярные блокады 1-2 степени мы наблюдали только у детей с ПТСР (4 (11,8%)).

Диффузные изменения миокарда обнаружены у 6 (17,6%) детей основной группы и 2 (4,0%) контрольной группы. Нарушение процессов реполяризации также отмечено в обеих группах: 8 человек (23,5%) основной группы и 3 (6,0%) контрольной.

Выводы:

1. У всех детей с посттравматическим стрессом наблюдались психоэмоциональные нарушения разной степени выраженности.

2. Они достоверно чаще имели повышенный исходный тонус симпатического отдела вегетативной нервной системы, и неблагоприятные гипер- и асимпатикотонический типы реакций на нагрузку, что отражает недостаточность адаптационных ресурсов организма.

3. У детей, находившихся в эпицентре военных действий в посттравматическом периоде достоверно ($p < 0,05$) чаще встречались изменения на ЭКГ в виде нарушения ритма сердца (синусовая аритмия, суправентрикулярная экстрасистолия, атриовентрикулярная блокада 1-2 ст.).

4. Полученные результаты требуют разработки комплексных реабилитационных мероприятий, имеющих междисциплинарный подход.

Список использованной литературы

1. Белоконь Н.А. Болезни сердца и сосудов у детей. Руководство для врачей / Н.А. Белоконь, М.Б. Кубергер. - М. : Медицина, 1987. - Т. 1. - 447 с.

2. Вейн А.М. Периферические вегетативные нарушения у больных пролапсом митрального клапана/ А.М. Вейн, А.Д. Соловьева, А.В. Недоступ, В.И. Федорова // Тезисы научно-практической конференции «Психосоматические аспекты в кардиологии», Тверь, 1993. - С. 25-26.

3. Зайцева О.И. Вариации психовегетативного статуса и адаптационные возможности школьников, проживающих в различных регионах Сибири / О.И. Зайцева, С.Н. Деревцова, Л.С. Эверт и др. // Вестник новых медицинских технологий. - 2012. - № 2. - С. 139-141.

Катасанов А.М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНФАНТИЛИЗМА СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В современном мире остро стоит проблема качественной подготовки студентов. В мире, где высокая конкуренция и большое значение имеет уровень знаний в сфере профессиональной деятельности, казалось бы, не должно возникнуть проблем с уровнем успешности студентов при учебе в высших учебных заведениях. Однако современные исследования указывают не только на невысокий уровень знаний у студентов, но и на низкую мотивацию к учебе. На мой взгляд, эти данные свидетельствуют не столько о низком уровне подготовленности студентов ВУЗов, сколько о неразвитости эмоционально-волевой сферы студентов, и как следствие - о необходимости и педагогически и психологически влиять на такое проявление инфантильности. Актуальность проблемы предопределена необходимостью социально педагогической и психологической поддержки студенческой молодежи и потребностью формирования у них адаптивных возможностей. В качестве одного из подобных явлений, которые возникают в процессе адаптации, выступает инфантилизм студентов, который негативно отражается не только на их дальнейшей профессиональной судьбе, но и

может стать причиной потери уверенности в собственных силах, привести к асоциальному поведению.

Феномен инфантилизма стал достаточно характерной чертой социально психологического портрета подрастающих поколений в целом, отличительной особенностью современной молодежи. Суть феномена инфантилизма, его сердцевину специалисты видят в побеге от выбора и возложения ответственности за принятие решения на плечи другого человека. Социальная роль «вечного ребенка» освобождает личность от ответственности за совершенные поступки.

Заострились противоречия между растущей потребностью общества в воспитании инициативной, социально активной, самостоятельной, подготовленной к новой жизненной ситуации студенческой молодежи и отставанием современного образования, слабой ориентированности его на формирование у студентов соответствующих личностных качеств, необходимых для собственного жизненного устоя, порождают такие негативные явления, как инфантилизм. Решение этого противоречия представляет проблему проведенного мной исследования.

Основной материал проблемы. Мы понимаем инфантилизм у студентов, в первую очередь, как проявление девиантного поведения. К основным признаками инфантилизма относятся несамостоятельность, наивность, преобладание в мотивационной сфере игровых интересов, стремления к удовольствию. Процесс формирования инфантилизма выступает как создание алгоритма личностного подхода к адаптации в конкретном микросоциуме.

Мы выделили три основных модели формирования инфантилизма среди студенческой молодежи:

1. Развитие ранее сформированной стратегии жизнедеятельности в социуме и семье.
2. Реакция студента на направленное психологическое влияние разных людей, в первую очередь взрослых, родителей, с целью воссоздания уже известных и необходимых в среде качеств и свойств.
3. Создание новых образцов психического опыта, которые способствуют специфической адаптации личности к новым условиям существования.

Инфантилизм, который возникает у студентов при учебе в ВУЗе, - это негативная форма адаптации к ВУЗу в результате незрелой эмоционально-волевой сферы и отсутствия мотивационно-ценностных установок к личностному развитию в процессе учебы, связанное с пассивным отношением к любым кризисным ситуациям, возложение на другого человека ответственности за принятие решения.

Зарубежные школы понимали инфантилизм как сохранение у взрослых физических и психических признаков детства, как низкорослость, ребячество в сочетании с незрелостью психики, как задержку развития. Рядом с этим его описывали как проявление несознательного и незрелость форм психических защит личности, и как нарушение гормональной деятельности.

Л.С. Выготский рассматривал инфантилизм как «расстройство процесса инволюции детского развития». А.Е. Личко помечала его связь с акцентуацией характера и психопатиями и писала о нем как о «отставании социального взросления молодежи от биологического взросления, как замедленное развитие организма». Согласно А.В. Петровскому,

инфантилизм рассматривался как характеристика личности, то есть проявления инфантилизма в процессе развития личности.

Для инфантильных личностей характерно слабование, нежелание брать на себя ответственность. «Ответственность - способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе, или коллективным нормам, в результате чего возникает чувство причастности общему делу, а при несоответствии - чувство невыполненного долга». В понятии моральной обязанности кроется непосредственная связь личности с обществом.

К основным признакам инфантилизма относятся несамостоятельность, повышенная суггестивность, наивность, преобладание в мотивационной сфере игровых интересов, стремления к удовольствию. Данные черты, я считаю, приводят к трудностям в прогнозировании результатов своего поведения и поступков. Кроме того, к признакам инфантилизма также можно прибавить незрелость чувства долга и ответственности, значительно уменьшенную способность подчинять свое поведение требованиям ситуации и группы, неспособность к волевому напряжению и преодолению трудностей. При этом все это сопровождается незрелостью моторики, избыточностью сопутствующих лишних движений и более-менее выраженным примитивизмом.

Объектом исследования является процесс преодоления инфантилизма студенческой молодежи. Предметом исследования является психолого - педагогические условия преодоления инфантилизма среди студенческой молодежи в ВУЗе. Целью исследования - определение теоретически обоснованного процесса преодоления инфантилизма студенческой молодежи. Гипотеза исследования: процесс преодоления инфантилизма студенческой молодежи будет эффективнее, если в процесс учебы в ВУЗе будут внедрены педагогические условия, а именно: у студентов будут сформированные знания из основных положений теории инфантилизма; в учебный процесс будет внедрена специально разработанная программа основанная на принципе дифференцированного подхода для разных групп студентов с разным уровнем инфантильности; в процесс учебы студентов будет внедрены групповые и индивидуальные формы работы.

Для достижения поставленной цели в процессе исследования были определены следующие задания:

1. Проанализировать философскую и психолого-педагогическую литературу по проблеме инфантилизма студенческой молодежи
2. Раскрыть социально психологические аспекты развития инфантилизма современного студенчества.
3. Охарактеризовать механизмы преодоления инфантилизма студентов.
4. Оценить реальный уровень сформированного инфантилизма у студентов.
5. Разработать условия преодоления инфантилизма у современного студента.

В исследовании был использован комплекс методов. Теоретические методы: изучения философской, и психолого-педагогической литературы с целью выяснения анализа проблемы и определения теоретико - методических основ исследования; обобщение перспективного педагогического опыта по исследуемой проблеме с целью выбора педагогического инструментария диагностики и преодоления инфантилизма студентов. Эмпирические методы: тестирование для выявления реального уровня инфантилизма студенческой молодежи, опросы, педагогические

беседы, диагностические методы; наблюдение, анализ, синтез, обобщение и конкретизация результатов исследования; педагогическое прогнозирование и моделирование при проведении экспериментальной работы.

Анализ научной литературы позволил выявить факторы, которые влияют на появление социального инфантилизма у студентов:

- наличие ранее сформированной стратегии жизнедеятельности в социуме и семье (негативная обстановка в семье, влияние криминальных и неформальных социальных образований и др);
- появление образцов психического опыта, которые способствуют дезадаптации личности к новым условиям существования (создание индивидуальных механизмов адаптации к переменчивым условиям среды, которые ущемляют или ограничивают возможности студента);
- наличие или создание в процессе учебы самим учеником индивидуальной, нестандартной формы защиты собственного мироощущения и микросоциума.

Во всяком случае, при возникновении инфантилизма, взаимодействуют три группы факторов: социальные нормы; особенности личности; особенности конкретной ситуации. В качестве детерминант возникновения инфантилизма выступают: а) микро социальные нормы и установки, б) особенности среды, кризиса.

В ходе исследования были определены критерии проявлений инфантилизма студентов. Это:

1. Информационно-интеллектуальный критерий, показателями которого является наличие системы знаний об инфантилизме.
2. Поведенческий критерий, показателями которого является низкий уровень рефлексивных способностей, позиция иждивенчества, зависимости, безответственности, неустроенности, хаотичности поведения, несформированного преодолевающего поведения.
3. Мотивационные критерии связаны с неразвитостью и незрелостью эмоционально-волевой сферы, незрелостью и неконтролируемостью эмоций, отсутствием самообладания, недисциплинированностью, нерешительностью, безынициативностью, неопределенностью жизненных и профессиональных целей, отсутствием социальной смелости, нежеланием заниматься трудовой деятельностью, низкой трудовой мотивацией; низкой потребностью в достижениях.

В ходе исследования было выделено три уровня выраженности инфантилизма:

- высокая выраженность инфантилизма (импульсивность, отсутствие самообладания, безынициативность, пассивность, нерешительность, слабая трудовая мотивация, стремление получить сразу все здесь и сейчас и «бесплатно», очень слабо развитая способность к рефлексии);
- средняя выраженность инфантилизма (неконкретность жизненных целей и неуверенность в возможности их достижения, хаотичность в плане и средствах достижения цели, слабая активность в поисках работы, пассивность перед трудностями, ожидают помощи со стороны);
- низкая выраженность инфантилизма (ясность и перспективность целей, продуманность средств их достижения, настойчивость в достижении своих целей, стойкое стремление найти интересную работу, сделать достойную карьеру, значимые ценности здоровья, любви, интересной работы, занимаются самопознанием; отсутствует стремление противопоставить себя с вызовом окружающим).

Выводы. Были разработаны эффективные пути преодоления инфантилизма среди студенческой молодежи. Был предложен ряд форм, методов для снижения уровня инфантилизма, а именно: использование индивидуальных консультаций, социально - психологических тренингов, социально значимых общественных работ и телесно-ориентированной терапии:

- повышение трудовой мотивации;
- проведение анализа жизненных ценностей и ценностей профессиональной деятельности;
- формирование навыков к моральному удовлетворению от проделанной работы;
- развитие рефлексивных способностей;
- формирование позиции социальной ответственности, самостоятельности, социальной зрелости;
- осмысление собственного хаотического и неупорядоченного поведения;
- увеличение потребностей в достижениях

Социально-психологические условия преодоления инфантилизма мы разделили на две категории: внешние и внутренние.

Внешние:

- комплексное воздействие на взаимосвязанные структурные компоненты инфантилизма: информационно-интеллектуальный, поведенческий, мотивационный;
- разработка и реализация программ, направленных на преобразование структурных компонентов и характеристик инфантилизма личности, с учетом дифференцированного и комплексного подхода;
- использование в программе форм, методов и направлений профориентационной и других работ, влияющих на структурные компоненты и характеристики инфантилизма личности;
- диагностика и выявление различных уровней выраженности инфантилизма.

Внутренние:

- развитие эмоционально-волевой сферы посредством специально организованных занятий с постепенным усложнением физической нагрузки и дополнительных заданий на стадии утомления;
- для развития трудовой мотивации и формирования мотивации участия в программе необходимо изначально опираться на принцип удовольствия, а также использовать элементы соревнования;
- провоцировать ситуации необходимости принятия на себя ответственности.

Результат исследования на этом уровне является основой для дальнейших разработок путей и средств преодоления инфантилизма современного студенчества.

Список использованной литературы

1. Акулова В.Л. О психическом инфантилизме / В.Л.Акулова // Военно-медицинский журнал. - 1966. - № 9. - С.32-35.
2. Буянов М.И. Психический инфантилизм (краткая история и современное состояние проблемы) / М.И.Буянов // Журнал невропатологии и психиатрии имени С.С.Корсакова. - 1971. - Вып.10. - С.1579-1588.

3. Давыдов Ю.Н. Социология контркультуры Инфантилизм как тип мировосприятия и социальная болезнь / Ю.Н.Давыдов. - М. : Наука, 1980. - 264 с.

Котелевцев Н.А.

ИЗУЧЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ГРУППОВОГО СУБЪЕКТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНЫХ ГРУПП)

В современных условиях актуальна тенденция неспособности личности к полной и успешной социализации. А.С. Чернышев, С.В. Сарычев, С.Г. Елизаров отмечают опасную масштабность этих процессов среди молодежи [3]. В таких условиях развития общества, возникает высокая необходимость уметь перестроить свое поведение так, чтобы достичь поставленной цели с наименьшей степенью риска, как для самого индивида, так и для его ближайшего и значимого социального окружения, группы, в которую он включен. Исходя из этого, можно предполагать, что успешность социализации личности обуславливается степенью включенности личности социум, через значимую группу, и уровнем ее развития. Мы считаем, что включение групп в специально улучшенные социальные условия, не только способствуют их развитию, но и актуализируют процессы успешной социализации и социальной адаптации личности.

В рамках нашего исследования социализация понимается нами в контексте идей А.В. Петровского, как процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, который осуществляется преимущественно в деятельности и общении [2]. Отметим, что социализация по нашему мнению это целенаправленное формирование личности через становление ее как субъекта деятельности.

С.Л. Рубинштейн считает, что субъект всегда субъект деятельности, — он и формируется, и развивается в ней. Это относится не только к развитию индивидов в группе, но и к саморазвитию и становлению самой группы как коллектива. Активность субъекта проявляется в определении задач деятельности, т.е. способе сочетания тех условий и требований, трудностей и усилий, которые потребуются для их решения [3].

В то же время, в своих работах А. В. Брушлинский субъектом называл человека, рассматриваемого на высшем для него уровне активности, целостности, автономности, считая, что важнейшее из всех качеств человека - быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути [1]. В контексте его идей такое понимание субъектности означает способность личности инициировать и осуществлять не только деятельность (преимущественно практическую), общение, поведение, познание, созерцание но и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной). В результате такой активности, личность становится способной добиваться назначенных результатов в указанных видах деятельности.

Неоднократно отмечалось, что в рамках группы создаются разнообразные социально-психологические условия для становления субъектности индивидов (Л.И. Уманский, 2001; А.С. Чернышев, 2007). В работах Л.И. Уманского, А.С. Чернышева, А.Н. Лутошкина, С.В.Сарычева и др. выявлены социально-психологические механизмы эффективного

становления индивидуального и группового субъектов, среди которых наиболее действенными считаются совместная деятельность, степень включения индивидов в нее, лидерство и уровень социально-психологической зрелости группы [4, 5]. Психологическое единство членов группы выступает основой успешной социализации всех ее участников, при этом, чем выше уровень организованности коллектива, тем наиболее полно каждый из членов группы осознает себя субъектом данной группы. В результате такого осознания идет развитие личности, самосознания, социального самочувствия, лидерства, инициативности, установок на сотрудничество, успешных поведенческих актов и др. В процессе формирования психологической зрелости группы создаются условия для развития личностного потенциала как подростков, так и предпосылки выделения группы субъектом совместной деятельности.

В результате нашего исследования, нами было установлено, что становление личности как субъекта (в группе) определяется развитием следующих компонентов

- Формирование активной жизненной позиции. Поскольку личность в группе исполняет роль активного преобразователя окружающей действительности (преимущественно социальной), а не является «пассивным созерцателем» деятельности, в результате происходит актуализация процессов интеграции личности в группу, трансформация ценностных идеалов и ориентиров на уровне индивидуального сознания.

- Формирование способности к рефлексии. Человек как субъект деятельности, прежде всего, обладает способностью выбора. Принятие решения о совершении нравственных поступков происходит в результате самоанализа, самопознания, самопонимания, и соотнесения своих представлений с окружающим социумом. Направленность этической, познавательной и эстетической активности оказывает влияние не только на взаимодействие людей друг с другом, но и на понимание субъектом самого себя.

- Развитие способности сознательного выбора. Это проявляется в формировании у индивида способности понимать и осознавать совершаемые им поступки с точки зрения нравственности и морали, соотносить их с ценностями значимой группы и принимать ответственность за них как перед самими собой, так и перед группой и обществом в целом.

Опираясь на идеи Л.И. Уманского и А.С. Чернышева, об эффективности социально-психологической помощи молодежи в условиях «социального оазиса», нами была разработана программа психолого-педагогической работы со студентами 1-3 курсов дефектологического факультета, которая включала в себя несколько компонентов: учебный (социальное и предметное обучение, формирование навыков организаторской деятельности, развитие лидерских качеств и т.д.); деятельностно-практический (подвижные игры, упражнения на повышение групповой сплоченности, групповые соревнования и т.д.); творческий (развитие творческих навыков на индивидуальном и групповом уровне, использование современных методов обучения творческой деятельности и т.д.).

Следует отметить, что развивающая социальная среда («социальный оазис») – это «социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания» [5, 124].

По нашему мнению, именно в таких условиях достаточно выражено наблюдается способность группы к организованному выполнению поставленной задачи, к самоконтролю, самоорганизации и обуславливается готовностью индивидов включиться в совместно выполняемую деятельность.

На основе вышеизложенного, нами было выдвинуто гипотетическое положение о том, что становление индивидуального и группового субъектов обеспечивает оптимальные условия для успешной социализации личности в современном социуме.

В проведенном исследовании нами были изучены студенческие группы 1-3 курсов, общей численностью 96 человек, Курского государственного университета, дефектологического факультета в 2015 году. Совместно с педагогическим коллективом были внесены социально-психологические изменения в условия воспитательной работы, которые были основаны на механизме построения развивающей социальной среды по А.С. Чернышеву.

Мы установили, что такие условия приводят к переживанию комфорта как на личностном, так и на групповом уровнях, а также выступают в качестве своеобразных механизмов развития активности (социальной).

Поскольку в исследовании формирования субъектности как основы успешной социализации мы опирались на параметрическую концепцию группы и коллектива Л.И. Уманского, А. Н. Лутошкина, А.С. Чернышева, это обусловило использование следующего набора методик, органично включенных в диагностический блок: методики моделирования и коррекции совместной деятельности, межгруппового взаимодействия, методика «Выбор»; прибор-модель совместной деятельности «Арка», «Карта-схема психолого-педагогической характеристики группы» (модификация Н.А. Котелевцева), наблюдение и естественный эксперимент (реализованный в рамках проводимой работы) [1, 3, 5].

Нами были получены следующие результаты.

На уровне активности группы выявлены значимые изменения, которые обуславливаются следующими условиями: повышение уровня организованности группы; формирование положительного эмоционального единства членов группы; преобладание положительного психологического климата; совершенствование совместной деятельности индивидов в группе. В условиях «социального оазиса» установлено заметное повышение способности группы к организованному выполнению поставленных задач, даже в условиях ограниченного времени, отсутствия необходимого набора предметов, определенной экстремальности. В таких стрессовых ситуациях совместной деятельности, происходит динамичное развитие коллектива, наблюдается трансформация взаимоотношений между участниками группы, по положительному модулю. Отметим, что на первоначальном этапе, в группах преобладает эмоциональное единство, которое способствует формированию положительного эмоционального климата, уменьшению конфликтов, при условии моделирования ситуаций успеха. Тем не менее, на начальным этапах изучения групп на основе наблюдения и проведения экспериментальных проб на приборе-модели «Арка» для лидеров групп показатель эффективности совместных действий составил 0,37, что относится к низкому уровню сплоченности по Уманскому-Чернышеву [5]. После реализации нашей программы, без предварительных проб и тренировок, этот коэффициент, для той же группы, уже составил 0,96 (высокий уровень сплоченности, согласованности действий). Мы считаем, что переживание различных ситуаций успеха личности в группе, на

индивидуальном и групповом уровнях, приводит к возникновению дополнительных ресурсов для саморазвития, самосовершенствования как группы, так и включенных в нее индивидов, и постепенному становлению их субъектности.

Выявлены значительные изменения в идентификации личности с коллективом (см. табл. 1).

Таблица 1.

Динамика изменения степени идентификации личности с коллективом (96 человек)

№ п/п	Уровень	Степень идентификации (в %)	
		До	После
1	Низкий	46,3	1,7
2	Ниже среднего	22,3	14,5
3	Средний	21,5	36
4	Выше среднего	8,6	27,8
5	Высокий	1,3	20

Заметны изменения на поведенческом уровне (в деятельности). Выявлена способность членов групп к быстрому включению в совместную деятельность (ее организацию и осуществление), проявление взаимопомощи, стремление к достижению поставленной цели. В таких группах соотношение индивидуального и группового сознания определяется переключением личности с позиции «Я-сам», на позицию «Я-коллектив». Степень близости индивидуального и группового сознания определилась в диапазоне от 0,78 до 1,00, что говорит о высоком показателе, но, тем не менее, отмечается сознательное отклонение индивидов от группового эталона. Мы объясняем это тем, что такое отклонение в группах разного уровня развития имеет различную направленность. В группах высокоорганизованных - направлено на более точный учет индивидуальных особенностей участников; в коллективах среднего уровня – на реабилитацию тех лиц, относительно которых было сложено неправильное мнение и определен неправильный социальный статус и роль в группе; в коллективах низкого уровня развития такие расхождения отличаются узким диапазоном, что связано с хаотичной оценкой членами группы друг друга и завышенной самооценкой руководителя группы.

В итоге, нами было установлено, что степень формирования индивидуальной и групповой субъектности оказывает значительное влияние на скорость и успешность процесса социализации личности в группе. Нами установлено, что чем выше самосознание индивида в коллективе, тем легче происходит его адаптация к изменяющимся условиям. Такая способность определяет формирование волевых качеств личности, устойчивого мировоззрения, высокой мотивации в процессе целенаправленной деятельности, и предполагает выделение личности как субъекта совместной деятельности, активности.

Список использованной литературы

1. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В.Брушлинский // Сознание личности в кризисном обществе. – М. : Просвещение, 1995. - 190 с.

2. Петровский А.В. О некоторых феноменах межличностных взаимоотношений в коллективах / А.В.Петровский // Вопр. психол. -1976. -№3. – С. 16-25.

3. Уманский Л.И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: избр. труды / Л.И.Уманский. – Кострома, 2001. - 289 с.

4. Чернышев А.С. Программа подготовки молодежных лидеров и социально-психологической помощи подросткам и юношам / А.С.Чернышев, Ю.В.Белянский, С.В.Сарычев. – Курск, 1994. - 478 с.

5. Чернышев А.С., Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) / А.С. Чернышев, Ю.Л. Лобков, С.В.Сарычев, В.И. Скурятин. – 2-е изд., испр. и доп. – Воронеж: Кварта, 2007.

Плешакова И.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СПОРТСМЕНОВ

Психологическая подготовка стала мощным инструментом достижения высоких результатов в спорте, возникнув как средство индивидуализации тренировочного процесса. Сегодня каждый квалифицированный тренер и интеллектуально зрелый спортсмен понимает, что без психологической подготовки нельзя добиться успеха в соревнованиях. При современном уровне физических нагрузок, нервного напряжения спортивных тренировок и соревнований, восстановление и сохранение физической работоспособности спортсменов является важной составляющей тренировочного процесса.

Изложение основного материала исследования. Работоспособность является одним из главных критериев успешности спортсменов.

Работоспособность понимается как «социально-биологическое свойство человека, отражающее его возможность выполнить конкретную работу в течение заданного времени и с требуемой эффективностью и качеством» [1]. В спортивной психологии работоспособность рассматривается как способность организма адаптироваться к физическим нагрузкам различной интенсивности.

Психологи выделяют следующие периоды работоспособности:

1) «Врабатывание» до повышения работоспособности – длительность этого периода зависит от характера выполняемой работы.

2) Оптимальная работоспособность – могут быть незначительные колебания продуктивности и работоспособности, но наблюдается максимальная мобилизация организма и воли.

3) Полная компенсация – появляются признаки утомления, отвлекаемости, изменения характера движений, но продуктивность остаётся на том же уровне за счёт волевого усилия человека.

4) Снижение максимальной работоспособности человека – на этом этапе нарастает утомление, компенсация становится неустойчивой. Происходит явное снижение работоспособности, но за счёт волевого усилия возможен так называемый «конечный порыв».

5) Повышение продуктивности даже на основе развивающегося утомления.

6) Прогрессивное снижение работоспособности в связи с развитием утомления [2, с. 108].

На работоспособность оказывает влияние ряд факторов:

- Состояние мотивации и направленности личности
- Способность и умение человека мобилизовать свои возможности
- Функциональные состояния
- Величина резервных возможностей
- Здоровье человека
- Выносливость
- Уровень развития специальных знаний, умений, навыков
- Тренируемость [3, с. 7].

Каждому человеку важно уметь анализировать динамику своей работоспособности по результатам деятельности и субъективным ощущениям психических состояний.

Одним из важнейших факторов повышения работоспособности является восстановление. Восстановление (реабилитация) спортивной работоспособности и нормального функционирования организма после тренировочных и соревновательных нагрузок – неотъемлемая составная часть правильно организованной системы спортивной тренировки.

Выбор средств восстановления определяется возрастом, квалификацией, индивидуальными особенностями спортсменов, этапом подготовки, задачами тренировочного процесса, характером и особенностями построения тренировочных нагрузок.

К настоящему времени спортивной наукой и передовой практикой накоплен богатый материал по проблеме использования средств восстановления: дана классификация восстановительных средств, обоснованы основные принципы их использования, апробированы многие средства восстановления и их комплексы в отдельных видах спорта.

В практике наиболее часто используется деление восстановительных средств на три основные группы, комплексное использование которых и составляет систему восстановления:

- Педагогические
- Медико-биологические
- Психологические.

Психологические методы повышения работоспособности направлены на снятие нервно-психического напряжения, что способствует быстрейшему восстановлению двигательной сферы и физиологических функций организма.

К ним можно отнести следующие:

1.Психолого-педагогические средства, основанные на воздействии словом:

- Убеждение
- Внушение
- Деактуализация (занижение возможностей соперников)
- Формирование «внутренних опор» (создание у спортсмена уверенности в своём преимуществе по отдельным разделам подготовки)
- Рационализация (объяснение спортсмену реальных механизмов неблагоприятного состояния, из которого легко виден выход)
- Сублимация (вытеснение направленности мыслей спортсмена о возможном исходе соревнований и замена их установкой на определённые технико-тактические действия)
- Десенсибилизация (моделирование наиболее неблагоприятных ситуаций предстоящего соревнования)

2. Комплексные методы релаксации и мобилизации в форме аутогенной, психомышечной, психорегулирующей, психофизической, идеомоторной и ментальной тренировок.

3. Аппаратурные средства воздействия: использование ритмической музыки, цветомузыки, видеоизображения, фильмов успокаивающего или мобилизирующего характера.

4. Психофизиологические воздействия: массаж, тонизирующие движения, произвольная регуляция ритма дыхания, воздействие холодом-теплом, двигательные и мимические упражнения. [4].

Выводы. В арсенале учителей по спорту, спортивных психологов, педагогов обширный перечень различных средств, повышающих работоспособность спортсменов.

Проблема заключается в том, что в настоящее время внимание уделяется теоретическим разработкам, научным экспериментам, но не практическому использованию средств повышения работоспособности спортсменов. Зачастую тренеры не знают, как повысить уровень работоспособности спортсменов, не проводят восстановительные мероприятия. Прежде всего, необходимо проводить работу по ознакомлению тренеров с методами и средствами повышения работоспособности спортсменов.

Средства повышения работоспособности спортсменов должны использоваться комплексно. Важно, чтобы принцип комплексности применения восстановительных средств постоянно осуществлялся во всех звеньях тренировочного процесса.

Таким образом, внедрение в систему спортивной подготовки комплекса восстановительных средств окажет значительное влияние на повышение спортивной работоспособности. Над проблемой работоспособности спортсменов должны работать тренеры, врачи, психологи, сами спортсмены – только совокупные усилия приведут к достижению высоких спортивных результатов.

Список использованной литературы

1. Белкин П.П. Социально-психологические факторы адаптации молодого специалиста в научном коллективе: автореферат канд. дисс / П.П.Белкин. - М., 1985. - 29 с.
2. Зеличенко А.И. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора / А.И.Зелинченко, А.Г.Шмелев // Вестник МГУ. Психология, 1987. - №4.
3. Орлов А.Б. Склонность и профессия / А.Б.Орлов. - М. : Академия, 1989. - 80 с.
4. Третьяк А.Н. Современные средства восстановления работоспособности спортсмена / А.Н.Третьяк. - М. : Спорт, 2009. - 319 с.

Рамзани Э. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Современная школа переживает серьезный кризис, преодоление которого во многом связано с психологическими факторами. Особенные требования к организации процесса целостной психолого-педагогической подготовки будущего учителя предопределены необходимостью реализации

ведущих принципов Болонского процесса, направленных на обеспечение самостоятельности и творческой активности студенческой молодежи, гуманизации, профессиональную глубину и совершенство становления будущего специалиста, внедрение инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс ВУЗа.

Одной из ведущих задач развития образования в наше время является гуманизация учебно-воспитательного процесса. В условиях гуманизации образовательной системы возникла необходимость изменения деятельности учителя, его установок, позиций. Решение проблемы профессионализма учителей связано с вопросами совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов, прежде всего с повышением психологической компетентности учителя.

Соответственно, целью настоящей статьи является рассмотрение современных подходов к определению понятия «психологическая компетентность» и характеристики ее основных компонентов.

Современная образовательная ситуация характеризуется открытостью психологической теории и практики, общей психологизацией педагогической реальности, расширением субъектной представленности учителя и ученика в педагогическом взаимодействии. Закономерно возникает ряд психологических исследований, рассматривающих проблемы специфики педагогической деятельности в современных условиях, отдельные вопросы психологической компетентности учителя (А.Д.Алферов, В.А.Кан-Калик, Ю.Н.Кулюткин, А.Б.Орлов, Л.А.Регуш, Г.С.Сухобская), различные аспекты профессиональной психологической подготовки специалиста в педагогическом ВУЗе (Е.И.Исаев, А.В.Петровский, А.И.Щербаков).

В истории педагогики многие выдающиеся мыслители обращались к вопросам психологической подготовки учителя. Так, К.Д. Ушинский многосторонне и основательно разрабатывал теорию и практику психологической подготовки педагогов. Концептуальные основы психологической подготовки педагогов разрабатывал С.Л. Рубинштейн. Г. Мюнстерберг, обсуждая вопрос об использовании психологического знания в практической деятельности педагога, писал: “Знать факты из области психологии в той форме, как они излагаются в руководствах, и применять их к определенным мальчикам и девочкам в определенной школе и на определенном уроке — это две совершенно разные вещи” [6, 316]. Еще в 1926 г. Л.С. Выготский указывал, что данная прикладная отрасль психологии пока “лишена необходимого основного принципа, способного отрывочные фактические сведения, которыми она пользовалась” [3, 320].

В последние годы проблема психологической компетентности учителя привлекает все больше внимание исследователей и практиков. В работах ряда исследователей прослеживается тенденция к интеграции психологической компетентности с педагогической, либо к «поглощению» первой «недрами» последней (М.И.Лукиянова, Л.М.Митина, Е.В.Попова и др.) [5, 56].

Психологическая компетентность стала предметом изучения целого ряда учёных (А.Д.Алферов, И.Ф.Демидова, В.Н.Дружинин, Н.В.Яковлева и др.).

М.А. Холодная отмечает: «Компетентность - это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности». Задача

развития компетентности - не просто больше и лучше знать человека, а включение этих знаний в «психологическую практику» жизни [7, 369].

Алферов А.Д. включает в понятие профессиональной психологической компетентности учителя: совокупность знаний, умений и навыков по психологии; четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя; умение использовать психологические знания в работе с учащимися; умение видеть за поведением ребенка состояние его души, уровень развития его познавательных процессов, эмоциональной, волевой сфер, черт характера; способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребенком или коллективом детей и избирать рациональный способ общения; педагогически грамотно в течение долгого времени воздействовать на психику ребенка для его гармонического развития [2, 116].

Анализ теоретических работ в области профессионально-педагогической подготовки будущего учителя и современных подходов к определению понятия «психологическая компетентность» позволяет сделать следующие выводы:

1. Психологическая компетентность необходима специалистам сферы «человек-человек», к каковым относится и учитель. Это следует из того, что представители профессий типа «человек-человек» практически постоянно включены в процесс межличностного общения, для успешного протекания которого объективно необходимым является истинное знание особенностей внутреннего мира партнера по общению, а также выстраивание адекватной им линии поведения.

2. Психологическая компетентность - это своеобразный психологический личностный инструмент специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение его профессиональной деятельности.

3. Психологическая компетентность является частью психологической культуры специалиста сферы «человек-человек» и элементом его профессионализма.

4. Психологическая компетентность всегда опосредована содержанием деятельности специалиста.

5. Развитие психологической компетентности личности может происходить как стихийно, так и в ходе специального обучения. Поэтому последнее целесообразно включать в профессиональную подготовку работников сферы «человек-человек».

В психологической компетентности учителя можно выделить два блока: интеллектуальный (когнитивный) и практический (действенный).

Сопоставительный анализ теоретических исследований и практики дает возможность выделить в структуре психологической компетентности следующие компоненты:

- когнитивный (система научных психологических знаний о человеке и социальном взаимодействии людей, система адекватных представлений о своем внутреннем психическом мире и личностно-индивидуальных качествах, развитый социальный интеллект, креативность, склонность к социальному творчеству);

- рефлексивно-перцептивный (наблюдательность, внимательность к людям, психологическая проницательность, умение адекватно воспринимать самого себя, прогностические способности, способности к идентификации);

- аффективный (чуткость к людям, развитая эмпатия и умение сопереживать, богатство и действенность переживаний, эмоциональная

стабильность, отзывчивость, доброжелательность, чувство собственного достоинства, чувство юмора);

- волевой (способность противостоять внешнему давлению, способность подавить отрицательные эмоциональные воздействия и сильные переживания, способность не допускать срывов деятельности при значительных психических и физических нагрузках, самоконтроль, выдержка, настойчивость в утверждении нравственных ценностей и отстаивании нравственных принципов, надежность);

- коммуникативный (умение общаться с разными людьми, адекватно принимать и передавать информацию, умение строить и излагать свои мысли логично, доказательно и понятно, речевая культура);

- регулятивный (адаптивность, произвольная саморегуляция поведения и деятельности, владение собой, умение управлять своими психическими состояниями и интеллектом, нравственная саморегуляция);

- ценностно-смысловой (социальные нормы, ценности, интерес к людям, толерантность, гуманность, порядочность, справедливость, ответственность, нравственность, самоуважение).

Психологическая компетентность учителя представляет собой своеобразный личностный инструмент, позволяющий эффективно решать различные психологические задачи, возникающие в педагогическом процессе.

Психологическая компетентность учителя содержательно может быть представлена в виде совокупности блоков:

1. «Я в контексте профессии» (здесь будущему педагогу необходимо освоить психологическую информацию, описывающую индивидуально-психологическое своеобразие человека, и научиться соотносить свою индивидуальность с содержанием образа идеального профессионала. Это сравнение должно носить рефлексивный характер, что становится возможным за счет развития самодиагностики, самопознания, самотворчества в различных видах учебных занятий, построенных по принципам методов активного обучения.

2. «Я - ученик как субъект образования», здесь профессиональное обогащение будущего специалиста происходит за счет присвоения социально-психологических знаний о законах и закономерностях развития учащегося, коммуникативного, интерактивного и социально-перцептивного уровня взаимодействия в педагогическом процессе и расширения индивидуального опыта построения конструктивного взаимодействия. Наиболее эффективным способом формирования анализируемого блока является расширенное привлечение социально-психологического тренинга как формы организации учебной деятельности при реализации образовательной программы в педагогическом ВУЗе.

3. «Я - учебный предмет». На уровне этого блока развитие происходит за счет обогащения когнитивной сферы учителя способами решения творческих профессиональных задач, направленных на конструирование творческого потенциала учащихся, систем презентации учебной информации и актуализирующих психологические механизмы, обеспечивающие самостоятельную творческую деятельность учащихся по освоению учебного предмета. В процессе профессиональной подготовки специалиста развитие данного блока достигается за счет насыщения содержания образования творческими задачами психолого-методического характера, в которых интегрируется знание психологических закономерностей познания и методика преподавания конкретного предмета.

Психологическая компетентность является одной из основных составляющих педагогической деятельности, а также входит в структуру общих педагогических способностей. Выпускник педагогического ВУЗа должен обладать таким уровнем психологической компетентности, который обеспечивал бы построение педагогического взаимодействия, реализующего не только передачу определенного содержания от учителя к учащемуся, но и их совместный личностный рост, личностное развитие.

В процессе изучения психологии будущий учитель придает единый характер своим действиям. Это выступает проявлением «особой интегративной способности личности» (Абульханова-Славская К.А.) [1, 21]. Изучение психологических дисциплин приобретает для студента личностный смысл в зависимости от того, в какой субъективно значимой деятельности или системе деятельностей интегрированы получаемые психологические знания.

Сопоставительный анализ теоретических исследований и практики дает возможность сделать следующие выводы: психологическая компетентность определяется как система, знаний, умений и навыков, которые обеспечивают будущему специалисту не только общепсихологическую подготовленность, но и высокий уровень профессионального самосознания, умение управлять своим психическим состоянием, совокупность психологических знаний и умений, а также определенных личностных качеств, которые позволяют эффективно осуществлять профессиональную деятельность. Это профессионально значимое личностное образование, которое возникает на основе синтеза теоретических и практических психологических знаний, умений, навыков, и обеспечивает готовность и возможность специалиста психологически мыслить и действовать в учебно-познавательной, имитационно-моделируемой и реальной профессионально-педагогической деятельности.

Психологическая компетентность предусматривает использование собственного опыта, общественно исторического опыта и опыта других людей. В то же время, компетентность предусматривает отказ от прямого копирования чужого опыта, норм, традиций, образцов, свободу от стереотипов, установок.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991 – 229 с.
2. Алферов А. Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя / А. Д. Алферов // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 116 – 120.
3. Выготский Л.С. Психология и учитель // Л.С. Выготский Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 1996 – С. 317-358.
4. Демидова И. Ф. Основные направления формирования психологической компетентности студентов – будущих учителей / И. Ф. Демидова // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 2. – С. 97 – 106.
5. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: М. И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56 – 61.
6. Мюнстерберг Г. Психология и учитель / Г. Мюнстерберг. - пер. с англ. – 3-е изд., испр. – М. : Совершенство, 1997 – 316 с.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – М. – Томск: Барс; Изд-во Том.ун-та, 1997. – 392 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МАТЕРЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ (ДЦП) И МАТЕРЕЙ СО ЗДОРОВЫМИ ДЕТЬМИ

В настоящее время проблема здоровья приобретает всё большую актуальность не только с медицинских позиций, но и в рамках психолого-педагогических наук.

Около 1,6 млн. детей, проживающих в России относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее распространенным неврологическим нарушением в детстве является детский церебральный паралич (ДЦП). С 2006 года Минздравсоцразвития впервые отметил тенденцию к росту числа больных ДЦП, распространенность которого составляет 19,4 на 10 тыс. детей (т.е. 1,94 на 1000), что составляет 54 тыс. детей-инвалидов с ДЦП.

Рождение ребенка с отклонениями в развитии - травмирующий фактор для всей семьи. Наибольшие трудности в данной ситуации приходится на долю матери. Проблемами воспитания, образования и лечения ребенка преимущественно занимается именно она [2].

Наибольший вклад в изучение данной проблемы внесли работы таких исследователей, как Э.С. Калижнюк, И.Ю.Левченко, И.И. Мамайчук, Е.М.Мастюкова, Н.В.Симонова и др.

Т. Г. Горячева, И. А. Солнцева писали в своей работе, что рождение ребенка с нарушениями развития — сильный травмирующий фактор для всей семьи, связанный с изменением семейного уклада и мировосприятия. Сразу встает вопрос о необходимости решения многих специфических проблем, возрастает физическая и психологическая нагрузка на ближайшее окружение малыша [1].

Матери, воспитывающие ребенка с детским церебральным параличом, так же как и матери детей с другими вариантами дизонтогенеза, находятся в ситуации так называемого родительского стресса, стадии и содержание которого описаны многими учеными (Майрамян Р. Ф., Ткачева В. В., Саломатина И. В., Мастюкова Е. М., Московкина А. Г., Гуслова М. Н. и др.).

Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина говорили о том, что к родителям приходят уныние, отчаяние, стремление к одиночеству. Многие родители нуждаются в помощи психотерапевта. Однако чем раньше родители сумеют овладеть своими чувствами, тем больше они помогут своему малышу [5].

В отечественной психологии существует определенный дефицит исследований по проблеме материнского отношения к детям с нарушениями развития, хотя потребность в таком знании огромна. Без этого невозможно организовать грамотную психологическую помощь данной категории.

Потребность в исследованиях, рассматривающих этот вопрос, достаточно высока. Все вышеизложенное позволило нам сформулировать следующую проблему: каковы различия личностных особенностей матерей, имеющих детей с особенностями в развитии (ДЦП) и матерей со здоровыми детьми.

Цель нашего исследования - изучить и сравнить личностные особенности матерей, воспитывающих детей с особенностями в развитии (ДЦП) и со здоровыми детьми.

В задачи нашего исследования входит:

1. Выявить личностные особенности у матерей, имеющих особого ребенка и матерей со здоровыми детьми;
2. Определить различия в личностных особенностях матерей, имеющих особого ребенка и матерей со здоровыми детьми;
3. Разработать рекомендации матерям, воспитывающих детей с особенностями в развитии (ДЦП).

Гипотезой нашего исследования является: личностные особенности у матерей детей с особенностями в развитии (ДЦП) будут отличаться от личностных особенностей у матерей со здоровыми детьми, а именно будут наблюдаться замкнутость, тревожность, напряженность, неадекватная самооценка.

Исследование и сравнение личностных особенностей матерей детей с ДЦП и со здоровыми детьми проводилось в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении детский сад комбинированного вида №81. В исследовании приняли участие 40 матерей- 20 матерей детей с ДЦП и 20 матерей здоровых детей.

Для проведения эмпирического исследования был использован 16-тифакторный личностный опросник Кетелла [3].

Для определения степени различий между двумя независимыми выборками использовали U - Критерий Манна - Уитни с использованием программы SPSS-13.

В соответствии с первой задачей нами были изучены личностные особенности матерей детей с особенностями в развитии (ДЦП) и со здоровыми детьми.

В результате проведенной методики мы выявили общие личностные особенности матерей как со здоровыми детьми, так и с детьми с особенностями в развитии. По всем шкалам результаты находятся в нормативном коридоре (3 - 8 стена). У матерей выражены такие особенности как смелость ($Me = 7$) - такие матери активны в социальных контактах, смелые, предприимчивые, они имеют эмоциональные интересы, способны принимать самостоятельные решения; общительность ($Me = 6.8$) - у таких матерей проявляется открытость, естественность, непринужденность, готовность к сотрудничеству, приспособляемость, внимание к людям, готовность к совместной работе. Та же у матерей присутствует тревожность ($Me = 6.55$)- беспокойство, ранимость, склонность к предчувствиям, к депрессиям, чувствительность к одобрению окружающих, чувство вины; наблюдается напряженность ($Me = 6.75$)- собранность, энергичность, повышенная мотивация, беспокойство, взвинченность, раздражительность. А также у матерей проявляется такое качество, как доминантность ($Me = 6.4$) - самостоятельность, независимость, настойчивость, упрямство, напористость.

Далее были рассмотрены различия личностных особенностей матерей, воспитывающих детей с особенностями в развитии и матерей со здоровыми детьми.

По данным результатам мы видим, что основное различие матерей с особым ребенком и здоровым заключается в такой личностной особенности, как тревожность. Матери особого ребенка более подвержены влиянию тревожности ($Me = 7.6$) в связи с психофизиологическими особенностями своего ребенка. Они в большей степени переживают за его будущее, за развитие, социализацию. У матерей здорового ребенка также присутствует тревожность, но она находится в пределах нормы, так как любая мать переживает за жизнь своего ребенка.

Матери ребенка с особенностями в развитии подвержены повышенной напряженности, беспокойству, раздражительности ($Me = 7.3$), так как уход за особым ребенком требует много сил, терпения и времени, и в основном матери посвящают все свое свободное время уходу за ним, что негативно сказывается на их нервной системе. У здорового ребенка мать так же подвержена напряженности ($Me = 5.85$). Такие матери проявляют беспокойство, повышенную мотивацию, энергичность в воспитании своего ребенка.

В основном, матери особого ребенка, как и матери здорового ребенка проявляют общительность ($Me = 6.55$), они активно взаимодействуют с обществом, но проявляют повышенную подозрительность ($Me = 6.05$) по отношению к окружающим и робость ($Me = 6.25$). Это связано со сложившимися стереотипами в обществе по отношению к людям с ограниченными возможностями, так как здоровые люди не могут в полной мере понять и принять людей, отличающихся от них, в особенности матерей «породивших» детей с нарушениями. У матерей здорового ребенка присутствует такое качество, как смелость ($Me = 7.75$), они проявляют активность, способны к принятию самостоятельных и неординарных решений.

В связи с нарушением психофизиологического развития своего ребенка, мать готова взять вину на себя, склонна легко выходить из равновесия, а также, чувствуя свою беспомощность в сложившейся ситуации, она проявляет такие качества, как мягкость, уступчивость, застенчивость, зависимость ($Me = 5.35$). В отличие от матерей, имеющих здорового ребенка, проявляющие доминантное поведение ($M = 7.45$), которое проявляется в самостоятельности, независимости и настойчивости.

Таким образом, мы видим, что матери, воспитывающие детей с особенностями в развитии, проявляют повышенную тревожность, напряженность за своего ребенка, в отношении взаимодействия с обществом проявляют такие черты как подозрительность, робость и подчиненность, но они не изолируются от социума, а активно участвуют в общественной жизни.

Для определения степени различия между независимыми выборками мы использовали H - критерий Крускала - Уоллиса.

В результате математической обработки данных при помощи H - критерия Крускала - Уоллиса, нами были получены статистически значимые различия между двумя группами испытуемых по таким показателям, как фактор E «подчиненность - доминирование» $t_3 = 0,001$, фактор H «робость - смелость» $t_3 = 0,01$, фактор O «уверенность в себе - тревожность» $t_3 = 0,001$, фактор $Q4$ «расслабленность - напряженность» $t_3 = 0,0005$ на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$. Личностные особенности матерей с особым ребенком и со здоровым отличаются.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась, а именно: личностные особенности у матерей детей с особенностями в развитии (ДЦП) будут отличаться от личностных особенностей у матерей со здоровыми детьми, будут наблюдаться замкнутость, тревожность, напряженность, неадекватная самооценка.

Выявленные результаты имеют большое значение в практическом применении, так как они могут способствовать своевременному выявлению негативно влияющих качеств на личностное развитие матери особого ребенка, с последующей их коррекцией.

В результате проведенного нами исследования мы выявили личностные особенности матерей детей с особенностями в развитии (ДЦП) и матерей со здоровыми детьми. У матерей с особым ребенком наблюдаются тревожность, напряженность, неадекватная самооценка. В связи с полученными рекомендациями выделим психологические рекомендации матерям, воспитывающих детей с особенностями в развитии.

В первую очередь нужно проработать адекватное понимание проблем ребенка (его дефекта, адаптации, будущего трудоустройства и личной жизни). Адекватное понимание проблемы возникает после того, как родительское восприятие проблемы переводится с эмоционального уровня на рациональный. Необходимо избавить мать особого ребенка от чувства вины, необходимо дать подробную информацию о заболевании, его причинах, дать информацию о медицинских учреждениях, где смогут помочь, об образовательных учреждениях и т.д.

У матерей с особыми детьми была выявлена тревожность, уровень которой необходимо снизить. Материнская тревожность может привести ребенка к тому, что ребенок будет обладать повышенной тревожностью, с осторожностью и недоверием относиться к внешнему миру.

Продолжительное тревожное состояние может приводить к психосоматическим нарушениям: потере аппетита, нарушению сна и т.д.

При любой ситуации не демонстрируйте свою тревогу ребенку. Вам придется по-настоящему взять себя в руки, т.к. дети безошибочно чувствуют истинное состояние матери.

Если дело касается здоровья ребенка, не стесняйтесь лишней раз проконсультироваться обо всех нюансах протекания болезни у врача. Только полная информация о том, что происходит с вашим ребенком, поможет избежать надуманных проблем.

Уделяйте больше времени себе, не стоит концентрироваться только на интересах ребенка. Не забывайте, что вы личность, у вас есть свои интересы. Найдите себе хобби, займитесь своим здоровьем или внешностью.

За своими тревогами многие матери забывают и о других близких людях, которые также нуждаются в вашем внимании и заботе. Уделите время мужу, пообщайтесь с ним, поделитесь своими тревогами по отношению к ребенку, возможно, он поможет Вам рассеять напрасные страхи.

Также матерям необходимо провести работу над самооценкой и работу на снижение неуверенности. Не бойтесь обращаться за помощью к специалистам, они помогут вам в решении интересующих вас вопросов. Не отказывайтесь и от помощи близких, друзей и знакомых. Не забывайте о себе, старайтесь уделять время на отдых и развлечения. Необходимо работать над собой, стремиться к лучшим результатам. Если вы научитесь рационально воспринимать различные ситуации и находить выходы из них, у вас обязательно все получится!

Важно вовремя выявлять личностные особенности матерей детей, имеющих особенности в развитии. Своевременно оказанная помощь поможет сохранить психическое здоровье матерей.

Список использованной литературы

1. Горячева Т. Г. Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения / Т. Г. Горячева, И. А. Солнцева // Материалы II Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной Российской семьи». - В 3 частях. - Часть 1. - М., 2005. - С. 285-298.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время остается актуальным вопрос о значении восприятия и переживания сказки для психического развития ребенка, становления его как личности, раскрытия творческого потенциала. Сказка – неизменный спутник детства, это удивительное по силе психологического воздействия средство работы с внутренним миром ребенка, мощный инструмент развития. Она оказывает огромное влияние на духовное развитие ребенка, приводя к приобретению определенных знаний и умений, формированию отдельных психических процессов, способствуя возникновению новых мотивов деятельности ребенка. Сказка оказывает влияние, как на сознательные, так и на бессознательные стороны личности, формируя определённые образцы поведения. Способствует развитию позитивных межличностных отношений, социальных умений и навыков поведения, а также нравственных качеств личности ребенка, которые определяют его внутренний мир. При этом сказка остается одним из самых доступных средств для развития ребенка, которое использовалось во все времена.

Изложение основного материала исследования.

К сказкам обращались многие известные психологи и психотерапевты: Э.Фромм, Э.Берн, Р.Гарднер, А. Менегетти. В настоящее время психологи и педагоги: Е.Лисина, И.Вачков, Т.Д.Зинкевич – Евстегнеева, А.И.Константинова, Т.М.Грабенко, Д.Соколов, А.Гнездилов. Многие из них сами «разрабатывают» сказки для сказкотерапевтического процесса и предлагают варианты работы.

Возможности сказки:

- 1) с помощью сказки можно предложить ребёнку способы решения конкретной проблемы;
- 2) сказка даёт великолепный общий язык для взрослого, работающего с ребёнком;
- 3) сказка более информативна, чем обычная стиснутая речь;
- 4) сказка способствует пробуждению детских и творческих сил в самом терапевте;
- 5) сказка несёт свободу;
- 6) важной чертой сказки является то, что в ходе её происходит трансформация.

У каждой группы сказок есть своя возрастная аудитория. Детям 3-5 лет наиболее понятны и близки сказки о животных и сказки о взаимодействии людей и животных. В этом возрасте дети часто идентифицируют себя с животными, легко перевоплощаются в них, копируя их манеру поведения.

Начиная с 5 лет, ребенок идентифицирует себя преимущественно с человеческими персонажами: Принцами, Царевнами, Солдатами и пр. Чем старше становится ребенок, тем с большим удовольствием он читает истории и сказки о людях, потому что в этих историях содержится рассказ о том, как человек познает мир. Примерно с 5-6 лет ребенок предпочитает волшебные сказки.

Основной принцип подбора сказок – это направленность проблемной ситуации, характерной для данного возраста, нравственный урок, который дает сказка, доступный для осмысления детям старшего дошкольного возраста.

В сказкотерапии применяют пять видов сказок:

Художественные сказки. К художественным относятся народные, авторские художественные сказки, а также притчи, басни, легенды, былины, саги, мифы.

Дидактические сказки создаются для подачи учебного материала. При этом абстрактные неодушевленные предметы (игрушки), символы (цифры, буквы, звуки) одушевляются, создается сказочный образ мира, в котором они живут. Эти сказки могут раскрывать смысл и важность определенных знаний.

Психокоррекционные сказки используются для коррекции тех или иных черт характера. Это может быть излишняя стеснительность, неопрятность, капризность, хвастовство.

Психотерапевтические сказки создаются в процессе поиска смысла происходящих событий и проблемных ситуаций. Психотерапевтическая сказка может помочь изменить отношение окружающих людей к человеку, помочь им увидеть скрытые положительные стороны души. К психотерапевтическим сказкам можно отнести некоторые авторские сказки, например, Г.-Х. Андерсена («Гадкий утенок», «Дюймовочка» и другие).

Медитативные сказки направлены на осознание себя в настоящем, «здесь и сейчас». Они ориентированы также и на развитие различных видов чувствительности: зрительной, слуховой, обонятельной, вкусовой, тактильной и кинестетической.

Сказкотерапевтическая работа с ребенком может быть проведена различными способами:

- 1) Для работы может использоваться существующая авторская или народная сказка.
- 2) Терапевт и ребенок могут сочинять сказку вместе, одновременно драматизируя ее всю, либо отдельные элементы.
- 3) Ребенок может сочинять сказку самостоятельно.

Формы и методы работы в сказкотерапии

Сказкотерапия имеет богатый арсенал форм и методов работы:

- Сочинение сказок.
- Работа с готовой сказкой, переписывание, дописывание или анализ сказок.
- Куклотерапия.
- Использование арттерапевтических техник (изотерапия).
- Использование телесно-ориентированных техник.
- Песочная терапия.

Рекомендации по применению сказкотерапии:

1) Сеанс сказкотерапии необходимо проводить некоторое время спустя после предположительно травмирующей ситуации, когда ребенок успокоился и способен взглянуть на происшедшее со стороны, в нашем случае через призму сказочной реальности. Наиболее подходит для такого общения время перед дневным или ночным сном.

2) «В некотором царстве, в некотором государстве»... Эти слова как будто дают понять, что такая история могла произойти где угодно: может быть, за тридевять земель, а может быть, и совсем рядом. Это будет зависеть от того, насколько близко к себе захочется принять сказочную историю. Определенное место действия психологически отделяет ребенка от событий, происходящих в сказке. Ребенку сложно перенести себя в конкретное место, особенно если он там никогда не был.

3) Для того чтобы ребенок лучше воспринимал то, что с ним происходит в сказке, можно придумать ритуал перехода в Волшебную страну. Одним из элементов такого ритуала может стать «превращение» ребенка в любого сказочного героя (по его выбору).

4) Способ подачи сказочного материала и привлечения ребенка к творческому процессу можно выбрать самостоятельно. Например, рассказывать сказку, задавая включающие вопросы ребенку в пиковых ситуациях: например, как ты думаешь, почему герой поступил так, тебе понравился его поступок, как бы ты поступил на его месте? Можно предложить ребенку сочинить сказку вместе, рассказывая ее небольшие фрагменты по очереди. Также возможен вариант, когда взрослый предлагает ребенку сочинить сказку на заданную тему. Еще одним вариантом сказкотерапевтической работы может стать рассказывание известной сказки от лица различных персонажей.

Выводы.

Таким образом, комбинируя различные приемы сказкотерапии, можно помочь каждому ребенку прожить многие ситуации, с аналогами которых он столкнется во взрослой жизни. И значительно расширить его мировосприятие и способы взаимодействия с миром и другими людьми.

Список использованной литературы

1. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И.В.Вачков. - М. : Ось-89, 2007. - 78 с.
2. Заширинская О.В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия / О.В.Заширинская. - СПб. : ДНК, 2001. - 281 с.

Сутчук В. Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

Семья является важнейшим из феноменов, сопровождающим человека в течение всей его жизни, поэтому в развитии личности ребенка семейному воспитанию отводится основополагающая роль.

На развитие человека оказывает влияние множество различных факторов, как биологических, так и социальных. Главным социальным фактором, влияющим на становление личности, является семья. Семьи бывают совершенно разными. В зависимости от состава семьи, от отношений в семье к членам семьи и вообще к окружающим людям человек смотрит на мир положительно или отрицательно, формирует свои взгляды, строит свои отношения с окружающими. Отношения в семье влияют также на то, как человек в дальнейшем будет строить свою семью, карьеру, по какому пути он пойдет. Семейное воспитание - длительный процесс влияния на личность ребенка и проявляется в действиях родителей, направленных на достижение определенного результата.

Именно в семье совершаются первые шаги по воспитанию будущего человека, по привитию ему определенных качеств, идей и взглядов. Свои первые жизненные уроки человек получает в семье, и именно в семье под влиянием сложившегося окружения начинается происходить и формирование его будущего характера. В семье закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформирован как

личность. Семья – это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль. Положительное воздействие семьи на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Изложение основного материала.

Окружающая социальная микросреда, психологический климат в семье, условия воспитания, взаимоотношения с родителями и личность самих родителей в обязательном порядке отражаются на ребенке и, в первую очередь, на особенностях его характера. Если семейная атмосфера неблагоприятна для психического развития ребенка, то вполне вероятно, что и сформированные черты его личности тоже будут патологичны.

Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальное обеспечение и уровень образования родителей, в большой мере предопределяют жизненный путь ребенка. Помимо сознательного, полноценного и целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия с возрастом накапливается, преломляясь в структуре личности.

Наиболее ярко воспитательный потенциал семьи и эффективность его реализации прослеживается в работах, посвященных изучению типов семейного воспитания (Н.В.Дружинин, К.Роджерс, В.Сатир, Э.Эриксон и др.); стилей родительского отношения или стилей воспитания (А.Я.Варга, Р.В.Овчарова и др.); удовлетворенностью членов семьи семейной ролью (Н.В.Дружинин, И.С.Кон и др.); личностных качеств родителей (Н.Н.Васягина, А.И.Захарова и др.).

Большое значение в процессе социализации ребенка имеет психологический климат семьи – это длительное эмоциональное настроение, возникающее как итог настроения членов семьи, их душевных переживаний, отношения друг к другу, к другим людям, работе, событиям. И важно, чтобы он был благоприятным. Но, к сожалению, некоторые родители не только не могут быть образцом для своих детей, но и негативно влияют на их психическое состояние. –

Независимо от того, понимают ли это родители, дом со всеми его атрибутами (пространство, вещи, члены семьи, ритуалы и традиции) влияют на психику ребенка и подсознательно становится образцом поведения.

Семья имеет различные способы психологического и педагогического влияния на личность ребенка: структура, психологический климат, культура психологической и педагогической грамотности родителей, степень материального и экономического благосостояния, общая культура.

Рассматривая основные типы родительских отношений, необходимо иметь в виду влияние каждого из них на формирование поведения и определенных черт личности ребенка.

Отвергаемый ребенок чувствует себя ненужным, лишним, отодвинутым в семье на второй план. Такие дети иногда борются за свое положение в семье или пытаются обратить на себя внимание плохим поведением. Позиция отвержения способствует формированию у ребенка таких черт, как агрессивность, непослушание, лживость, склонность к асоциальному поведению. Эта родительская позиция тормозит эмоциональное развитие детей.

Дети, которых родители чрезмерно оберегают, чаще всего сосредотачивают на себе внимание всех окружающих. Их потребности доминируют над потребностями других членов семьи. Подобную позицию чаще занимает единственный ребенок. Родительская позиция чрезмерного оберегания может вызывать у ребенка запаздывание социальной зрелости, сформировать, с одной стороны, чрезмерную самоуверенность, высокое мнение о своей личности, чрезмерную требовательность по отношению к родителям, а с другой стороны - беспокойство, постоянное чувство тревоги.

Ребенок, от которого слишком много требуют, которого принуждают и которым командуют, также не имеет надлежащей позиции. На нем, как и на излишне оберегаемом ребенке, концентрируется внимание родителей, однако к нему предъявляются требования, которые не предъявляются другим членам семьи. Родители вообще не уважают его права в отличие от признания прав других членов семьи.

Родительская позиция чрезмерной требовательности очень часто лишает ребенка веры в собственные силы, воспитывает у него неуверенность, робость, чрезмерную впечатлительность и покорность, мешает сосредоточенности. У него могут появиться трудности в учебе и в отношениях с окружающими людьми.

Если родители проявляют позицию уклонения от общения со своим ребенком, то он может вырасти человеком, неспособным к установлению прочных эмоциональных связей, следовательно, эмоционально неустойчивым. Чаще всего такие дети недоверчивы, боязливы, у них нередки конфликты с родителями и педагогами. При родительской позиции признания прав ребенка он постепенно вырабатывает дружеское, лояльное отношение ко всем членам семьи. Дети таких родителей больше полагаются на себя и стараются быть по возможности независимыми. Эти дети более инициативны, что благоприятствует возникновению у них творческого начала.

Когда родители дарят ребенку разумное доверие, воспитывают в нем свободную личность, тогда он может прекрасно общаться с ровесниками, быть находчивым, сообразительным, в меру самоуверенным, способным разобраться в различных общественных ситуациях.

Для формирования собственного «я» решающим фактором являются взгляды и поведение родителей. Благодаря их правильной позиции ребенок создает о себе определенное мнение. При суровой и отвергающей позиции ребенок ощущает страх и оценивает себя негативно.

Динамика семейной жизни и характер эмоционального отношения родителей к ребенку имеют существенное значение для формирования его личности. Если в семье доброжелательные взаимоотношения, взаимная любовь, вежливость – это является благоприятной почвой для воспитания гармоничной личности.

Таким образом, были рассмотрены основные факторы формирования личности ребенка в семье, зависимость поведения и характера ребенка от типов семейного воспитания.

Список использованной литературы

1.Артамонова Е.И. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е.И.Артамонова, Е.В.Екжанова. - М. : Академия, 2002. – 192 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Актуальность проблемы. Проблема психологической готовности к школьному обучению все чаще привлекает внимание отечественных и зарубежных ученых. Именно с ней связано гармоничное развитие личности ребенка, его самооценка, взаимоотношения в коллективе сверстников, успешность его обучения. Не утрачивает актуальности и тема психологической готовности к школе детей с различными нарушениями зрения, для которых эта проблема стоит особенно остро в связи с особенностями познавательной, эмоционально-волевой, коммуникативной сфер деятельности. Причем огромный выбор средств диагностики готовности к школе не решает проблему полностью.

В разное время психологи занимались проблемой диагностики готовности к школе, разработано множество методик, программ диагностики и психологической помощи в формировании компонентов школьной зрелости (М.И. Безруких, Н.Н. Гудкина, Р.В. Овчарова и др). Но на практике психологу трудно выбрать из этого множества ту, которая поможет комплексно определить готовность ребенка к обучению, помочь подготовиться ребенку к школе. Этот вопрос еще более актуален применительно к детям с нарушением зрения. Организация качественно нового изучения и формирования психологической готовности детей с нарушенным зрением к школе на основе единой теоретико-методологической позиции позволит не только обобщить и объяснить эмпирические данные, но и повысить качество коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории в целом.

Проблема готовности к школьному обучению требует своего дальнейшего разрешения в рамках разработки психокоррекционных программ, рекомендаций, более детального рассмотрения уровней и возрастных особенностей детей с нарушенным зрением. Следовательно, актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью вопроса в теории и реализацией его в практике образования. В ходе изучения вопросов, связанных с подготовкой детей этой категории к обучению в школе были выявлены причины и трудности подготовки к школьному обучению, проанализированы возможности организации коррекционно-развивающей образовательной среды в условиях семьи и детского сада. Отставание в умственной готовности детей к школе объясняется недостаточной коррекционной направленностью воспитательной работы на формирование у каждого ребенка общих способов умственной деятельности.

В отечественной психологии проблема готовности к школьному обучению проанализирована в работах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Л.А. Венгера, Д.Б. Эльконина и др.[1; 2; 4; 7]. Эти исследования способствовали выработке относительно целостной системы теоретических представлений, в основе которой лежат выделенные Л.С. Выготским [4] и разработанные Д.Б. Элькониним [7], Л.А. Венгером [2] положения о сформированности центральных новообразований в структуре психологической готовности к школьному обучению. В содержание психологической готовности Д.Б. Эльконин включает новообразования,

возникающие в игре как ведущей деятельности в дошкольном возрасте и составляющие основу критического периода при переходе к школьному обучению [7]. Несмотря на единые исходные основы, психологическая готовность в понимании исследователей имеет разное содержание. До сих пор отсутствует четкое представление о самих критериях и готовности к школе детей с нарушенным зрением, которые должны служить показателями готовности к обучению.

В последние годы все большее внимание проблеме готовности к школьному обучению уделяется за рубежом. При решении этого вопроса, как отмечает К. Йерасек, сочетаются теоретические построения, с одной стороны, и практический опыт, с другой. Особенность исследований состоит в том, что в центре этой проблемы стоят интеллектуальные возможности детей. Это находит отражение в тестах, показывающих развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и в других психических процессах.

По мнению К. Йерасека, С. Штребела, поступающий в школу ребенок должен обладать определенными признаками школьника: быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношениях. К умственной области авторы относят способность ребенка к дифференцированному восприятию, произвольному вниманию, аналитическому мышлению и т. д. [5]. Под эмоциональной зрелостью они понимают эмоциональную устойчивость и почти полное отсутствие импульсивных реакций ребенка. Социальная зрелость связывается ими с потребностью ребенка в общении с детьми, со способностью подчиняться интересам и принятым условностям детских групп, а также со способностью взять на себя социальную роль школьника в общественной ситуации школьного обучения.

Ф.Л. Илг, Л.Б. Эймс провели исследование, посвященное выявлению параметров готовности к школьному обучению. В результате возникла специальная система заданий, которая позволяла обследовать детей от 5 до 10 лет. Разработанные в исследовании тесты имеют практическое значение и обладают прогнозирующей способностью. Кроме тестовых заданий, авторы предлагают в случае неподготовленности ребенка к школе забирать его оттуда и путем многочисленных тренировок доводить до нужного уровня готовности. Однако эта точка зрения не единственная. Так, Д.П. Озубел предлагает, в случае неподготовленности ребенка, изменить программу обучения в школе и тем самым постепенно выравнивать развитие всех детей [3].

Делая сравнительный анализ зарубежных и отечественных исследований, можно сделать вывод, что основное внимание зарубежных психологов направлено на создание тестов и гораздо в меньшей степени ориентировано на теорию вопроса. В работах отечественных психологов содержится глубокое теоретическое исследование проблемы готовности к школе.

Формирование всех компонентов психологической готовности к началу школьного обучения является чрезвычайно острой проблемой для дошкольных образовательных учреждений для детей с нарушениями зрения. Исследования тифлопсихологов и тифлопедагогов З.А. Грачевой, М.И. Земцовой, Н.Г. Морозовой, Л.И. Солнцевой, Т.П. Свиридюк показали, что у детей с нарушениями зрительных функций наблюдается отставание в физическом развитии, в умственной готовности, отмечается низкий уровень волевой, мотивационной и эмоциональной готовности к школьной жизни [3].

Воспитание ребенка с нарушением зрения представляет сегодня сложную нерешенную проблему. Вследствие ограниченности сенсорной

системы и недостатка информации о предметах и явлениях окружающего мира, слабовидящие дети имеют свои специфические особенности, обусловленные своеобразным ходом физического и психического развития и социально-психологической адаптации к условиям современной жизни. Слабовидящим детям уже с самого рождения требуются специальные мероприятия, направленные на формирование компенсаторных механизмов жизнедеятельности и мироощущения, а также на профилактику вторичных отклонений в развитии, таких, как: задержка психического развития, аутизм, задержка речи, нарушение интеллектуальной сферы и т.п. От успешного решения этих проблем в дошкольном и младшем школьном возрасте зависит дальнейшая интеграция в общество: их психическое и социальное благополучие, качество личной и общественной жизни, дальнейшая учебная деятельность.

Один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства - психологическая готовность ребенка к школьному обучению. И.Ю. Кулагина выделяет два аспекта психологической готовности - личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе. Оба аспекта важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

Чтобы ребенок успешно учился, он, прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к образованию его внутренней позиции. Л.И. Божович характеризует это как центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом [1]. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка, и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям. Д.Б. Эльконин отмечает, что образ жизни школьника в качестве человека, занимающегося в общественном месте общественно значимым и общественно оцениваемым делом, осознается ребенком как адекватный для него путь к взрослости - он отвечает сформировавшемуся в игре мотиву «стать взрослым и реально осуществлять его функции» [7].

С того момента, как в сознании ребенка представление о школе приобрело черты искомого образа жизни, можно говорить о том, что его внутренняя позиция получила новое содержание - стала внутренней позицией школьника. И это значит, что ребенок психологически перешел в новый возрастной период своего развития - младший школьный возраст. Внутренняя позиция школьника в самом широком смысле можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, т.е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком как его собственная потребность («Хочу в школу!»). Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок решительно отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет ярко положительное отношение к школьно-учебной деятельности в целом, и особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением.

Такая положительная направленность ребенка на школу как на собственно учебное заведение - важная предпосылка благополучного вхождения его в школьно-учебную действительность, т.е. принятие им соответствующих школьных требований и полноценного включения в учебный процесс.

Исходя из принципа взаимодействия двух основополагающих факторов развития личности - биологического и социального, при подходе к изучению своеобразия детей с нарушением зрения, следует выделить зрительный дефект как биологическое неблагополучие ребенка. Недостаточность зрения как биологическое неблагополучие (первичный дефект по Л.С. Выготскому) предопределяет процесс взаимодействия ребенка с социальной средой [4]. Если же среда, окружающая ребенка с нарушением зрения, не организовывается сообразно его возможностям, то у ребенка возникают трудности общения с окружающим миром и людьми. При резком снижении зрения возникают ограничения в знакомстве с окружающим миром, ориентировке в пространстве и окружающей среде, трудности передвижения, общения и обучения (вторичный дефект). Таким образом, нарушение зрения обуславливает весь ход психофизического развития детей с нарушением зрения.

Для выявления уровня психологической готовности к школе старших дошкольников с патологией зрения и с нормальным зрением было проведено констатирующее исследование, в котором принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проходило на базе дошкольного образовательного учреждения - ясли-сад комбинированного типа № 13 «Барвинок» г. Антрацит в группе № 8 «Пчёлка» (дети с нарушением зрения – 5 мальчиков и 5 девочек, средний возраст 6,5 лет) и в группе № 5 «Клубничка» (группа общего развития с нормальным зрением – 5 мальчиков и 5 девочек, средний возраст 6,2 года).

В ходе экспериментального исследования были использованы следующие методики: «Ориентационный графический тест школьной зрелости Керна-Йерасека»; «Вербальное мышление» Керна-Йерасека; «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия; Тест «Связанная речь» (диагностический инструментарий / сост. О.Н. Байер); «Методика определения мотивов учения» (М.Р. Гинзбург).

При исследовании уровня интеллектуальной готовности к школе детей с нормальным зрением по методике «Ориентационный графический тест школьной зрелости Керна-Йерасека» у 80% обследуемых выявлены показатели выше среднего и у 20% - средние результаты. У дошкольников с нарушением зрения результаты следующие: у 70% выявлен средний уровень интеллектуальной готовности к школе, у 30% - ниже среднего, что требует проведения коррекционных мероприятий по повышению уровня интеллектуальных показателей.

Исследование сформированности показателей мышления по методике «Вербальное мышление» Керна-Йерасека показало следующие результаты: у 20% дошкольников с нормальным зрением выявлен высокий уровень развития вербального мышления, у 80% - уровень выше среднего. В группе детей с нарушенным зрением все дети 100% показали средний результат уровня развития вербального мышления, что обуславливает проведение специальной коррекционной программы по его повышению.

Для выявления представлений об устойчивости и концентрации внимания, о работоспособности, о способности детей произвольно

запоминать была подобрана методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия. Результаты у дошкольников с нормальным зрением следующие: у 30% детей уровень сформированности произвольного запоминания высокий, 70% - показали средние результаты. У старших дошкольников с нарушением зрения результаты таковы: у 40% детей уровень сформированности произвольного запоминания средний, у 40% - показатели ниже среднего и у 20% детей - низкие результаты. Таким образом, уровень сформированности произвольного запоминания, устойчивости и концентрации внимания у детей с нарушением речи ниже нормы, следовательно, дети не готовы к обучению в школе.

Следующая методика «Связанная речь» (диагностический инструментарий / сост. О.Н.Байер) позволяет выявить умение ребенка излагать свои мысли. Результаты, полученные в ходе проведения методики «Связанная речь» у детей дошкольного возраста с нормальным зрением, следующие: у 20% детей уровень связной речи высокий, у 50% - достаточный, у 30% детей - средние результаты. У детей с нарушенным зрением результаты значительно ниже: у 40% дошкольников уровень связной речи средний, у 60% - низкий уровень развития связной речи, что говорит о затруднениях при изложении своих мыслей. Дети с нарушением зрения, в основном, озвучивают картинку лишь несколькими, не связанными друг с другом, неправильно грамматически оформленными предложениями, в которых перечислены названия нарисованных предметов, в отличие от дошкольников с нормальным зрением, которые без труда составляют развёрнутые предложения.

Далее рассмотрим результаты изучения учебной мотивации у детей дошкольного возраста с нормальным зрением. В структуре стартовой готовности к обучению в школе мотивационная готовность является наиболее важным качеством. По определению мотив — это внутреннее побуждение к активности (Е.П. Ильин). В качестве мотивов выступают потребности, интересы, убеждения, представления о нормах и правилах поведения, принятых в обществе, и др. В основе любого действия или поступка лежит тот или иной мотив или совокупность мотивов, которые «запускают» (побуждают) и направляют активность человека. Мотивационная готовность к школьному обучению складывается из: положительных представлений о школе; желания учиться в школе, чтобы узнать и уметь много нового; сформированной позиции школьника. Для составления общего мнения о мотивах учения детей была подобрана методика «Учебная мотивация» М.Р. Гинзбурга. Результаты, полученные в ходе ее проведения у детей с нормальным зрением, такие: по номерам выбранных карточек у 10% дошкольников преобладает социальный мотив, у 10% - игровой, у 20% детей - позиционный мотив обучения, у 50% - учебный мотив, у 10% - внешний. У детей с нарушением зрения такие показатели: у 20% дошкольников наблюдается позиционный мотив обучения, у 80% - игровой мотив. Мотива получения отметки, учебного, социального и внешнего мотива старшими дошкольниками с нарушением зрения выбрано не было, что свидетельствует о психологической неготовности этих детей к обучению в школе.

Выводы. Таким образом, после проведения исследования уровня психологической готовности к школьному обучению детей с нормальным зрением и с нарушением зрения было выявлено, что в целом у группы старших дошкольников с нормальными показателями работы зрительного анализатора результаты высокие, сложностей при выполнении заданий дети

не испытывали, абсолютное большинство из них психологически подготовлены к школьному обучению, имеют высокие и средние показатели интеллектуального развития. В отличие от них старшие дошкольники с нарушением зрения по результатам всех проведенных методик не готовы к школьному обучению ни психологически, ни интеллектуально, среднюю степень готовности имеют только 20% детей, что требует проведения коррекционно-развивающей работы по повышению всех показателей психологической готовности к школе. Такая работа особенно важна, т.к. дети с нарушением зрения имеют свои особенности развития, которые проявляются не только в дошкольном возрасте, но и в период школьного обучения. Дети с нарушением зрения испытывают трудности в ходе обучения в школе в силу патологии развития - значительная часть слабовидящих детей не включается в общение с педагогом, если он обращается не персонально к ребенку, а ко всему классу в целом. Такие дети в течение первого года, а иногда и дольше не принимают участия в коллективной работе на уроке, когда учитель объясняет материал или проверяет его понимание детьми. Они часто повторяют ошибки товарищей даже после того, как они были исправлены учителем. Причины низкой волевой готовности детей с нарушениями зрения к школе можно объяснить следующими факторами: психофизическими особенностями развития ребенка; излишней опекой этих детей в семье и детском саду; недостаточной коррекционной направленностью занятий с детьми.

Список использованной литературы:

1. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению / Л.И. Божович // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста ; под ред. А.Н. Леонтьева, А.В.Запорожца. - М., 1995. - С. 132-142.
2. Венгер Л.А. Психологическая готовность к обучению в школе / Л.А.Венгер // Подготовка детей к школе в детском саду ; под ред. Ф.А.Сохина, Т.В.Тарунтаевой. - М. : Педагогика, 1977. - 160 с.
3. Воспитание ребенка с нарушениями зрения в семье: сб. науч. тр. / Под ред. Л.И. Солнцевой, В. П. Ермакова. - М., 1979. - 278 с.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С.Выготский. - СПб. : Лань, 2003. - 654 с.
5. Ирасек Я. Диагностика школьной зрелости / Я.Ирасек // Диагностика психического развития ; под ред. Й. Шванцары (на болг. яз.). - София, 1988. - 38 с.
6. Обучение и воспитание детей с нарушениями зрения (амблиопия и косоглазие) в дошкольных учреждениях / Сост. М.И.Земцова, Л.И.Плаксина, Л.Ю.Феоктистова. - М. : Просвещение, 1978. - 38 с.
7. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д.Б.Эльконин. - М. : Академия, 2007. - 384 с.

**РОЛЬ САМОКОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
ДИСГРАФИЕЙ**

В современном мире для успешной социализации человека в обществе одним из необходимых навыков является работа с информацией.

Книги, журналы, газеты – множество различных печатных изданий, позволяют ориентироваться в изменяющемся пространстве, идти в ногу со временем.

Для того, чтобы иметь возможность использовать данные источники информации, необходимо владение навыками письменной речи.

Письменная речь — вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов; может быть отсроченной и непосредственной; отличается от речи устной не только тем, что использует графику, но и в грамматическом (прежде всего синтаксическом) и стилистическом отношениях; Письменная речь характеризуется сложной композиционно-структурной организацией[1].

В понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо.

М.М. Безкуких, называя письмо и чтение базовыми школьными навыками, говорила о том, что без эффективного овладения ими обучение будет затруднено или просто невозможно. На базе этих навыков строится все дальнейшее обучение, если они недостаточно или плохо сформированы, невозможно обучение русскому языку и математике, литературе и другим предметам [2].

Увеличение требований к знаниям выпускающихся школьников повлекло за собой повышение учебной нагрузки, что в свою очередь вызвало сокращение сроков на освоение навыков письменной речи. То есть, если во времена обучения наших родителей первоклассник только начинал учиться читать и писать, то сейчас, дети, заканчивающие детский сад, уже должны обладать начальными ступенями этих навыков.

Ранние сроки освоения, помноженные на нарушение устной речи, привели к возрастанию числа детей, имеющих нарушение письма (дисграфии).

Дисграфией называют стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха.

В научной литературе, говоря о резком росте дисграфии у детей за несколько последних десятилетий, приводятся следующие цифры: согласно данным М.Е. Хватцева, относящимся к 50-м годам XX века, число учащихся с дисграфией в массовых школах составляло около 6 %, теперь же даже к концу третьего года обучения, несмотря на проводимую с детьми, начиная с первого класса, логопедическую работу, эта цифра достигла 37 %. Во вторых классах отмечается увеличение процента детей, имеющих нарушение письма (53 %).

Таким образом, вопрос коррекции нарушения письменной речи можно считать более чем актуальным.

Одним из способов решения данной проблемы может выступать формирование самоконтроля.

Вопросы изучения основных закономерностей, последовательности и этапов становления самоконтроля речевой деятельности в онтогенезе отражены в исследованиях нейрофизиологов, психологов, нейропсихологов, психолингвистов, педагогов. Операции самоконтроля речевой деятельности являются включенными в структуру всех речевых действий, играют существенную роль в осознанном усвоении языковых и речевых средств, формировании языковой компетентности и речевой коммуникации.

Самоконтроль, наряду с планированием и самоорганизацией, является ключевым метакогнитивным процессом, овладение которым выводит обучающегося на более высокий уровень развития компетенции самообучения, без которой сегодня немыслима образовательная деятельность.

Существенная трудность изучения процессов формирования и реализации речевого самоконтроля в условиях письменной речи учащихся заключается в том, что речевой самоконтроль, как и другие психические процессы, не доступен непосредственному наблюдению. Судить о реализации самоконтроля в письменной речи и об уровне сформированности у школьников для этого умений мы можем только по косвенным признакам, к которым относятся:

- ошибки контроля, допущенные в тексте и обнаруженные (не обнаруженные) учеником;
- поправки, внесенные в текст (правильные и неправильные).

Поэтому предметом анализа становятся письменные работы школьников.

Исследования данной функции у младших школьников показало, что низкий уровень самоконтроля при письме приводит к тому, что дети не замечают ошибок ни по ходу записи, ни при проверке ее результатов. Письменные работы таких детей изобилуют разнообразными ошибками. Несформированность самоконтроля при письме также отрицательно влияет на сроки и эффективность логопедической работы по устранению дисграфии[3].

Поэтому в логопедической теории и практике воспитание самоконтроля выступает одной из важных задач устранения речевых нарушений.

Изучая способы формирования самоконтроля в процессе письма, Д.Б. Эльконин предлагает рассматривать чтение в качестве средства самоконтроля в письменной деятельности: «Пишущий имеет возможность каждую последующую часть своего письма базировать на чтении того, что написано раньше», таким образом реализуется текущий контроль. Прочтение также может выступать в рамках письменной речи в качестве завершающей операции, на базе которой осуществляется контроль и редактирование (итоговый контроль) [4].

Например, в методике обучения детей русскому языку в логопедической практике в качестве самоконтроля используется проверочное чтение.

Подтверждением высказывания Д.Б. Эльконина может послужить тот факт, что в процессе формирования одной из сложнейших операций процесса письма - анализа звуковой структуры слова - важную роль играет

проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика.

То есть, речевое сопровождение письма позволяет проконтролировать процесс правильного написания.

Исследования Е.Н. Российской, посвящённое изучению редактирующего чтения как средства самоконтроля письменной речи учащихся с дислексией, подтвердили улучшение письма посредством самопроверки написанного ранее [5].

Таким образом, используя чтение в процессе письма, мы формируем самоконтроль, который к моменту начала обучения письменной речи по какой-либо причине не успел сформироваться.

На сегодняшний день продолжается разработка методов формирования самоконтроля на логопедических занятиях, поскольку, несмотря на наличие серьезных исследований самоконтроля в различных видах деятельности и возрастных группах, влияние данной функции на учебную деятельность школьников, имеющих нарушение письменной речи (дисграфии), все еще остается не до конца изученным.

Список использованной литературы

1. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В.И. Селиверстова - М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
2. Безруких М.М. Психофизиологические механизмы формирования навыков письма и чтения и проблемы трудностей в обучении [Текст] / М.М.Безруких // Международная конференция и VII международный научно – практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века» - 2013.
3. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Е.А.Логинова ; под ред. Л.С. Волковой – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. - 208 с.
4. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты [Текст] / Д.Б.Эльконин // Вопросы психологии – 1956. – № 5. – С. 39 – 41.
5. Российская Е.Н. Использование редактирующего чтения как средства самоконтроля письменной речи учащихся с дислексией [Текст] / Е.Н. Российская // Дефектология. – 2007. – №1. – С. 73 –81.

Атаманова Ю. С.

ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗИ РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ И СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольное детство – это особый период в развитии ребенка, когда у детей развиваются самые общие способности, которые необходимы любому человеку в любом виде деятельности [2].

Речь звучит как: «Вид коммуникативной деятельности человека, использование средств языка для общения с другими членами языкового коллектива. Под речью мы понимаем как процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом)» [1]. С развитием речи у ребенка связано

формирование личности в целом, развитие основных психических процессов.

Нарушения речи у детей дошкольного возраста встречаются очень часто, они различны по своей выраженности, тематике и структуре. Развитие речи детей тесно связано с состоянием мелкой моторики рук. Развитие мелкой моторики положительно сказывается на становлении детской речи, и уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук.

Установлено, что развитие тонких движений пальцев рук положительно влияет на функционирование речевых зон головного мозга. Т.А. Ткаченко делает вывод, что включение упражнений на развитие пальцевой моторики в физкультминутки позволяет стимулировать действие речевых зон головного мозга, что положительно сказывается на исправлении речи детей. Развитие мелкой моторики ребенка - тонких движений кистей и пальцев рук в логопедии и психологии имеет большое значение, и расценивается как один из показателей психического развития ребенка. Нейробиологи и психологи, занимающиеся исследованиями головного мозга и психического развития детей, показали связь между мелкой моторикой руки и развитием речи. В.М. Бехтерев утверждал, что движения руки всегда были тесно связаны с речью и способствовали ее развитию. Английский психолог Д. Сели также придавал большое значение «созидательной работе рук» для развития мышления и речи детей. В. М Бехтеревым Д. Сели доказано, что развитие мелкой моторики пальцев рук положительно сказывается на становлении детской речи.

Взаимосвязь общей и речевой моторики также изучена исследованиями многих выдающихся ученых, таких как А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, И.П. Павлов. По мнению И.П.Павлова, развитие функций обеих рук и связанное с этим формирование речевых центров в обоих полушариях дает человеку преимущества в интеллектуальном развитии, поскольку речь теснейшим образом связана и с мышлением. Когда ребёнок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Формирование движений происходит при участии речи. Точное динамическое выполнение упражнений ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикулярных органов: губ, языка, нижней челюсти и т.д.

В книге «Ребенок учится говорить» М.М. Кольцова подчеркивает важность развития мелкой моторики рук для развития речи ребенка. Проведя ряд наблюдений и исследований, она пришла к выводу, что если развитие движений пальцев соответствует возрасту (норма), то и развитие речи тоже в пределах нормы, если же развитие пальцев отстает, то отстает и развитие речи, хотя общая моторика при этом может быть в пределах нормы и даже выше. Проверка на большом количестве детей показывает закономерность. Автор также пишет: «Говоря о периоде подготовки ребенка к активной речи, нужно иметь в виду не только тренировку артикулярного аппарата, но и движений пальцев рук» [3, 144]. М.М. Кольцовой установлено, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук [4, 210]. В. В. Цвынтарный придерживается точки зрения о том, что развитие мелкой моторики рук связано с развитием речи и способствует ее развитию, а также предлагает ряд упражнений для работы с пальчиками, со счетными палочками, спичками.

Формирование движений происходит при участии речи. Точное, динамичное выполнение упреждений для ног, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов.

Л. В. Фомина обследовала более 500 детей в различных детских учреждениях и обнаружила, что уровень развития речи у них всегда находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук (с уровнем же развития общей моторики он совпадал не всегда). Формирование речи совершенствуется под влиянием кинетических импульсов от рук, точнее – от пальцев.

Известно, что прямая зависимость между уровнем сформированности речи и развитием моторики рук отчетливо прослеживается и в ходе индивидуального развития каждого ребенка (это уже убедительно доказано как специальными научными исследованиями, так и многолетней практикой работы дефектологов). Поэтому развитые, усовершенствованные движения пальцев рук способствует быстрому и полноценному формированию у ребенка речи, тогда как неразвитая ручная моторика, наоборот, тормозит такое развитие.

У детей при ряде речевых нарушений отмечается выраженная в разной степени общая моторная недостаточность, а также отклонения в развитии движений пальцев рук, так как движения пальцев рук тесно связаны с речевой функцией.

Развитие мелкой моторики непосредственно влияет на формирование речи ребёнка, ускоряя процесс функционального созревания мозга, следовательно, является мощным фактором для коры больших полушарий.

Преимущественно в работе по развитию мелкой моторикой рук логопедами применяются специальные упражнения (пальцевая гимнастика) различной направленности:

-статические (удержание приданной пальцам определенной позы);
динамические (развитие подвижности пальцев, переключения с одной позиции на другую);

-расслабляющие (нормализующие мышечный тонус) и др.

Однако, зачастую непродуманное искусственное использование этих упражнений не вызывает у детей интереса к ним и не дает достаточного корригирующего эффекта. В норме спонтанному развитию тонкой моторики рук, ручной ловкости дошкольников способствуют разнообразные занятия по конструированию, изобразительной деятельности, ручному труду и многие другие. Эти же занятия с различными материалами можно использовать для коррекции и развития тонкой моторики рук детей с речевой патологией. Такой подход к коррекции и развитию мелкой моторики рук у дошкольников с нарушением речи (в процессе конкретной ручной деятельности) в сочетании с пальцевой гимнастикой, как показывает практика, позволяет успешно совершенствовать двигательную сферу детей, развивать зрительно-пространственные координации, активизировать познавательную и речемыслительную деятельность.

Несовершенство мелкой моторики, недостаточная координация кистей и пальцев рук обнаруживаются в отсутствии или плохой сформированности навыков самообслуживания, например, когда дети надевают и снимают одежду, застегивают и расстегивают пуговицы, крючки, застёжки, зашнуровывают и расшнуровывают обувь, завязывают и развязывают ленты, шнурки, пользуются столовыми приборами и т.д. Более выраженное недоразвитие пальцевой моторики выступает при выполнении детьми специальных проб.

Моторная недостаточность некоторых детей с речевой патологией к концу дошкольного возраста несколько сглаживается и почти не проявляется в двигательном поведении ребенка.

Список использованной литературы

1. Большой энциклопедический словарь / А. М. Прохоров. - М. : СПб., 2000. – 167 с.
2. Венгер Л.А. Воспитание и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. - М. : Просвещение, 1969. - 230 с.
3. Развиваю мелкую моторику : пособие для подготовки детей к школе / Н. В. Гатанова, Е. Г. Тунина. - СПб. : Питер, 2000. - 144 с.
4. Кольцова М.М. Движение и развитие сенсорной речи / М.М. Кольцова. - М. : Академия, 2000. - 210 с.

Агаманова Ю. С., Ульяницкая И. В.

УСТРАНЕНИЕ НЕДОСТАТКОВ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Как показывают исследования речевой деятельности детей с отклонениями в развитии, а также огромный практический опыт логопедической работы, обучение детей по коррекционно-развивающим программам позволяет не только полностью устранить речевые нарушения, но и сформировать устно-речевую базу для овладения элементами письма и чтения еще в дошкольный период. Своевременное и личностно ориентированное воздействие на нарушенные звенья речевой функции позволяет вернуть ребенка на онтогенетический путь развития. Это является необходимым условием полноценной интеграции дошкольников с ФФН в среду нормально развивающихся сверстников, что и делает данную работу актуальной.

А.Н. Гвоздев и Н.И. Красногорский отмечают, что особенностью передачи звуков в начальный период их усвоения является неустойчивость артикуляции и произношения. Но благодаря слуховому контролю двигательный образ звука соотносится, с одной стороны, с произношением взрослого (с образцом), а с другой - с собственным произношением. Различение этих двух образов и лежит в основе совершенствования артикуляции и произношения звуков ребёнком. Правильное произношение возникает только тогда, когда оба образа совпадают (Д.Б. Эльконин).

По данным Р.Е. Левиной, Р.М. Боскис, Н.Х. Швачкина, в период от одного года до четырёх лет развитие фонематического восприятия происходит параллельно с овладением произносительной стороны речи.

Р.Е. Левина замечает, что акт произношения в норме следует рассматривать как завершение акустического процесса, направленного на выделение соответствующего звука и его различия среди других [3, с. 64].

Исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов (Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурия, Д.Н. Богоявленского, Ф.А. Сохина, А.Г. Тамбовцевой, Г.А. Тумаковой и др.) подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общеречевое развитие ребёнка – на усвоение грамматического строя, словаря,

артикуляции и дикции. И будет лучше для ребёнка с речевыми нарушениями прийти в школу не только с фонетически чистой речью, грамматически правильной, лексически развёрнутой, но и умеющим читать [5, с. 117].

Фонематическое восприятие всех звуков, по данным Н. Х. Швачкина, заканчивается к концу второго года жизни. Успешное овладение звуковой стороной речи обеспечивается полноценным развитием речеслухового и речедвигательного анализаторов, способностью ребенка к подражанию, благоприятной речевой средой [4, с. 81].

Формирование правильного произношения зависит от способности ребёнка к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. от определённого уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия, поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются, и становится возможным вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребёнок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других [1, с. 46].

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН) — это нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [3, с. 52].

Определяющим признаком фонематического недоразвития является пониженная способность к анализу и синтезу речевых звуков, обеспечивающих восприятие фонемного состава языка. В речи ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием отмечаются трудности процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками.

На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений.

Проявления речевого недоразвития у данной категории детей выражены в большинстве случаев нерезко. Отмечается бедность словаря и незначительная задержка в формировании грамматического строя речи. При углубленном обследовании речи детей могут быть отмечены отдельные ошибки в падежных окончаниях, в употреблении сложных предлогов, в согласовании прилагательных и порядковых числительных с существительными и т.п.

Следует подчеркнуть, что ведущим дефектом при ФФН является несформированность процессов восприятия звуков речи. В последние годы все чаще выявляются дети, у которых произношение звуков исправлено в процессе краткосрочных логопедических занятий, но не скорректировано фонематическое восприятие [2, с. 97].

Усвоение правильного произношения звуков во многом обусловлено сохранностью речедвигательного анализатора. Тем не менее на начальном этапе часто наблюдается неустойчивость артикуляции звуков при произнесении слов ребенком. Характерно использование звуков-«заместителей» (субституттов). При активной речевой практике происходит постепенный переход к правильному произношению большинства звуков. Отмечается, что к началу четвертого года жизни дети при благоприятных условиях воспитания усваивают звуковую систему языка. Допустимо

неточное произношение шипящих [ж] — [ш], сонорных [л] — [р], свистящих [с] — [з].

Изучение недостатков произношения и различения фонем у дошкольников показало, что картина нарушения речи у них неоднозначна. Наиболее типичным является:

- • недифференцированное произнесение пар или групп звуков. Например, звуки [с] и [ш] могут заменяться нечетко произносимым смягченным звуком [ш];
- • смешение звуков, т. е. в одних случаях ребенок употребляет звуки [с], [ш] правильно (санки, шуба), а при усложненных вариантах речи взаимозамещает их;
- • замены звуков более легкими по артикуляции («Фамайт потуим тбми» — «Самолет построим сами»);
- • искаженное произношение звуков в сочетании с вышеперечисленными дефектами.

Дефекты звукопроизношения у детей могут быть вызваны и недоразвитием фонематического слуха. При этом у ребенка наблюдаются затруднения в дифференциации звуков, различающихся между собой тонкими акустическими признаками, например, звонких и глухих согласных, мягких и твердых свистящих и шипящих. В результате таких затруднений развитие правильного звукопроизношения надолго задерживается.

В то же время недостатки звукопроизношения, особенно в тех случаях, когда они выражаются в замене звуков или в смешении их в словах, могут в свою очередь затруднять формирование фонематического слуха и в дальнейшем служить причиной общего недоразвития речи и нарушений письма и чтения.

На недостаточную сформированность произносительной стороны речи детей с ФФН также указывают затруднения детей при практическом осознании основных элементов языка и речи. Кроме всех перечисленных особенностей произношения и различения звуков, при фонематическом недоразвитии у детей нередко нарушаются просодические компоненты речи: темп, тембр, мелодика.

Формирование произношения состоит в выработке слухопроизносительных навыков и умений в области фонетической и просодической системы родного языка. Под усвоением звуков подразумевается овладение правильной артикуляцией в тесном взаимодействии с развитием слухового восприятия. В результате работы над формированием звуков должна быть создана единая система четко различаемых, противопоставленных друг другу фонем. Известно, что звуки русского языка не одинаковы по трудности для произношения.

В первую очередь уточняется произношение так называемых сохранных или опорных звуков. Несмотря на доступность артикуляции, эти звуки произносятся неотчетливо в речевом потоке, что снижает кинестетические ощущения в артикуляционном аппарате ребенка. В связи с этим осуществляется уточнение их артикуляционной позы, тренируется произношение звуко-слоговых рядов разной структурной сложности.

Всю систему логопедической работы по формированию правильного звукопроизношения можно условно разделить на два этапа:

I этап — подготовительный. Основными его задачами являются:

- а) развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия;

б) устранение недостаточности развития речевой моторики, проведение подготовительных артикуляционных упражнений для развития подвижности органов периферического речевого аппарата.

II этап — формирование произносительных умений и навыков. В задачи этого этапа входит:

- а) устранение неправильного звукопроизношения;
- б) развитие у детей умения дифференцировать в произношении звуки, сходные по артикуляции или по звучанию;
- в) формирование произносительных умений и навыков в различных видах самостоятельной речи детей.

Принципы формирования правильного звукопроизношения - это те общие исходные положения, которые определяют деятельность логопеда и детей в процессе коррекции нарушений звуковой стороны речи [4, с. 39].

Исправление недостатков звукопроизношения у детей заключается в постановке и автоматизации звуков и одновременном развитии фонематического восприятия, так как без полноценного восприятия фонем, без четкого их различения невозможно и их правильное произношение.

Развитие фонематического восприятия осуществляется с самых первых этапов логопедической работы и проводится в игровой форме, на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях.

Начинается эта работа на материале неречевых звуков и постепенно охватывает все звуки речи, входящие в звуковую систему данного языка (от звуков, уже освоенных детьми, до тех, которые только еще ставятся и вводятся в самостоятельную речь).

Параллельно с самых первых занятий проводится работа по развитию слухового внимания и слуховой памяти, что позволяя добиваться наиболее эффективных и ускоренных результатов развития фонематического восприятия. Это очень важно, так как не вслушиваться в речь окружающих часто является одной из причин неправильного звукопроизношения.

В процессе логопедических занятий ребенок должен прежде всего приобрести умения контролировать свое произношение и исправлять его на основе сравнения собственной речи с речью окружающих.

Логопедическая работа по устранению ФФН строится на основе выработки новых артикуляционных навыков путем использования компенсаторных возможностей организма (зрительных и слуховых восприятий, тактильных и кинестетических ощущений).

Определяя порядок работы над дефектным произношением ребенка, логопед должен обязательно учитывать и индивидуальные особенности логопата, в первую очередь податливость тех или иных дефектов к устранению. Поэтому в процессе обследования ребенка он должен точно установить, какие звуки легче поддаются исправлению, и при составлении плана работы включить их в первую очередь.

Занятия по формированию правильного произношения у детей должны отличаться строгой систематичностью. Их следует проводить не реже трех раз в неделю. Постановка звуков осуществляется на индивидуальных занятиях, а дальнейшую работу над ними можно проводить на групповых занятиях. Для этой цели объединяют детей, у которых в данное время исправляют один и тот же звук. Обычно, таким образом составляются группы из трех-четырех человек. Состав групп подвижен и меняется с каждым новым звуком.

Таким образом, фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) — это нарушение процесса формирования произносительной системы родного

языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

У детей с ФФН нередко имеется определённая зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, то есть, чем больше количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие.

Несформированность произношения звуков крайне вариативна и может быть выражена в речи ребенка различным образом:

- • заменой звуков более простыми по артикуляции;
- • трудностями различения звуков;
- • особенностями употребления правильно произносимых звуков в речевом контексте.

Причиной искажённого произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или её нарушения. Это фонетические нарушения, которые не влияют на смысл слов.

Знание форм нарушения звукопроизношения помогает определить методику работы с детьми. При фонетических нарушениях большое внимание уделяют развитию артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, при фонематических нарушениях развитию фонематического слуха.

Список использованной литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: ВЛАДОС, 2003. - 357 с.
2. Правдина О. В. Логопедия: учеб. пособие для студентов дефектолог. фактов пед. ин-тов / О.В.Правдина. - изд. 2-е. - М.: Просвещение, 2008. - 272 с.
3. Филичева Т.Б. Формирование произношения у дошкольников / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. - М.: Просвещение, 1993.
4. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Г.В.Чиркина. - М.: АРКТИ. – 240 с.
5. Филичева Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

Бочарова Е. В., Кравченко Н. В.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3 УРОВНЯ

Данная тема является актуальной на сегодняшний день, так как ОНР 3 уровня является самым распространенным нарушением у дошкольников. Число речевых нарушений, по данным мировой статистики, растет и, следовательно, проблема формирования речи у дошкольников приобретает глобальное значение.

ОНР– это различные сложные речевые нарушения, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к его звуковой и смысловой стороне.

ОНР 3 уровня характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Поэтому главной задачей становится формирование грамматического строя речи. Грамматический строй речи — это взаимодействие слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Также при ОНР 3 уровня нарушается произнесение звуков, в основном страдают свистящие, такие как [с], [с'], [з], [з'], [ц], шипящие [ш][ж][ч'][щ'], аффрикаты [ц][ч'] и соноры [р][р'][л][л']. В речи один звук может заменять два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы.

На фоне относительно развитой речи, наблюдается неточное повторение многих лексических значений. Множество ошибок в звуконаполняемости слов: перестановки или замены звуков и слогов, при стечении согласных в слове. Словарный запас детей с ОНР 3 уровня отстает от нормы. В основном он состоит из существительных и глаголов. Наблюдается недостаточность слов, обозначающих качество предметов, их признаки, состояния и действия. Также в грамматическом строе речи присутствует неумение пользоваться способами словообразования и словоизменения. Им не всегда удается подбирать однокоренные слова, образовывать новые слова с помощью суффиксов и приставок, а также заменяют части предмета, названием целого, сходным по значению. Например: ножка стула– стул; кресло, диван-кровать. В речи присутствует множество аграмматизмов, дети употребляют простые, распространенные предложения, редко используют сложные грамматические конструкции, ошибаются в согласовании различных частей речи и предлогов.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что грамматический строй у детей с ОНР нуждается в коррекции, которую следует осуществлять в игровой форме, так как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста– игра.

Как мы выяснили, словарный запас ребенка отстает от нормы. Для его восполнения существуют множество игр, позволяющих развить кругозор ребенка и его активный и пассивный словарь. С ребенком можно поиграть в игру «Детеныши животных». Логопед раскладывает перед ребенком картинки с изображением животных с детенышами (корова, заяц, волк, лиса, белка, лошадь, овца и т.д.). Ребенок должен сказать, как называется детеныш этого животного. Также для развития словарного запаса используется игра «Профессии». Логопед показывает ребенку картинки с изображением людей различной профессии и спрашивает: «Кто это?». Ребенок должен, смотря на картинку назвать профессии людей. Могут быть использованы картинки с изображением врача, парикмахера, повара, пианиста, учителя, продавца, ветеринара и т.д.

Основными направлениями в работе являются формирование грамматических форм слова, т.е. словообразованием и словоизменением, а также работа над словосочетанием и предложением. В первых этапах следует сформировать у ребенка навыки словоизменения. Работа начинается с игр и упражнений на изменение числа существительных, особенно вызывающих трудности у ребенка.

Игра: «Один-много».

Перед ребенком раскладываются различные картинки, с изображением предметов. Ребенок должен назвать их в множественном числе. Для этого

даем ему инструкцию: «Посмотри на картинку, здесь нарисовано колесо, а много чего?». Данную игру можно провести наоборот, показывая картинку с изображением множества предметов, попросить сказать их в единственном числе. Как правило, подбираются слова, заканчивающиеся на [а], или несклоняемые слова, такие, как пальто, какао, пианино.

В последствие усвоения падежей, в работу включаются словосочетания и предложения. Для формирования у детей навыка падежных сочетаний можно использовать игру «Закончи предложение». Логопед говорит ребенку предложение, а он, вставляя слово, должен правильно употребить его нужном падеже. Например: «Мама купила себе новое теплое...пальто. У машины четыре...колеса. На яблоне много спелых...яблок».

После усвоения падежных форм следует научить ребенка согласованию слов в женском, мужском и среднем родах и множественном числе. Для этого мы проводим игру «Домики». Перед ребенком раскладываются домики с названиями «она моя», «он мой», «оно мое» и «они мои». Логопед дает инструкцию: «Посмотри на домики, в каждом из них живут картинки, про которые можно сказать «она моя», «он мой», «оно мое» и «они мои». Давай поможем картинкам попасть домой». После чего ребенку даются картинки с изображением различных предметов, которые нужно разложить под нужный домик.

Для формирования навыка изменения слов по числам можно провести игру «В магазине». Для этого можно использовать предметные картинки с изображением различных предметов. Даем инструкцию: «Мы пришли в магазин, здесь очень много предметов. «Посмотри, один арбуз, а скажи правильно три чего? Пять? Много (ед.ч)? Много (мн.ч)?». Если ребенок справился с заданием, усложняем его, показывая картинку с изображением ведра, гнезда и т.д.

Далее следует сформировать у детей навык сопоставления глаголов в 1-ом, 2-ом и 3-ем лицах. Для этого мы проводим игру «Я, ты, он». Ребенку предлагается закончить словосочетание.

Я иду – ты...(идешь), он...(идет)

Я стою – ты...(стоишь), он...(стоит)

Я сижу – ты...(сидишь), он...(сидит)

Я ем – ты...(ешь), он...(ест)

Я стираю – ты...(стираешь), он...(стирает) и т.д.

Сопоставление наречий и существительных вызывает у детей большие затруднения. Чтобы их устранить следует развивать навыки согласования путем игры «Чье это?». Данная игра подкрепляется наглядным материалом с изображением животных: коровы, зайца, лисы, волка, медведя и других. Логопед показывает ребенку картинку с изображением коровы и спрашивает: «Хвост чей? (коровий) Уши чьи? (коровьи) Голова чья? (коровья)». Аналогично приводится слово заяц, волк, лиса и т.д.

Для формирования согласования прилагательных и употребления слов антонимов следует проводить игру «Скажи наоборот». Детям читается стихотворение или приводятся слова, а ребенок должен подобрать противоположное ему слово.

Например:

Сахар сладкий, а лимон...(кислый)

Лед холодный, а чай...(горячий)

Слон большой, а мышка...(маленькая)

Стол высокий, а стул...(низкий)

Также можно использовать игру для согласования прилагательного и существительного «Что бывает?»

Зеленый: цвет, лист, огурец

Синее: небо, платье, море

Красное: яблоко, платье

Сладкий: мед, чай, апельсин

На развитие грамматического строя речи, а также ее связности используются игры с использованием сюжетных картинок. Такие, как «Составь предложение по картинке». Ребенку показывается сюжетная картинка, по которой следует составить предложение. Аналогичная игра по развитию связной речи называется «Составь рассказ». Раскладывается серия сюжетных картинок и ребенок должен разложить картинки в правильном порядке и составить небольшой рассказ.

Существует множество игр, направленных на развитие грамматического строя речи. Благодаря этому ребенок усваивает нормы употребления слов, словосочетаний и предложений, различной структуры.

Данная статья предусматривает рассмотрение основных игровых направлений по формированию грамматического строя речи у детей с ОНР 3 уровня. Развивая речь путем игровых приемов, дети овладевают различными способами словообразования, словоизменя и согласования слов и предложений, что способствует развитию правильности речи в различных ее направлениях.

Список используемой литературы:

1. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда / Г.А.Каше. — М. : Просвещение, 1985. - 207 с.
2. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
3. Филичева Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.В.Филичева. – М. : Академия, 1999. – 56 с.

Бочарова Е.В., Левина О.В.

ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ПРИЁМОВ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

В современном мире увеличивается количество детей, страдающих различными речевыми патологиями. Это является следствием влияния на развивающегося ребёнка различных факторов. Специалисты всё чаще сталкиваются с детьми, имеющими различные сложные речевые расстройства, при которых проявляется нарушение формирования всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Таким образом, возрастает количество детей, имеющих в качестве сопутствующего нарушения общее недоразвитие речи.

Для общего недоразвития речи характерны, помимо нарушения звукопроизношения, также и недостатки в фонетической, лексической и грамматической стороне речи. Коррекционная работа по устранению

дефектов ведётся на занятиях по развитию речи. В ходе занятий корректируются все компоненты речи в зависимости от структуры нарушения, но особое значение необходимо уделять лексической стороне. Без понимания ребёнком обращенной к нему речи и отсутствия навыка правильного формулирования своих мыслей невозможно эффективно проводить коррекционную работу. Развитие лексического словаря необходимо для более полного преодоления системного речевого нарушения и подготовки детей к обучению в школе. К тому же, во время работы по развитию лексической стороны речи, происходит развитие всех аспектов родного языка (фонетики, грамматики, связной речи). В связи с данными фактами проблема изучения аспектов формирования лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи является актуальной.

В задачи коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими различные уровни речевого развития, обязательно входят задания по обогащению словаря, уточнению и расширению лексических и грамматических значений слов, введение в речь новых слов. Работа проводится по следующим направлениям:

- 13) Обогащение словарного запаса ребёнка в соответствие с лексическими темами;
- 14) Развитие словаря существительных;
- 15) Развитие словаря глаголов;
- 16) Развитие словаря прилагательных;
- 17) Обогащение словарного запаса ребёнка словами-антонимами и словами-синонимами;
- 18) Введение в речь количественных числительных с правильным согласованием числительных с существительными.

Коррекционная работа по исправлению нарушений при общем недоразвитии речи проводится в основном с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. При организации занятий по развитию речи необходимо учитывать ведущий вид деятельности детей данных возрастных категорий – игру. Ведь дети учатся, играя. Через игровую задачу, игровые действия и правила происходит реализация воспитательно-обучающих задач. При формировании лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР необходимо использовать игровые приёмы.

В ходе коррекционно-воспитательной работы можно использовать следующие игры, направленные на развитие той или иной лексической стороны речи.

Название игры	Цель	Ход игры
Развитие словаря существительных		

«Добавлялки»	Активизация словарного запаса, обогащение словарного запаса, развитие речевого творчества детей.	Оборудование: карточки с изображением снежинок, дворца, дома, двери, ледяной горки, игрушки-погремушки, глобус Ход игры: педагог читает детям стихотворения, опуская последнее слово. Дети по очереди должны быстро подобрать подходящее слово. <i>С неба все скользят пушинки –Серебристые ... (снежинки)</i> <i>Архитекторы – творцыСтроят чудные ... (дворцы)</i> <i>Жил да был веселый гном.</i> <i>Он в лесу построил ... (дом)</i>
Развитие словаря глаголов		
«Кто, чем занимается?»	Активизация и обогащение словарного запаса детей, развитие словаря на лексическую тему «Профессии».	Педагог бросает ребёнку мяч и называет профессию, а ребёнок, возвращая мяч, должен назвать глагол, обозначающий, что делает человек названной профессии. Учитель — ученик: строитель — строит, повар — варит, носильщик — носит, рабочий — работает, художник — рисует, фотограф — фотографирует, продавец — продаёт, охотник — охотится, парикмахер - стрижёт, маляр — красит, врач - лечит, учитель - учит, прачка — стирает, пианист – играет, пастух – пасёт и т. д.
Развитие словаря прилагательных		
«Волшебная палочка»	Развитие и обогащение словарного запаса детей, развитие навыка быстро подбирать подходящее слово.	Оборудование: предметные картинки. Педагог вместе с детьми загадывает предмет. Дети встают в круг и по очереди передают палочку друг другу, называя при этом слова-описания загаданного предмета (по 5-6).
Обогащение словарного запаса ребёнка словами-антонимами		
«Скажи наоборот»	Расширение словаря антонимов	Сейчас мы превратимся с тобой в упрямец, которые делают всё наоборот. Я бросаю тебя мяч и называю слово, а ты говоришь наоборот. Например: темно, а наоборот – светло. Мокрый – сухой, взлететь –приземлиться, друг – враг; хорошо - плохо, тяжело – легко, высоко – низко, можно – нельзя, трудно – легко, быстро – медленно, день – ночь, радость – грусть (печаль), жара – холод, зло – добро, правда – ложь, говорить – молчать, покупать – продавать, поднимать – опускать бросать – поднимать, прятать – искать, зажигать – тушить. [1]
Обогащение словарного запаса ребёнка словами-синонимами		

Игра - лото	Расширение словаря синонимов, развитие умения определять схожие по смыслу слова	Оборудование: карточки-картинки, карточки со словами-синонимами. Педагог раздаёт детям карточки с картинками, затем читает карточки со словами-синонимами. Дети должны подобрать к своим картинкам две карточки со словами и объяснить свой выбор. Список примерных слов-синонимов: умный – смыслённый, дыра – отверстие, красивый – прекрасный, кривая – извилистая, смеяться – хохотать, скакать – прыгать, друг – товарищ, кидать – бросать и т.д.
Введение в речь количественных числительных с правильным согласованием числительных с существительными		
Лото «С кем?»	Обогащение словаря количественными числительными с правильным согласованием с существительными. Работа по развитию словаря на лексическую тему «Домашние животные», «Дикие животные», «Птицы» и др.	На больших картах изображены разные детеныши (два котенка, три щенка, четыре зайчонка). На маленьких картах изображены взрослые животные. Большие карты раздаются детям. Логопед предъявляет им маленькие карты. Ребенок, у которого на карте изображены соответствующие детеныши, получает изображение их мамы и говорит: «У меня зайчиха с четырьмя зайчатами» [2].

Во время работы над лексической стороной речи у детей с ОНР необходимо учитывать структуру дефекта, возраст и гендерную принадлежность детей, лексическую тему, которую дети изучают в соответствии с планированием. Более эффективной формой коррекционно-воспитательного воздействия является игра. В различных источниках описано большое количество игровых приёмов по развитию и активизации словарного запаса, использование которых позволит педагогу эффективно скорректировать речевое нарушение.

Список использованной литературы:

1.Галкина В.О. Речевые игры для детей старшего дошкольного возраста / В.О.Галкина // Социальная сеть работников образования. - URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2015/03/17/rechevye-igry-dlya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 17.03.2015).

2.Дмитриева Л.Н. Игры и игровые приемы для формирования навыков согласования существительных с числительными в разных падежах / Л.Н.Дмитриева // Социальная сеть работников образования. URL : <http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2011/12/02/igry-i-igrovye-priemy-dlya-formirovaniya-navykov-soglasovaniya> (дата обращения: 02.12.2011).

Бочарова Е.В., Лохманова Е.В.

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Одной из основных характеристик общего развития ребенка дошкольного возраста является формирование речи. Нормально

развивающиеся дошкольники обладают хорошими способностями к овладению родным языком. Речь для детей с нарушением зрения, особенно для слепых дошкольников становится важным средством связи с окружающим миром, взаимодействием и коммуникацией с взрослыми и сверстниками. Именно хорошее развитие речи у детей, особенно у дошкольников с глубокими нарушениями зрения способствует тому, чтобы ребенок успешно мог социализироваться.

В исследованиях ученых отмечается, что для нормального формирования речи детей необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, был сформирован артикуляционный аппарат, сохранены зрение и слух. Исследования педагогов свидетельствуют о важности полноценного речевого окружения ребенка с первых дней его жизни. У дошкольников с нарушениями зрения речевые проблемы встречаются гораздо чаще, чем у их сверстников с сохранным зрением.

Формирование речевых процессов у дошкольников с нарушениями зрения, по мнению физиологов и тифлопсихологов, протекает сложнее, нежели у детей с развитием, не отклоняющимся от нормы. У детей с нарушенным зрением часто не сформирована речевая функциональная система, ограничен словарный запас, искажено понимание смысловой стороны речи. Именно поэтому, необходимо проводить и строить индивидуально-дифференцированную коррекционно-логопедическую работу комплексным взаимодействием специалистов логопедом, тифлопедагогом, дефектологом, психологом и воспитателем детей с нарушениями зрения. Логопедические занятия необходимо дифференцировать с учетом уровня развития речи детей, состояния зрительной функции, способов восприятия, индивидуальных особенностей и возрастных возможностей.

Коррекция дизартрии у дошкольников с глубокими нарушениями зрения (острота зрения 0-002 диоптрий) является очень актуальной в настоящее время. Это объясняется тем, что детей с сочетанными нарушениями становится все больше.

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем.

Нарушения звукопроизношения при дизартрии проявляются в разной степени и зависят от характера и тяжести поражения нервной системы.

Особенностью дизартрии у детей является часто ее смешанный характер с сочетанием различных клинических синдромов. Это связано с тем, что при воздействии вредоносного фактора повреждение чаще всего имеет распространенный характер, и тем, что поражение одних мозговых структур необходимых для управления двигательным механизмом речи, может способствовать задержке созревания и, тем самым, нарушает функции других. Этот фактор определяет частое сочетание дизартрии у детей с другими речевыми расстройствами, а именно с задержкой речевого развития, общим недоразвитием речи, моторной алалией, заиканием. У детей поражение отдельных звеньев речевой функциональной системы в период интенсивного развития может приводить к сложной дезинтеграции всего развития в целом. В этот период общее значение имеет поражение не только собственно двигательного звена речевой системы, но и нарушение кинестетического восприятия артикуляционных поз и движений.

Кинестетическое чувство сопровождает работу всех речевых мышц. При дизартрии четкость кинестетических ощущений часто нарушается и ребенок не воспринимает состояние мышц речевого аппарата, не чувствует также насильственных произвольных движений, не ощущает неправильные артикуляционные уклады. Обратная кинестетическая афферентация является важнейшим звеном целостной речевой функциональной системы, которая обеспечивает постнатальное созревание корковых речевых зон. Поэтому нарушение обратной кинестетической афферентации задерживает и нарушает формирование корковых мозговых структур, которые отвечают непосредственно за речь и замедляют процесс интеграции в работе различных функциональных систем, имеющих непосредственное отношение к речи.

Система коррекции включает индивидуальную работу преодоления дизартрии с учетом зрительного нарушения.

Проблемой изучения дизартрии занимались такие известные ученые, как К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова, Г. Е. Сухарева и другие.

При разработке коррекционно-логопедической работы по развитию речи при дизартрии у дошкольников с нарушениями зрения необходимо опираться на возрастные особенности, на специфику нарушения зрительного анализатора и на характер и тяжесть поражения нервной системы. Занятия должны проходить со сменой видов деятельности, это позволяет делать работу детей более динамичной, насыщенной и менее утомительной.

Коррекционная работа по преодолению дизартрии у детей с глубоким нарушением зрения должна строиться как многоуровневая система, которая будет обеспечивать комплексный, дифференцированный, целостный, регулируемый процесс управления всем ходом психофизического развития и восстановления речи и зрения на основе стимуляции всех потенциальных возможностей детей.

Таким образом, коррекция дизартрии у дошкольников с нарушениями зрения строится на основе взаимосвязи и взаимодействия всех видов детской деятельности; воздействия методов, приемов и средств коррекции на психику ребенка; компенсаторного развития средствами деятельности.

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, 2006. — 680 с.
2. Лопатина Л. В. Характеристика и структура речевого дефекта у дошкольников со стертой дизартрией: Особенности механизмов, структуры нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной, сенсорной и двигательной недостаточностью / Л.В.. Лопатина. - СПб, 1996. – 123 с.
3. Мастюкова Е.М., Жукова Н.С., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Е.М.Мастюкова, Н.С.Жукова, Т.Б.Филичесва. – М. : Просвещение, 1973. – 96 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛОГОПЕДИИ В КОРРЕКЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речи, децелерация, т. е. замедленный темп физического и интеллектуального развития. Причины этого явления множественные: отсутствие узких специалистов в системе дошкольного образования, логопедов, психологов; перенасыщенность воздействия на неустойчивую психику детей средств массовой коммуникации; неврозы, алкоголизм родителей; неблагополучные семьи; занятость родителей. Создание совершенно новой педагогической ситуации, связанной с качественным изменением контингента детей, поступающих в школу.

Хорошо известно, что у истоков логопедии изучение речевых нарушений не было связано с разработкой педагогических аспектов. Речь представлялась прежде всего как совокупность систематизированных мышечных движений, а содержание логопедии ограничивалось выработкой различных приемов коррекции устной речи, преимущественно произношения и речевого дыхания. Иное направление приобрело развитие логопедии как педагогической науки. Предметом изучения сделалось широкое многообразие проявлений нарушений речевого развития, которое потребовало исследования психических процессов, участвующих в формировании речевой деятельности.

Под новым углом зрения стало разрабатываться содержание логопедии как педагогической науки. Отечественная логопедия создает наиболее благоприятные условия для развития личности детей с нарушениями речи. В основе успехов отечественной логопедии лежат многочисленные современные исследования отечественных и зарубежных авторов, свидетельствующие о больших компенсаторных возможностях развивающегося детского мозга и совершенствовании путей и методов логопедического коррекционного воздействия, И. П. Павлов, подчеркивая чрезвычайную пластичность центральной нервной системы и ее неограниченные компенсаторные возможности, писал: «Ничто не остается неподвижным, неподатливым, а всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия».

При изучении и устранении системных речевых нарушений в современной логопедии широко используются данные психолингвистики, основывающиеся на учении Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьева о сложной структуре речевой деятельности, об операциях восприятия и порождения речевого высказывания, важно определить, какая из операций порождения речевого высказывания нарушена.

Логопедия тесно связана с общей и специальной психологией, психодиагностикой. Логопеду важно знать закономерности психического развития ребенка, владеть методами психолога - педагогического обследования детей разного возраста. Применяя эти методы, логопед может дифференцировать различные формы речевых расстройств и отграничивать их от речевых нарушений, связанных с интеллектуальной недостаточностью, эмоциональными и поведенческими расстройствами.

Знание психологии помогает логопеду видеть не только само речевое расстройство, а прежде всего ребенка, правильно понимать взаимосвязь его речевых нарушений с особенностями психического развития в целом. Это

знание поможет ему установить контакт с детьми разного возраста, выбрать адекватные методы обследования их речи, восприятия, памяти, внимания, интеллекта, эмоционально - волевой сферы, а также проводить более эффективную логопедическую работу.

Многие виды речевых нарушений связаны с органическим поражением центральной нервной системы, и их диагностика возможна только совместными усилиями логопеда и врача-невропатолога или психоневролога. При речевых расстройствах могут наблюдаться различные нарушения психической деятельности: отставание психического развития, поведенческие и эмоциональные нарушения, нарушения внимания, памяти, умственной работоспособности и др. Их оценка в структуре речевых расстройств, анализ механизмов их возникновения, разграничение первичных, связанных с поражением центральной нервной системы, и вторичных нарушений психической деятельности в связи с речевым дефектом являются компетенцией врача-психоневролога. Врач-психоневролог дает заключение о состоянии интеллекта ребенка, устанавливает клинический речевой диагноз, проводит соответствующее лечение.

Эти данные имеют важное значение для правильного педагогического анализа речевого нарушения и организации логопедической работы, выбора профиля специального учреждения.

Многие виды речевых нарушений связаны с задержкой созревания мозга в связи с ранним органическим (иногда даже минимальным) его поражением. В этих случаях логопедическая работа оказывается эффективной только тогда, когда она сочетается со специальным медикаментозным лечением, стимулирующим созревание центральной нервной системы. Это лечение назначает врач-психоневролог. В некоторых случаях речевые нарушения сочетаются с двигательным беспокойством, повышенной эмоциональной возбудимостью и занятия логопеда будут не эффективны до тех пор, пока ребенок не получит специального лечения.

Причинами отдельных видов речевых расстройств, например, некоторых форм заикания, мутизма, могут быть острые или подострые психические травмы -- испуг, волнение, изменение привычного стереотипа (разлука с близкими) и др. В момент их возникновения ребенок нуждается в соответствующем режиме и лечении; только совместная работа врача-психоневролога и логопеда будет способствовать его выздоровлению. Все эти данные свидетельствуют о том, что хотя логопедия и является педагогической наукой, свои задачи она может успешно решать только в связи с медицинскими науками и прежде всего невропатологией и детской психиатрией.

Теория обучения и воспитания аномальных детей, в том числе и детей с речевыми расстройствами, строится на основе знаний о строении нервной системы, ее функций и особенностей развития.

Логопед должен знать неврологические основы речевых расстройств, быть ориентирован в вопросах детской психопатологии, иметь представление о наиболее частых формах психических нарушений у детей, так называемых пограничных состояниях, проявляющихся в поведенческих и эмоциональных нарушениях, олигофрении и задержках психического развития. Эти знания помогут ему правильно определить структуру речевого нарушения, выбрать наиболее оптимальные методы коррекции, обучения и воспитания ребенка и предупредить аномальное развитие его личности.

Связь с невропатологией, психопатологией, клиникой олигофрении, патологией органов слуха, речи и зрения необходима для дифференциальной диагностики нарушений речи. Так, диагностика нарушений речи при снижении слуха и сенсорной алалии требует тщательного обследования состояния слуховой функции; диагностика нарушений речи при олигофрении и алалии невозможна без определения состояния интеллекта, особенностей психического и сенсомоторного развития.

Данные медицинских наук помогают логопеду правильно подойти к пониманию этиологии, механизмов речевых нарушений, позволяют более правильно решать вопросы диагностики и дифференцированного логопедического воздействия при устранении различных форм речевых нарушений. От точного диагноза зависит и правильное определение детей в различные типы специальных учреждений.

Логопедия тесно связана с лингвистическими науками и психолингвистикой. Речь предполагает использование языковых единиц различного уровня и правил их функционирования. Они могут по-разному нарушаться при различных расстройствах речи. Знание законов и последовательности усвоения ребенком норм языка способствует уточнению логопедического заключения, является необходимым для разработки системы логопедического воздействия.

Сегодня отмечается заметный прогресс в развитии логопедии. На основе психологического анализа получены важные данные о механизмах наиболее сложных форм речевой патологии (афазии, алалии и ОНР, дизартрии). Изучаются речевые нарушения при осложненных дефектах при олигофрении, у детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. В логопедическую практику внедряются современные нейрофизиологические и нейропсихологические методы исследований. Расширяется взаимосвязь логопедии с клинической медициной, детской невропатологией и психиатрией.

Интенсивно развивается логопедия раннего возраста изучаются особенности доречевого развития детей с органическим поражением центральной нервной системы, определяются критерии ранней диагностики и прогноза речевых нарушений, разрабатываются приемы и методы превентивной (предупреждающей развитие дефекта) логопедии. Все эти направления исследований значительно повысили эффективность логопедической работы.

Проблема ранней помощи детям в настоящее время является чрезвычайно актуальной еще и потому, что доля рождения здоровых новорожденных в течение последних лет снизилась до 35%. Сегодня до 80% новорожденных являются физиологически незрелыми, около 70% - имеют диагностированное перинатальное поражение центральной нервной системы (минимальная мозговая дисфункция, перинатальная энцефалопатия, синдромы двигательных нарушений, гипервозбудимость и др.). В дальнейшем у детей с показателями дизонтогенеза наблюдаются отставания в психофизическом и речевом развитии. Патология, перенесенная ребенком в перинатальном периоде, оказывает негативное влияние на развитие речи.

В связи с этим сегодня создаются и внедряются в практику новые педагогические технологии раннего выявления и коррекции отклонений как в сенсомоторном, так и в речевом развитии детей. Проводится консультирование родителей по вопросам раннего развития, разработана

комплексная система диагностики для выявления отклонений и раннего начала систематической коррекционной работы.

В настоящее время интерес к проблеме заикания не падает, более того, начиная с 1994 года, регулярно проходят Международные симпозиумы, посвященные только проблеме заикания. Эти научные конгрессы собирают тысячи ученых со всего мира. Регулярно издается международный специальный журнал “Fluen y Disorders” (“Нарушение плавности”), который также посвящен этой монопроблеме. Огромный интерес ученых всего мира к проблеме заикания свидетельствует о ее актуальности.

По причине того, что правильная речь является одной из важнейших предпосылок дальнейшего полноценного развития ребенка, процесса социальной адаптации, выявление и устранение нарушений речи крайне важно проводить в более ранние сроки. Изучение логопедии является важным для всех работников детских, особенно дошкольных, учреждений. Значительный процент речевых нарушений проявляется в дошкольном возрасте, так как данный возраст является сензитивным периодом развития речи. Своевременное выявление речевых нарушений способствует более быстрому их устранению, предупреждает отрицательное влияние речевых расстройств на формирование личности и на все психическое развитие ребенка.

Знание логопедии является важным и для всех дефектологов, так как речевые нарушения встречаются гораздо чаще у аномальных детей, чем у нормально развивающихся.

В условиях современной действительности в связи с увеличением количества детей с проблемами в психическом и физическом развитии, а также существенной модернизацией систем здравоохранения и образования, все большее внимание уделяется мультидисциплинарному подходу в вопросах диагностики, коррекции и профилактики различных вариантов дизонтогенеза, онтогенеза у детей и подростков.

Логопедическая реабилитация является составной частью комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. В последние годы заметно расширился контингент детей и подростков, которые попадают в поле зрения логопеда. Наряду с лицами, имеющими «традиционную» речевую патологию, к логопедам за консультативной и коррекционной помощью стали значительно чаще обращаться родители детей раннего возраста, которым необходимо логопедическое вмешательство в рамках программы абилитационных мероприятий. Значимость превентивной логопедии подтверждается тем, что сензитивный период предречевого и речевого развития непродолжителен и несвоевременно оказанная помощь приводит к грубой и стойкой речевой патологии. В настоящее время проблемы диагностики и коррекции речевых нарушений детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно актуальны. Необходимость мер по ранней диагностике и коррекции в развитии детей связана с наличием в стране тревожной демографической ситуации, характеризующейся не только общим снижением рождаемости, но и увеличением доли рождения нездоровых, физиологически незрелых детей. Однако, в обществе постепенно меняется отношение к «особенным» детям. Социально-нравственный эффект помощи таким детям огромен, он демонстрирует новые возможности педагогики и отражает степень зрелости социальной политики общества.

Отдельную группу, обратившихся к логопеду, составляют дети после кохлеарной имплантации и находящиеся на разных этапах медицинской и психолого-педагогической реабилитации. Кохлеарная имплантация в настоящее время является одним из наиболее перспективных направлений высокотехнологичной помощи детям с врожденной глухотой и потерей слуха в первый год жизни. В случаях раннего оперативного вмешательства и своевременной всесторонней реабилитационной помощи дети с первичной патологией слуха могут посещать массовые дошкольные и школьные учреждения с логопедической поддержкой. В связи с популяризацией идеи инклюзивного дошкольного и школьного образования, нередко к логопеду обращаются дети - инвалиды со сложной структурой дефекта, у которых тяжелая речевая патология сочетается с сенсорными, двигательными и интеллектуальными нарушениями. В данном случае логокоррекция имеет дифференцированную направленность, которая определяется ведущим нарушением, вторично связанными с ним отклонениями в развитии, наличием сохранных функций, компенсаторных возможностей и индивидуальных особенностей пациента.

Речевая патология у детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, часто осложняется выраженной социально-педагогической запущенностью. Логопедическая реабилитация осуществляется, как правило, в условиях центров временного пребывания в ограниченный период времени и не поддерживается со стороны родителей (лиц их заменяющих), что создает определенные сложности в работе специалиста. В связи с произошедшими за последние годы изменениями в системе образования, за консультацией к логопеду стали все чаще обращаться подростки, имеющие специфические нарушения письменной речи (дисграфию, дизорфографию и дислексию).

Своевременное выявление речевых нарушений способствует их более быстрому устранению, предупреждает отрицательное влияние речевых расстройств на формирование личности и на все психическое развитие ребенка.

Необходимо хорошо представлять причины, механизмы и симптоматику речевой патологии, уметь дифференцировать первичное недоразвитие речи со сходными состояниями при умственной отсталости, тугоухости, психических нарушениях и т.д.

Нарушения речи, ограниченность речевого общения могут отрицательно влиять на формирование личности ребенка, вызывать психологические наслоения, специфические особенности эмоционально - волевой сферы, способствовать развитию отрицательных качеств характера.

Все это отрицательно сказывается на овладении грамотой, на успеваемости в целом, на выборе профессии. Значение логопедии заключается в том, чтобы помочь ребенку преодолеть речевые нарушения, тем самым обеспечить его полноценное, гармоничное развитие.

Таким образом, специфика и сложность логопедической работы на современном этапе обусловлены оказанием диагностической, консультативной и коррекционной помощи пациентам самых разных возрастов и социальных слоев, многообразием речевой патологии и причин их возникновения, наличием сочетанной патологии, приводящей к сложной структуре дефекта, а также изменениями, происходящими в стране.

Список использованной литературы

1. Агранович З. Е. Логопедическая помощь в современных условиях / З.Е. Агранович // Логопедическая помощь в современных условиях:

Здоровье – основа человеческого потенциала – проблемы и пути их решения: сб. науч. статей. - СПб.: ГКУЗ Центр вост-го лечения, 2013. – 230 с.

2. Белякова Л.И. Заикание: уч. пособие для студентов / Л.И.Белякова, В. Секачев. — М. : Академия, 1998. - 304 с.

3. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избр. труды / Р.Е.Левина. – М. :Аркти, 2005. – 222 с.

Климкина Е. А., Кузнецова Д. Т.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕШЕК В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Функция речи оказывает огромное влияние на психическое развитие детей, в процессе которого происходит становление познавательной деятельности, развивается понятийное мышление. Также важным условием осуществления нормальных социальных человеческих контактов является полноценное речевое общение. Это позволяет расширить представления ребенка об окружающем мире. При овладении правильной речью у детей происходит формирование адекватного поведения, возникает потребность в участии в разных формах коллективной деятельности.

Исследования великих педагогов и психологов – Л. С. Выготского, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконина, М. Монтессори показали важное значение раннего возраста, который охватывает сензитивные периоды многих функций в психическом развитии ребенка, а значит и периоды, когда данная функция особенно чувствительна к внешним воздействиям и стремительно развивается под их влиянием. [1]

Ранним возрастом считается период от рождения до 3-х лет. В этот период происходит развитие моторных функций, познавательной деятельности, речи, а также формируется личность ребёнка.

Коррекционно-логопедическую работу с детьми раннего возраста необходимо строить поэтапно и последовательно, включая постепенно усложняющиеся упражнения. Логопед должен принимать участие в режимных моментах, способствующее установлению контакта с детьми и повышающее эффективность коррекционной работы. Можно использовать различные приговорухи, ладушки, потешки. Нужно добиться особого контакта с детьми, а также повлиять на их эмоционально-волевою сферу. Надо научить детей фиксировать взгляд на лице логопеда, потом на крупных ярких игрушках, учить их выполнять сначала одноступенчатые, а затем и двухступенчатые инструкции. Значительной является работа по воспитанию общих речевых навыков, в частности правильного диафрагмального дыхания. В основном работу над дыханием необходимо проводить в игровой форме и по подражанию. Работа строится поэтапно. Сначала тренируем и закрепляем короткий спокойный вдох через нос и плавный длительный выдох. Всю дыхательную гимнастику необходимо проводить в игровой форме. Это вызовет большой интерес у детей и желание заниматься. [3]

В работе с детьми раннего возраста важным является использование следующих малых фольклорных форм: пестушек, колыбельных песенок, прибауток, скороговорок, пословиц, поговорок, потешек, загадок, сказок, считалок, закличек.

Песенки, потешки, прибаутки – это малые творения народного творчества, которые накоплены веками, передающие мудрость, юмор и

лиризм. Из-за простоты и мелодичности звучания, приближённости к игре, у детей раннего возраста быстрее происходит запоминание незатейливых текстов, формируется вкус к художественному слову, дети учатся пользоваться им в собственной речи.

При использовании малых фольклорных форм фиксируются свойства и состав языковых единиц и являются чувственной опорой мыслительных процессов, а также программируют операционный состав анализа и порождения речевого высказывания, то есть служат основой развития психической и речевой деятельности. [2]

Знакомить детей с малыми фольклорными формами начинается с песенок-потешек. Под звуки их ласковых, напевных слов ребенок:

- легко просыпается («Потянушки-потягушки», «Здравствуй солнышко», «Утром бабочка проснулась»);

- даёт себя умыть («Водичка, водичка, умой мое личико», «Выходи водица, мы пришли умыться». Взрослый при умывании ребёнка, согласовывает свои движения со словами потешки, и тогда ребенок начинает запоминать значения слов «щечки», «ротик», «глазки»);

- охотнее начинает есть (накормить ребенка поможет потешка («Ладушки – ладушки, испечём оладушки», «Варись, варись кашка в голубенькой чашке»).

Таким образом, не всегда приятные для ребенка моменты ухода за ним, под звучание песенок превращается в тот эмоциональный контакт, в такие формы речевого общения, необходимые для его развития, а также лучше приучают к режимным моментам.

Потешки представляют собой народные стихи-песенки, которые используются для потехи, для развлечения детей. Большая часть потешек создавалась в процессе труда, на природе и в быту. Отсюда их основные свойства – четкость, певучесть, краткость и выразительность. [4]

Неповторимая своеобразность потешки особенно ценна для ребёнка. Активизирующее взаимодействие оказывает звуковой речевой поток. Дети выделяют речь среди других звуковых сигналов, оказывая ей предпочтение. С помощью простой рифмы, неоднократно повторяющихся слов, восклицаний и эмоционального обращения дети начинают прислушиваться, повторять слова. Повторяющиеся звуко сочетания, слова, их напевность создают эффект музыкальности. Благодаря этому у ребёнка развивается фонематический слух и звукопроизношение.

В детские потешки закладывается тонкий педагогический смысл. Они решают следующие задачи:

- 1) воспитывают звуковую культуру речи; потешки являются забавными и лаконичными. С их помощью у ребёнка развивается речевой слух: умение слушать, различать звуки близкие по звучанию, ритмичность и плавность речи, её интонационную выразительность, улавливать высоту голоса.

- 2) обогащают словарный запас – в фольклорных произведениях содержится множество красочных и ярких словесных картинок, это позволяет обогатить словарный запас детей. Их частое прослушивание помогает усвоить новые формы слов, обозначающих предметы. Накапливание таких речевых образцов в дальнейшем способствует переходу к языковым и синтетическим обобщениям. При чтении потешек присутствует множество повторов, при которых многократно произносятся отдельные слова, словосочетания, четверостишия и предложения. Это помогает сначала хорошо запоминать слова, а затем активно их употреблять. Ещё одна ценность потешек в том, что они объединяют слова с действиями

ребёнка. В содержании многих потешек достаточно много глаголов. С помощью потешек демонстрируются действия, обозначенные словами. Таким образом, появляется связь самого слова с действием [4].

3) формируют грамматический строй речи;

4) развивают монологическую и диалогическую речь;

5) развивают мелкую моторику.

Одна из главных ролей при чтении потешки – овладение чувством ритма. Речь детей сопровождается движением рук. Многими исследованиями доказана тесная взаимосвязь между речевой и двигательной системой. Совокупность движений общей, мелкой и артикуляционной моторики способствует нормализации мышечного тонуса, учит соблюдению речевых пауз, помогает избавиться от монотонности речи, нормализует её темп и формирует правильное произношение. Заучивание стихотворных текстов и потешек с участием рук и пальцев приводит к тому, что ребёнок хорошо запоминает. При этом происходит развитие воображения, и активизация мыслительной деятельности ребёнка.

Систематичное использование потешек в коррекционно-логопедической работе позволяет заложить фундамент психофизического благополучия ребёнка, который определяет успешность его дальнейшего развития.

Значительное влияние потешки оказывают на воспитание у детей дружелюбия, доброжелательности, чувства сопереживания. В процессе знакомства с фольклорными произведениями дети улавливают их настроение и чувства: радость, тревогу, сожаление, грусть, нежность. Фольклорные произведения способствуют расширению словарного запаса ребёнка, активизируют познавательное и умственное развитие, способствуют знакомству с окружающим миром. Результатом того является развитие восприимчивости, чувствительности, формирование гуманного отношения к окружающему миру [4].

Для того, чтобы глубже понять художественный смысл слова в малых фольклорных формах ребёнку необходимо собственное участие и действия. Так, при рассказывании потешки или прибаутки, целесообразно использовать пальчиковую гимнастику («Каждый пальчик пошёл на работу», «Готовим салат», «Мы пошли гулять»).

Пропедевтическая работа с использованием малых фольклорных форм начинается с предметно-практической деятельности детей с опорой на внешние действия, которые по мере развития переходят во внутренний план.

Вследствие развития предметной деятельности происходит расширение знаний о предметном мире, обогащение лексического словаря. Всё это способствует формированию и развитию коммуникативных и когнитивно-речевых ситуаций, а также приводит к самостоятельным открытиям языковых закономерностей. Обобщение и усвоение теоретических речевых понятий при использовании фольклорных жанров происходит естественным путем для ребенка.

Согласно исследованиям, Сазоновой С. Е. и О. В. особое влияние на развитие речи оказывает использование специально организованной предметно-развивающей среды. К предметно-развивающей среде относятся: подборка книг с фольклорными произведениями, книги-раскладушки, книги-погремушки, раскраски, диски, костюмы, атрибуты для театрализации, открытки, иллюстрации к потешкам; прибаутки, пословицы, небылицы; образные игрушки-персонажи: куклы, предметы русского быта, детали народной одежды [5].

Для того, чтобы повысить интерес и мотивацию детей раннего возраста на занятиях лучше всего использовать прием присутствия игрового персонажа (образной игрушки – лисички, собачки, кошки, мишутки). Игровые персонажи помогают создавать положительное настроение в процессе прослушивания потешек, повышают активность детей, улучшают и стабилизируют эмоциональное состояние. При этом происходит совершенствование коммуникативных навыков, эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, потешки оказывают значительное влияние в коррекционно-логопедической работе с детьми раннего возраста. Использование потешек способствует развитию основных функций: расширяет словарный запас, развивает просодическую сторону речи, грамматический и лексический строй, развивает память и внимание, положительно влияет на эмоционально-волевую сферу детей.

Список использованной литературы:

1. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф.Архипова. - М.: АСТ; Астрель, 2007. - 222 с.
2. Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона / О.Е.Громова. - М. : Сфера, 2005. - 171 с.
3. Екжанова Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего возраста / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. - СПб.: Каро, 2000.
4. Пескишева Т. А. Малые фольклорные формы в работе с детьми с общим недоразвитием речи / Т. А. Пескишева // Дошкольное воспитание. – №8. – 2007. – С. 86-93
5. Сазонова С.Е. Формирование интереса к художественному слову у детей младшего возраста / С.Е. Сазонова, О.В. Малинина // Справочник старшего воспитателя. – 2008. – С. 47-53.

Красовицкая Г. И.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Одним из важнейших компонентов становления личности ребенка является обучение русскому языку как средству общения, важнейшей формой которого является диалог.

В современных условиях модернизации специального школьного образования особую актуальность приобретает проблема овладения воспитанниками дошкольных учреждений языка не только как средства познания, но и как основного средства общения. Чистая, правильная речь - одно из важнейших условий нормального психического развития человека как личности. С. Л. Рубинштейн отмечает, что для говорящего всякая речь, передающая мысль, является связной речью. «Связность собственной речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [1, с. 469]. Построение фраз уже свидетельствует о том, что ребёнок начинает устанавливать связи между предметами. С. Л. Рубинштейн подчеркивает, что связная речь – такая речь, которая понятна на основе ее собственного предметного содержания. Таким образом, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника.

С помощью речи ребенок легко и незаметно для себя самого входит в окружающую его мира, узнает много нового и интересного, может выразить свои мысли, желания, требования и т.д. Но, к сожалению, в наше время все больше и больше детей имеют речевые нарушения, которые резко ограничивают их общения с окружающими людьми.

Развитие связной речи и речевого общения составляет функциональный, или коммуникативный аспект формирования речи. В исследованиях Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, А. М. Леушиной, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна и других ученых дана детальная характеристика особенностей двух форм связной речи (диалог, монолог). В дошкольном возрасте ребенок усваивает речь в процессе общения, при этом в основном развивается диалог как основная форма общения. Диалогическая речь в большой степени ситуативна, то есть, связана с обстановкой, в которой происходит разговор, и контекстуальна, то есть каждое очередное высказывание в значительной мере обусловлено предыдущим. А. М. Леушина, проводившая специальный психологический анализ ситуативного этапа развития детской речи, показала, что «...ситуативная речь ребенка – это прежде всего ярко выраженная диалогическая, разговорная речь. Она диалогична по самой своей структуре и притом даже тогда, когда внешне по форме она носит характер монолога; ребенок разговаривает с реальным или воображаемым (мнимым) собеседником или, наконец, сам с собой, но он неизменно разговаривает, а не просто рассказывает» [3, с. 58].

Проблема формирования диалогической речи у детей с ОНР не нова и многоаспектная, поэтому исследуется многими науками: психологией, психолингвистикой, языкознанием, лингводидактики. В логопедической литературе многократно поднимался вопрос особенностей формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи различного генеза. Существует ряд работ по формированию коммуникативных умений и навыков как у детей с нормальным речевым развитием, так и у детей с ОНР (А. Г. Арушанова, Н. К. Усольцева, Е. Г. Федосеева, А. К. Маркова, И. С. Назметдинова, М. И. Лисина). Благодаря трудам этих и многих других ученых, сформулированы основные принципы обучения диалогической речи и разработаны наиболее эффективные методы освоения детьми с ОНР навыков диалогической речи.

Цель данной статьи – раскрыть специфику овладения диалогической речью детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, исследовать и выявить наиболее эффективные методы формирования навыков диалогической речи и предоставить общие рекомендации по совершенствованию речевых способностей детей дошкольных групп.

Развитие диалогической речи играет одну из важнейших ролей в процессе речевого развития ребенка. Лисина М. И. считает, что общение в психическом развитии ребенка имеет решающую роль, потому что не только обогащает содержание детского сознания, способствует приобретению новых знаний, умений и навыков, но и детерминирует структуру сознания, обнаруживает опосредованное строение высших специфически человеческих процессов [2, с. 31].

Диалогическая речь – это процесс взаимодействия двух или более участников общения. Поэтому в рамках речевого акта каждый из участников поочередно выступает в качестве слушателя и как говорящий.

Диалогическая речь является первичной формой речи ребенка (А. М. Леушина). Поэтому, обучение диалогу можно расценивать и как цель,

и как средство практического овладения языком. Таким образом, овладение диалогической речью является важным компонентом общего речевого развития, как для детей дошкольного учреждения общего типа, так и для детей специальных учебных заведений. Учитывая индивидуальные особенности и тех, и других, можно сделать вывод, что методики, по которым дети овладевают диалогом, различаются между собой. Для детей с ОНР занятия, направленные на совершенствование навыков диалогического общения так же важны, как и общие коррекционно-развивающие упражнения.

Под общим недоразвитием речи в логопедии понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речи. Понятие «Общее недоразвитие речи» предусматривает наличие симптомов несформированности (или задержки развития) всех компонентов языковой системы (фонетико-фонематической ее стороны, лексического состава, грамматического строя). Общее недоразвитие речи может иметь различный механизм и соответственно различную структуру дефекта. Оно может наблюдаться при алалии, дизартрии и т.д. Таким образом, термин «общее недоразвитие речи» характеризует только симптомологичный уровень нарушения речевой деятельности. В большинстве случаев при этом нарушении возможно не столько недоразвитие, сколько системное расстройство речи.

Успешное овладение диалогической речью подразумевает целенаправленное обучение, формирование определенных навыков построения связных высказываний. Развитие диалогической речи детей дошкольного возраста с ОНР заключается в усвоении следующих знаний, умений и навыков:

- системы языка как средства общения;
- установление социальных контактов друг с другом и окружающими взрослыми;
- логической организации диалогического общения;
- лексико-грамматических возможностей диалога;
- установление интерактивного взаимодействия;
- закрепление практических навыков коммуникативной деятельности.

Диалогическая речь характеризуется определенными коммуникативными, психологическими и лингвистическими особенностями. Следовательно, необходимо создать условия, при которых у дошкольников появилось бы желание и необходимость что-то сказать, передать чувства, то есть, по выражению К. Станиславского, следует поставить их в «предлагаемые обстоятельства». Кроме того, благоприятный психологический климат, доброжелательные отношения, заинтересованность в работе способствовать правильности диалогической речи.

Для диалога характерны простые, часто неполные предложения, своеобразный порядок слов. В диалоге широко используются внеязыковые (экстралингвистические) факторы: мимика, жест, общая ситуация, эмоциональный настрой и др., которые вместе с репликами собеседников создают дополнительные условия для продолжения разговора. Л. Н. Ефименкова утверждает, что «полнота диалогической речи обеспечивается двумя компонентами диалога: вопросом и ответом, с одной стороны, и значением ситуации и внеязыковыми факторами – с другой. Поэтому естественно, что грамматическая неполнота речевого высказывания

полностью компенсируется здесь различными внеязыковыми компонентами» [5, с.62].

В своей работе логопед должен пользоваться такими принципами развития речи и обучения родному языку детей-дошкольников:

1. Коммуникативная направленность обучения. Этот принцип означает, что обучение детей родному языку должно быть направлено на овладение родным языком как средством общения, на усвоение детьми навыков разговорного литературного языка и умений практического использования его в соответствии с ситуацией общения.

2. Комплексный подход к развитию речи, предусматривающий решение на одном занятии нескольких разных речевых задач.

3. Принцип сенсорно-лингвистического развития (термин Е. И. Тихеевой) ребенка в процессе обучения ее родного языка. Е. И. Тихеева предупреждала, что «... родной язык должен оставаться первейшим фактором нормального всестороннего развития ребенка»

[4, с.3]. Учебно-речевую деятельность ребенка нужно организовать так, чтобы ребенок усваивал новые слова на основе чувственного опыта (сенсорики) с помощью различных анализаторов. Ребенок сначала должен увидеть предметы, почувствовать все его свойства и признаки, воспринять этот предмет во взаимосвязи его качеств, свойств, признаков. У ребенка должно формироваться представление, образ предмета, а уже потом это представление она обозначает словом, которое впоследствии превращается в понятие.

4. Принцип взаимосвязи мышления, языка и речи предусматривает практическое ознакомление детей с грамматическими формами родного языка, артикуляцией звуков, многозначностью слов, синонимами, антонимами, композицией текста и т.д. Ознакомление происходит в процессе речевой деятельности (игровые упражнения, речевые ситуации, дидактические игры) направленной на активизацию речи и развитие мышления. Овладевая языком, ребенок одновременно учится мыслить.

5. Принципы обеспечения максимальной речевой активности детей в процессе деятельности и на занятиях. Этого можно достичь, если проводить занятия с небольшими группами детей, создавая возможность для активного говорения каждому ребенку.

6. Эмоциональная насыщенность занятия обеспечивается использованием сюрпризных моментов, игровых приемов, различных игр, стихов, малых фольклорных жанров, активной деятельности детей.

7. Принцип оценки выразительности речи – это понимание внутреннего мира человека, воплощенного в языке, умение выражать свои эмоции, чувства, оценочные суждения.

8. Принцип развития чутья речи. С помощью речевого образца, педагог развивает у детей в процессе речевой деятельности лексическое, фонетическое, грамматическое, орфоэпические и стилистическое чутье.

Эти принципы касаются всех компонентов языковой системы и используются во взаимосвязи. Кроме того, каждый из них имеет свои специальные принципы, которых также нужно соблюдать.

Обучение диалогической речи протекает в двух формах: в свободном речевом общении и на специальных занятиях. В свободном речевом общении средством обучения диалогической речи служит неподготовленная беседа. Она может проводиться во время режимных моментов: на прогулке, во время игры и так далее. Неподготовленной беседа, является для детей, педагог же должен быть обязательно подготовлен к любому виду общения.

Подготовленность педагога заключается в том, что, будучи носителем грамотной разговорной речи, он в каждой стихийно возникающей ситуации общения, своей речью учит детей правильной речи.

Подготовленная беседа направлена на то, чтобы, во-первых, научить детей вести беседу: выслушивать речь собеседника, говорить понятно для него, во-вторых, отрабатывать звукопроизношение и грамматические навыки, уточнять смысл уже известных детям слов. Театрализация художественных текстов, перевод прочитанных сказок, стихов дает возможность совершенствовать навыки связной речи, в частности интонационную сторону речи.

Успешное овладение диалогической речью подразумевает целенаправленное обучение, формирование определенных навыков построения связных высказываний. Существует ряд методов, способствующих формированию навыков диалогической речи, но только комплексное их применение может дать положительный эффект. Среди основных методов обучения диалогической речи можно выделить следующие:

- беседа – один из основных методов. Это организованный целенаправленный разговор педагога с детьми на определенную тему, который состоит из вопросов и ответов;

- дидактические игры;

- разговор с детьми; (тематика разговоров должна опираться на их опыт, знания и представления об окружающей жизни, о явлениях природы. Теплое, чуткое отношение педагога к каждому ребенку сближает их между собой, поощряет ребенка поделиться своими мыслями, впечатлениями и переживаниями).

- игры-драматизации и инсценировки. Для драматизации используются сказки с четким динамическим сюжетом, повторами, короткими диалогами («Колобок», «Репка», «Рукавичка», «Теремок», «Котик и петушок»).

- тематические игры речевой ситуации («Знакомство», «Встреча друзей», «У врача», «Разговор по телефону»).

Для активизации детей на занятиях следует использовать различные методические приемы, в том числе воображаемый диалог детей с литературным героем. Ребенок должен сам сформулировать вопрос и дать ответ на него от имени героя. В воображаемых диалогах дети выражают свое отношение к героям, меняют ход событий по-своему, дают оценку отдельным поступкам, действиям, развивают диалогическую речь. Таковы «Кумулятивные сказки» – это цепь вопросов и ответов, выдержанных в пределах одного логического ряда. Эти произведения созвучны с характером мышления ребенка, что и обеспечило им безоговорочный успех у детей.

Чтобы научить детей диалогической речи следует использовать игровые речевые ситуации, построенные на диалоге. Применять игру можно как на занятиях, так и во внеклассное время. Это могут быть небольшие инсценировки («На почте», «В зоопарке», «В магазине»).

Игры с успехом могут использоваться не только на занятиях, но и повседневной жизни ребенка, обещая обеспечить развитие диалогической речи в эмоционально-привлекательной для ребенка форме. Богатый материал для развития диалогической речи дают словесные игры. Неприхотлива по содержанию игра «Садовник» дает возможность воспитывать внимательность к репликам партнеров по игре для того, чтобы вступить в игру вовремя.

Используя схемы-модели, вопрос нужно детям ставить так, чтобы они побуждали их к интеллектуальной активности, чтобы были направлены больше на мышление ребенка и меньше – на его память. Строить диалог нужно так, чтобы ребенок не только отвечал на вопросы, исходящие от взрослого, но и все больше возникало стимулов самому задавать вопросы. Участвуя в организованных театрализованных играх, дети разыгрывают ролевые диалоги по мотивам сказок, используют куклы, костюмы, элементы декора. При этом сюжет сказки и опыт совместного проигрывания спектакля позволяют детям налаживать взаимодействие, подбирать реплики для ролевого диалога, действовать согласованно и получать радость от общения друг с другом. Роль взрослого в организации совместных самостоятельных театрализованных игр является опосредованной.

На основе всего выше сказанного, можно сделать вывод о разнообразии и богатстве методов обучения детей с ОНР диалогической речи, но эффективность может быть обеспечена только комплексным их применением.

Список использованной литературы

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488с.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении / М.И. Лисина. – СПб: Питер, 2009. – 320с.
3. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольников / А. М. Леушина. – Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 1941. – Т. 30. – С. 27–71.
4. Тихеева Е.И. Развитие речи дошкольника / Е.И. Тихеева. – Москва: Просвещение, 1981. – 160с.
5. Ефименкова Л.Н. Формирование связной речи у детей – олигофренов / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1970. – 124с.

Куценко Е.В.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КОНСТРУКТИВНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С КОНСТРУКТОРОМ ЛЕГО ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Настоящее исследование посвящено теоретическому и экспериментальному изучению проблемы использования инновационной педагогической технологии – ЛЕГО, рассматриваемой в рамках конструктивной и игровой деятельности детей, имеющих разный уровень речевых возможностей, для выявления ее дидактических и коррекционных возможностей, повышения психологической и функциональной готовности к обучению в школе, отграничению детей со сходными состояниями.

Анализ литературных психолого-педагогических источников по изучаемой проблеме показал, что:

- на современном этапе, как в общей, так и в специальной педагогике большое значение уделяется инновационным технологиям, в частности, игровым, которые способствуют повышению эффективности обучения детей, отвечают современным дидактическим требованиям и способствуют созданию коррекционно-развивающей среды;

- каждый возрастной период характеризуется определенной социальной ситуацией развития, т. е. специфичным отношением ребенка к социальной действительности, уровнем развития ведущего типа деятельности, основными новообразованиями;

- в дошкольном возрасте игровая деятельность является ведущей и на ее основе формируется конструктивная деятельность, которая изначально тесно слита с игрой;

- игровая и конструктивная деятельность положительно влияют на развитие речевой, познавательной, сенсомоторной и эмоционально-волевой сферы ребенка, что важно для психологической и функциональной готовности его к обучению в школе;

- игра выполняет развивающую, обучающую, коррекционную и диагностическую функции;

- ЛЕГО является современной инновационной технологией в общей и специальной педагогике.

- ЛЕГО рассматривается в рамках конструктивно-игрового средства и применяется в учебно-развивающем и воспитательном процессах, в свободной конструктивно-игровой деятельности.

Исследование конструктивно-игровой деятельности с конструктором Лего детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 6 п. Новосадовый Белгородского района Белгородской области». В эксперименте приняли участие 10 воспитанников подготовительной группы с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития, из них 4 со стертой формой дизартрии), имеющих заключения ПМПК.

Исследование проводилось в индивидуальном режиме, в равных условиях, в привычной для детей обстановке.

На данном этапе работы нами была поставлена цель: выявить особенности конструктивно-игровой деятельности с конструктором Лего детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Диагностика конструктивной деятельности осуществлялась по следующим направлениям:

1. конструирование по образцу;
2. конструирование по простейшим чертежам;
3. конструирование по замыслу;
4. конструирование по теме.

Для исследования конструирование по образцу используются наборы LEGO Duplo (артикул 6176); конструирование по чертежам – набор Лего 3-in-1(артикул 31003); конструирование по замыслу и конструирование по теме – наборы LEGO Duplo (артикул 6176), а также набор – Lego Creator Basic (артикул 6177, Лего с мелкими деталями).

Для оценки конструктивно-игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи нами были использованы методики, которые были модифицированы из методик обучения конструированию и диагностики уровня сформированности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

В результате исследования были получены следующие экспериментальные данные. По результатам мониторинга у категории дошкольников с нарушением речи отмечается средний и низкий уровни сформированности конструктивно-игровой деятельности с конструктором Лего. Группа детей с низким уровнем составила 40% (4 детей) испытывала затруднения при выполнении заданий, а также нуждалась в помощи

экспериментатора. Дошкольники не выделяли основные части конструкции и характерные детали, допускали ошибки при анализе построек, даже с помощью взрослого не могли выделить части и определить их назначение. Не различали детали по форме и величине, испытывали затруднения при создании постройки по рисунку, подбирали необходимый материал только с помощью взрослого. Не проявляли инициативы, испытывали трудности во взаимодействии с другими детьми или отказывались работать в коллективе. В процессе игры дети не использовали словесные и невербальные средства для создания игрового образа. У категории дошкольников со средним уровнем, которая составила 60% (6 человек), также были выявлены затруднения при выполнении заданий. Некоторые дошкольники данной группы с небольшой помощью взрослого выделяли основные части конструкции и характерные детали, но затруднялись в различении деталей по форме и величине, допускали ошибки в их названии, а также испытывали затруднения в самостоятельном строительстве постройки по рисунку. С помощью взрослого они подбирали необходимый материал, но были недостаточно самостоятельны в сооружении построек. При помощи взрослого объединяли их одним содержанием. В процессе работы не проявляли фантазию и воображение, хотя взаимодействовали в коллективе, подбирали словесные (интонационные) и невербальные (жесты, мимика, движения) средства для создания игрового образа с помощью взрослого.

В процессе исследования были выявлены следующие недостатки детского конструирования:

1. Нечеткость замысла, объясняемая нечеткостью структуры образа.
2. Неустойчивость замысла – дети начинают создавать один объект, а получают совсем иной и довольствуются этим.
3. Поспешность исполнительской деятельности и излишняя увлеченность ею – замыслу уделяется крайне мало внимания.
4. Нечеткость представлений о последовательности действий и неумение их планировать.
5. Неумение предварительно анализировать задачу.

Таким образом, анализ материалов констатирующего эксперимента позволил выявить общие и специфические особенности конструктивно-игровой деятельности с ЛЕГО у детей старшего дошкольного возраста с разным уровнем речевого развития. В процессе спонтанных коллективной и индивидуальной игр, при восприятии элементов ЛЕГО, выявлены: слабая включаемость отдельных детей в деятельность, низкий интерес и малая продолжительность деятельности, низкое выполнение коллективных конструктивно-игровых действий, неумение манипулировать деталями, дифференцировать их по характерологическим признакам, оречевлять свои действия в диалогической и монологической форме.

Список использованной литературы

1. Волкова С.И. Конструирование / С.И.Волкова. - М.: «Просвещение», 2009. – 425 с.
2. Комарова Л.Г. Строим из Лего. Моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора ЛЕГО / Л.Г.Комарова. - М.: «Линка-Пресс», 2009. – 312 с.
3. Лиштван З.В. Конструирование / З.В. Лиштван. - М.: Просвещение, 2007. – 299 с.
4. Лурия А.Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника // Вопросы психологии ребенка-дошкольника / А.Р. Лурия. - М.: Логопед, 1948.

5. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью Лего: пособие для педагогов-дефектологов / Т.В. Лусс. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2008. – 104 с.

Машковская А. Р.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Темп и уровень развития общества постоянно растёт, что, в свою очередь, увеличивает требования к успеваемости детей в школе, объём изучаемого материала. При этом, желанием как педагогов, так и родителей, является что бы усвоение информации ребёнком было осмысленным, а не механическим. Что требует от ребёнка внимательности, усидчивости и сосредоточенности. Соответственно в период дошкольного возраста следует уделить этому вопросу значительно времени.

Внимание является важным компонентом жизнедеятельности человека, который организывает всю психическую деятельность индивида. Выполнение любой деятельности будет успешным, если оно сопровождалось вниманием и сосредоточенностью.

Также всё большую часть среди нарушений в развитии составляют дети с общим недоразвитием речи. Общая характеристика детей с данным видом нарушения в развитии рассмотрена в трудах Л. С. Волковой, Г. В. Чиркиной, Р. Е. Левиной и других. На основании исследований этих учёных было определено содержание коррекционного образования и воспитания детей.

По мнению О. Н. Усановой, Т. А. Фотековой, Г. И. Жаренковой внимание детей с ОНР характеризуется: недостаточной устойчивостью и объёмом, невозможностью длительно концентрировать внимание, ограничены возможности распределения внимания.

Таким образом, в психолого-педагогической практике сложилось противоречие между необходимостью изучения особенностей внимания дошкольников с общим недоразвитием речи и степенью разработанности данной проблемы, что и обусловило выбор темы исследования «Особенности развития внимания у дошкольников с общим недоразвитием речи».

– Дошкольный возраст охватывает возрастной период от 3-х до 7-ми лет. Этот период предполагает овладение социальными навыками через общение с близкими взрослыми и непосредственно при игре со сверстниками. Этот возрастной отрезок характеризуется перемещением интереса ребёнка от предметного мира к миру людей и взаимоотношений. Именно в период дошкольного детства ребёнок начинает познавать мир за рамками семьи. Взрослый для него начинает выступать как образ. Социальная ситуация развития этого периода такова – «ребёнок – взрослый».

Результатом развития ребёнка дошкольного детства должна быть психологическая ситуация – «Я сам». Внешним проявлением этого факта есть противостояние между желанием ребёнка и запретом взрослого. Ребёнок желает многое выполнять сам без участия взрослого, однако существуют запреты и нежелательная деятельность для ребёнка с опасными предметами. Решением данной проблемы выступает игровая деятельность

ребёнка, так как игра не предполагает чётко установленных правил или действий, она символична. Поэтому игровая деятельность выступает ведущей деятельностью ребёнка дошкольного возраста.

Игра — это особая форма освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения. Она представляет собой тип символическо-моделирующей деятельности. Игра как модель содержит в себе «культурный код» детского развития [4].

Основным типом игры дошкольного детства является сюжетно-ролевая игра. Данный тип игры рассмотрен в научных исследованиях А. В. Запорожца, А. П. Усовой, Ф. И. Фрадкиной, Д. Б. Эльконина и др. Сюжетно-ролевую игру принято рассматривать в двух аспектах: сюжет и содержательность. Развитие этих двух показателей показывает уровень проникновения ребёнка в жизнь окружающей его действительности.

В период дошкольного детства начинает развиваться и формироваться учебная и трудовая деятельность. Важным моментом в этот возрастной отрезок сформировать у ребёнка мотивы обучения, познавательный интерес. Игра, продуктивные виды деятельности, трудовые и учебные задания формируют и развивают личность дошкольника.

Дошкольный возраст характеризуется спокойным эмоциональным состоянием ребёнка, отсутствием конфликтов по незначительным поводам. Эмоциональность ребёнка приобретает уравновешенность. Появляется в этот период механизм эмоционального предвосхищения, который подразумевает под собой предвосхищение результатов на основании эмоций, которые связаны с представлениями. То есть при выполнении какого-либо действия, ребёнок имеет уже эмоциональный образ, который отражает результат поступка. Этот механизм, эмоционального предвосхищения, впоследствии становится основой эмоциональной регуляции действий ребёнка.

Также меняется структура эмоциональных процессов. К имеющимся в раннем детстве вегетативным и моторным компонентам добавляются сложные формы образного мышления, восприятия, воображения. Это проявляется в появлении эмоций на предшествующую деятельность, например, ребёнок может огорчиться от мысли о не желаемом выполнении каких-либо действий.

Очень важным новообразованием этого возрастного периода является формирование соподчинения мотивов. Эти изменения в ребёнка принято соотносить с началом формирования личности ребёнка.

Общее недоразвитие речи (при сохранности слуха и интеллекта) — это специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстаёт от нормы формирование основных компонентов речевой системы: грамматики, фонетики, лексики [5].

Общее недоразвитие речи характерно для различных форм речевой патологии: дизартрия, алалии, детской афазии и др. В дошкольном возрасте ОНР может проявляться в виде полного отсутствия общеупотребляемой лексики или в виде изменения лексико-грамматического строя употребляемой лексики. На основании этого принято делить ОНР на три уровня.

Первый уровень ОНР характеризуется почти или полным отсутствием словесного общения у детей в том возрасте, когда их сверстники используют речь на нормальном уровне и она у них сформирована. Это дети в 5-6 лет, имеющие скудный словарный запас, напоминающий звукоподражание и состоящий из звуковых комплексов. Звуковые комплексы — это образованные

самими детьми, непонятные для окружающих, звукопроизношения, сопровождаемые жестами. В целом первый уровень ОНР характеризуется следующим:

- несформированностью способности воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова;
- активный словарь на начальной стадии формирования и состоит из звукоподражаний, лепета и небольшого количества общеупотребительных слов;
- пассивный словарь больше активного.

Дети этого уровня нуждаются в серьёзной подготовительной работе при подготовке к школе, такую подготовку они могут получить у специалиста-логопеда.

Второй уровень ОНР подразумевает возрастание речевых возможностей ребёнка. Общение детей этого уровня сопровождается достаточно постоянными, искаженными в грамматическом и фонетическом значении речевыми средствами. В целом второй уровень ОНР характеризуется следующим:

- появление фраз в речи ребёнка;
- активный словарь расширяется за счёт существительных и глаголов, а к ним добавляются прилагательные и наречия;
- происходят попытки ребёнком изменять слова по числам, родам, падежам, но эти попытки зачастую являются неудачными;
- нарушения в произношении явно прослеживаются;
- происходит понимание речи, расширяются активный и пассивный словарный запас.

Дети этого уровня составляют большинство логопедических классов начальной школы, учебный процесс с ними ведётся в специальной школе по особым программам.

Третий уровень ОНР охватывает детей, чья речь, которых более развёрнута, отсутствуют грубые лексико-грамматические и фонетические ошибки, есть недостатки при чтении и письме.

Для третьего уровня ОНР характерно:

- сохранение недостатков при произношении звуков;
- неверное употребление некоторых частоупотребляемых слов, что вызвано незнанием их значения;
- употребление простых предложений в активной речи, неумение строить сложные предложения;
- несформированность грамматического строя речи – неверные окончания;
- хорошее понимание обиходной речи, но при этом присутствует незнание отдельных слов или выражений.

Такие дети нуждаются в обучении в логопедической школе.

По мнению Левиной Р. Е. одной из причин возникновения общего недоразвития речи является нарушение внимания. Недостатки внимания отрицательно сказываются на процессах восприятия [1].

Внимание детей с ОНР характеризуется следующими особенностями: более низким уровнем показателей произвольного внимания, неустойчивостью, трудностями в планировании своих действий. Дети с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач.

У детей с ОНР ошибки внимания присутствуют на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно замечаются и устраняются ими. Характер ошибок и их распределение во времени качественно отличаются от нормы.

Особенности произвольного внимания у детей с ОНР ярко проявляются в характере отвлечений. Низкий уровень произвольного внимания у детей с тяжелыми нарушениями речи приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности [1].

В научном мире не сложилось единого мнения относительно внимания как психологического феномена. Одни учёные считают внимание познавательным процессом, другие соотносят внимание с волей и деятельностью человека.

Существуют различные подходы понимания природы внимания:

1. Внимание есть результатом ограниченного объёма сознания. Сторонниками этого взгляда на природу внимания есть У. Гамильтон и И. Герберт, которые считают, что более интенсивные представления могут вытеснить менее интенсивные представления.

2. Внимание есть результатом двигательных приспособлений, это мнение заключается в том, что человек может переключать своё внимание с одного предмета на другой, и как следствие этот процесс не может происходить без мышечной активности. Поэтому мышечные органы обеспечивают приспособления органов чувств к предметам восприятия.

3. Внимание есть результатом апперцепции, что означает взаимосвязь жизненного опыта человека и внимания.

4. Внимание есть результатом эмоций, сторонником этого мнения является Дж. Миль – представитель английской ассоциационной психологии, который утверждает, что внимание зависимо от эмоционального окрашивания представления.

5. Внимание есть результатом увеличения нервной раздражительности, что означает обусловленность внимания увеличением раздражительности ЦНС.

6. Внимание есть результатом нервного подавления, что означает процесс подавления одного физиологического процесса другим.

7. Внимание есть результатом активной способности духа. В рамках данной теории говорится, о неизвестном происхождении внимания, как первичной и активной способности человека.

8. Теория Т. Рибо, который усматривал связь между вниманием и эмоциями. Он считал, что благодаря эмоциям и возникает внимание. Также говорил о том, что продолжительность внимания обусловлена ассоциативными связями между объектом внимания и эмоциональным состоянием.

9. Теория Д. Н. Узнадзе, который считал, что на внимание влияет установка. Установка позволяет выделить из окружающей действительности образ, который и есть объектом внимания.

На основании направленности и сосредоточенности современная наука выделяет следующие виды внимания [2]:

Непроизвольное (пассивное, вынужденное) внимание – это самый простой вид внимания, который характеризуется возникновением и происхождением независимо от сознания человека. Возникновение непроизвольного внимания обусловлено следующими причинами: внешние раздражители – это характеристики воздействующего раздражителя (звук, запах, свет, резкое движение и т.д.); причины соотношения внутреннего

состояние человека и внешнего раздражителя (сытый человек и разговор о пище); причины общей направленности личности (интересующая деятельность, в том числе и профессиональная, заставляет обратить на себя внимание даже при случайном столкновении); эмоциональные причины (обусловлены чувствами, которые вызывает объект раздражения).

Произвольное (волевое, активное, преднамеренное) внимание – это вид внимания, который характеризуется управлением сознательной целью. Этот вид внимания связан с волей и трудовой деятельностью человека. Произвольное внимание выполняет функцию регуляции протекания психических процессов. Причины возникновения произвольного внимания являются социальными.

Послепроизвольное внимание – это вид внимания, который характеризуется первоначальной целенаправленностью и волевыми усилиями, но затем процесс увлечения приобретает непроизвольный характер.

Внимание как самостоятельный психический процесс характеризуется рядом основных свойств [2]:

Устойчивость, как свойство внимания, характеризуется способностью некоторое время сосредотачиваться на одном объекте внимания.

Переключаемость внимания заключается в сознательном и осмысленном перемещении внимания с одного объекта на другой, или способность быстро ориентироваться в сложных изменяемых условиях. Иногда это свойство считаю обратной стороной распределения внимания.

Отвлекаемость внимания означает непроизвольное перемещение внимание с одного объекта на другой.

Объём внимания подразумевает количество объектов внимания, которые человек может охватить с определённой степенью ясности сознания.

Концентрация, как свойство внимания, характеризуется степенью и интенсивностью его сосредоточенности.

Распределение внимания, означает возможность человека выполнять одновременно несколько видов деятельности.

В дошкольном возрасте, как и другие психические процессы, внимание развивается и совершенствуется. В первую очередь, увеличивается объём внимания, в следствие чего ребёнок может манипулировать 2-3 предметами. Увеличиваются возможности распределения внимания, устойчивости. Развитие внимания в этом возрасте тесно связано с общением ребёнка и взрослого. Это проявляется в выполнении требований взрослого (воспитателя, родителей). Также развивается произвольное внимание, что связано с речью самого ребёнка, целеполаганием, осознанием предстоящей деятельности, освоением норм и правил поведения [3, с. 110].

Список использованной литературы

1. Дубровина И. В. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 464 с.
2. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г.Маклаков. — СПб. : Питер, 2008. — 583 с.
3. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология / Г. А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2001 – 336 с.

4. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. — М. : Гардарики, 2005. — 349с.

5. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М.: Альфа, 1993 — 103 с.

Николаева Е. А.

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ОРФОГРАФИЕЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В настоящее время отмечается увеличение числа детей, испытывающих трудности в обучении. Одним из проявлений школьной неуспеваемости является стойкое нарушение в усвоении и использовании правил орфографии (дизорфография). Выявление слабых звеньев в процессе формирования орфографического навыка позволит более эффективно организовать работу по профилактике и коррекции дизорфографии.

Нами было проведено исследование, в ходе которого решались следующие задачи:

1. проверить уровень сформированности знаний младшими школьниками с общим недоразвитием речи основных орфографических правил;
2. определить уровень сформированности орфографических навыков обучающихся;
3. выявить наиболее частотные орфографические ошибки в письменных работах обучающихся.

В исследовании приняли участие 30 третьеклассников, которые были зачислены логопункт и посещали коррекционно-развивающие занятия в группе для детей с нарушением чтения и письма, обусловленным общим недоразвитием речи.

Для определения уровня сформированности орфографических знаний, умений и навыков в ходе констатирующего эксперимента обучающимся предлагались две серии заданий:

Первая серия заданий была направлена на получение сведений об уровне владения младшими школьниками с общим недоразвитием речи теоретическими знаниями (обнаружить орфограмму, назвать ее опознавательные признаки, сформулировать соответствующее правило, описать алгоритм работы с ним).

Задание 1. Выдели встретившиеся в тексте орфограммы, объясни их написание.

Задание 2. Сформулируй правила написания встретившихся орфограмм.

Задание 3. Предложи алгоритм работы с названными правилами.

При анализе результатов к высокому уровню владения теоретическими знаниями по орфографии нами были отнесены младшие школьники, которые смогли выделить все встретившиеся в задании орфограммы, перечислить их опознавательные признаки, сформулировать правило правописания данного случая, привести примеры, иллюстрирующие его. Среди участников экспериментальной группы высокого уровня не зафиксировано.

Половину от числа обследуемых детей составили ученики, которые смогли выделить лишь некоторые орфограммы. Эти дети демонстрировали затруднения в процессе определения опознавательных признаков орфограмм, при формулировке правил и подборе примеров, иллюстрирующих его. Эти школьники были отнесены нами к среднему уровню.

Низкий уровень составили обучающиеся, которые выделили лишь некоторые орфограммы, не смогли назвать их опознавательные признаки, самостоятельно сформулировать правила правописания и подобрать примеры, иллюстрирующие их.

При этом следует отметить, что у детей с общим недоразвитием речи наибольшие затруднения возникли при выполнении первого задания. Большую сложность для них составило нахождение орфограмм. Большая часть орфограмм не была обозначена школьниками, поскольку для детей с речевой патологией характерны трудности в обнаружении «ошибкоопасных» мест. В случае нахождения орфограммы часто дети не могли объяснить ее написание, назвать соответствующее правило.

При выполнении второго задания школьники в большинстве случаев воспроизводили формулировки орфограмм, однако продемонстрировать на примере работу по названному правилу затруднялись. Аналогично обстояли дела и с третьим заданием: обучающиеся называли заученную последовательность действий, и оказывались неспособными продемонстрировать на примере работу по названному алгоритму.

Вторая серия заданий ставила своей целью определить уровень сформированности у обучающихся орфографических навыков процессе выполнения языковых упражнений.

Задание 1. Спишите предложения, заполняя «окошки» и раскрывая скобки.

Задание 2. Диктант.

Выполнение каждого из заданий оценивалось по пятибалльной системе.

Анализ письменных работ обучающихся осуществлялся в соответствии рекомендациями О.Б. Иншаковой, А.А. Назаровой [1].

По результатам экспериментального обследования к высокому уровню сформированности орфографических навыков мы отнесли учеников, в работах которых были допущены 1-2 орфографические ошибки. Эти дети без помощи учителя обнаруживают и исправляют орфографические ошибки при выполнении самопроверки и взаимопроверки. При выполнении работы над ошибками обучающиеся этой группы не испытывают затруднений при определении характера орфограммы, при написании которой допущена ошибка, а также при выборе способа ее исправления. Все это свидетельствует о прочно сформированных орфографических умениях и навыках. Никто из детей с общим недоразвитием речи не смог набрать нужного для данного уровня количества баллов.

Средний уровень сформированности орфографических навыков, лингвистических способностей и языкового чутья продемонстрировали 26,7% обучающихся с общим недоразвитием речи. У детей этой группы были зафиксированы трудности при выполнении взаимопроверки и особенно самопроверки. При определении характера орфограммы часто допускают ошибки, что приводит к неверному выбору способа ее исправления. Причины затруднений у этой группы детей вызваны в

основном пробелами в знаниях и неумением применять теоретические знания в практической деятельности.

Низкий уровень сформированности орфографических навыков продемонстрировали 73,3% обследуемых детей. Эти обучающиеся продемонстрировали неспособность к выполнению задания на нахождение и исправление орфографических ошибок в своих письменных работах и работах других учеников. Определение характера орфограммы для детей этой группы практически не доступно. Они не могут предложить способ проверки и исправления орфограммы, в написании которой допущена ошибка даже после выделения ее учителем. Причины ошибок у детей этой группы разнообразны. Основные из них – это незнание правил, незнание признаков орфограмм, отсутствие орфографической зоркости, неумение применять теоретические знания в практической деятельности, неумение подобрать способ проверки написания слов.

Помимо этого, нами были проанализированы орфографические ошибки школьников. В ходе анализа ошибок, допущенных детьми в письменных работах, мы опирались на классификацию, предложенную О. Б. Иншаковой и А. А. Назаровой, поскольку она достаточно полно охватывает группы дизорфографических ошибок, согласуется с группами орфографических правил, которые изучаются в школе, и учитывает принципы правописания [1].

В соответствии с этой классификацией авторами выделены следующие группы орфографических ошибок:

1. Ошибки, вызванные несоблюдением морфологического принципа правописания (написание: безударной гласной, парного согласного, непроизносимого согласного в корне слова; приставок; суффиксов; окончаний).

2. Ошибки вследствие несоблюдения традиционного принципа письма (правописание: сочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу; чк, чн, нщ, ст, зн, сн; слов в соответствии с орфоэпическим произношением; словарных слов; удвоенных согласных; предлогов; наречий).

3. Ошибки, связанные с невыполнением грамматического принципа письма (написание: ь на конце имен существительных; ь в инфинитиве и повелительном наклонении глаголов).

4. Ошибки, вызванные несоблюдением слога-морфемного принципа правописания (неправильный перенос слов).

5. Ошибки вследствие несоблюдения лексико-логического принципа письма (слитное написание (предлог+слово, слово+слово, слово+предлог); раздельное написание слова).

6. Ошибки, связанные с невыполнением сематического принципа письма (правописание заглавной буквы в именах собственных).

Некоторые орфограммы (правописание непроизносимого согласного в корне слова; удвоенных согласных; слов в соответствии с орфоэпическим произношением; ошибки, связанные с грамматическим и семантическим принципами письма) нами не были включены в диаграмму, поскольку не были представлены в предложенном школьникам диктанте.

Анализ орфографических ошибок, допущенных обучающимися при выполнении заданий второй серии, представлен на рисунке 1.

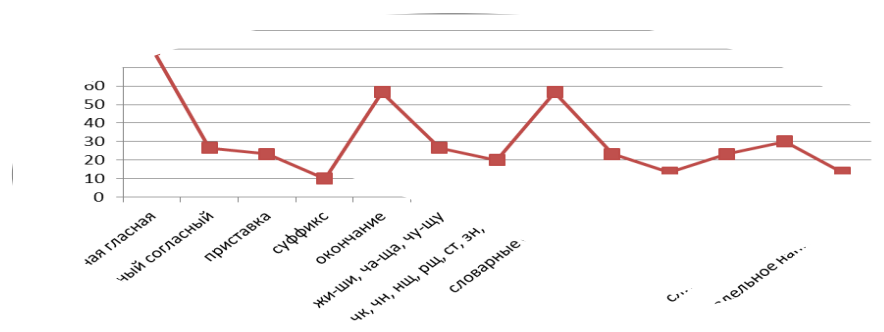


Рис 1. Распространенность орфографических ошибок различных групп у младших школьников с общим недоразвитием речи.

В результате анализа письменных работ обучающихся мы выяснили, что наиболее частотными являются ошибки в словах, написание которых регулируется морфологическим принципом: 100% младших школьников с общим недоразвитием речи допустили хотя бы одну ошибку этой группы.

При этом наибольшее количество ошибок (от 1 до 5) дети допускали в написании безударной гласной в корне слова. В общей сумме 24 ребенка допустили 44 ошибки. Также очень распространенными были ошибки в окончаниях: 17 детей допустили 27 ошибок.

90% детей с общим недоразвитием речи допустили ошибки в словах, правописание которых подчиняется традиционному принципу орфографии. Наиболее частотной ошибкой этой группы является правописание словарных слов: 17 детей допустили 19 ошибок.

Гораздо меньшее количество ошибок было допущено в правописании представленных в диктанте слов, регулируемых другими принципами: слоگو-морфемным – 23,3%, лексико-логическим – 40%.

Результаты экспериментального исследования сформированности орфографических навыков позволяют сделать выводы о том, что преобладают ошибки связанные с трудностями усвоения морфологического принципа письма, в частности, ошибки на правописание орфограмм корня и окончания. Обучающиеся затруднялись в распознавании «ошибкоопасных мест» в словах, не узнавали встретившуюся им орфограмму. Они не находили в словах тех букв и их сочетаний, которые требовали проверки определять «ошибкоопасные» места слов до их написания и во время письма. Особенно, большие трудности у обучающихся с общим недоразвитием речи наблюдались при определении родственных слов и нахождения общей морфемы в словах. Школьники не могли правильно анализировать морфемную структуру слова. Они не могли быстро актуализировать нужный ряд однокоренных слов. Дети затруднялись в использовании уже имеющихся орфографических знаний, способов проверки орфограмм.

Таким образом, многообразие причин орфографических ошибок представляет собой определенную трудность для учителя, но не снимает с него ответственности за точное определение причин ошибок каждого обучающегося и за выбор наиболее эффективных и оптимальных приемов их исправления. Как показало проведенное обследование, для разработки наиболее рациональной методики обучения нужно хорошо знать, какие трудности стоят на пути усвоения учебного материала, какие препятствия приходится преодолевать обучающимся в процессе усвоения знаний.

Список использованной литературы

1. Иншакова О.Б. Методика выявления дизорфографии у младших школьников [Текст] / О.Б. Иншакова, А.А. Назарова. – М.: В.Секачев. – 2013. – 72 с.

Николаева Е. А., Їёòàééíàà Ä. È.

ОСОБЕННОСТИ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В настоящее время проблема повышения грамотности учащихся не потеряла своей актуальности. Формирование орфографических навыков было и остаётся социально значимой проблемой, решение которой в большой степени определяет адаптацию выпускника школы в современном ему обществе как языковой личности.

Многие исследователи (О. И. Азова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, И. В. Прищепова и др.) отмечают, что у школьников с общим недоразвитием речи не сформированы многие речевые и неречевые предпосылки усвоения навыков правописания или первоначальное звено ассоциативной цепи при образовании орфографического навыка [3, 5, 6].

Нами было организовано экспериментальное исследование уровня сформированности орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи. Оно проводилось на базе «Муниципального бюджетного образовательного учреждения лицея №10» г. Белгорода. В эксперименте приняли участие учащиеся 3 класса. Дети участвующие в эксперименте имели заключение психолого-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи.

При обследовании нами использовались методики И. В. Прищеповой, позволяющие проанализировать состояние орфографических навыков у младших школьников:

1)исследование знания букв алфавита у детей младшего школьного возраста с ОНР;

2)выявление знаний основных терминов у детей младшего школьного возраста с ОНР;

3)исследование усвоения способов проверки орфограмм у детей младшего школьного возраста с ОНР;

4)анализ дисграфических и дизорфографических ошибок в диктанте;

5)исследование умения соотносить написание и произношение слов, устанавливать между ними сходство и различие у детей младшего школьного возраста с ОНР;

б)исследование умения у детей младшего школьного возраста с ОНР находить заданные буквосочетания в отдельных словах, предложениях и тексте (7).

В процессе анализа результатов констатирующего эксперимента была получена развернутая характеристика количественных и качественных особенностей сформированности орфографического навыка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

У детей младшего школьного возраста с ОНР в основном уровень знания основных терминов выше среднего. Все испытуемые без исключения хорошо знают основные термины, но только 3 человек умеют их осознано

применять в учебной практике. У остальных испытуемых трудности возникли при звуко-буквенном разборе.

Уровень усвоения способов проверки орфограмм низкий у младших школьников с ОНР. Только один испытуемый безошибочно подобрал проверочные слова и подчеркнул орфограммы. Вызвали затруднения у остальных испытуемых такие слова, как каток, поля, паруса, ненастный. К данным словам испытуемые подобрали проверочные слова, такие как каток-катается, котки, катотся; поля – поляна; паруса – паруса; ненастье – настье. Как показывают исследования, также имеются определенные влияния нарушений языкового анализа и синтеза, недоразвития грамматического строя языка и зрительно-пространственных представлений на усвоение орфограмм. Можно сделать вывод, что у большинства испытуемых медленный темп работы, проверочные слова подобраны лишь к половине предложенных слов.

Анализ дисграфических и дизорфографических ошибок в диктанте находится на низком уровне. Из всех испытуемых только у одного высокий уровень, еще у одного уровень выше среднего. Что говорит о плохом состоянии письменной речи на материале диктантов. У испытуемых были ошибки, характерные для акустической, оптической, фонематической и аграмматической дисграфии. Встречались в работах замены «б» на «д», «у» на «ю», ш на «ж». Трудностью для испытуемых стали слова с безударной гласной в корне слова: удивительно, семейство, барсуков, вырыли, прозрачная; и правописание окончаний в словах: славное, место.

Для формирования навыка правописания в корнях слов безударных гласных, парных глухих и звонких согласных, непроизносимых согласных, а также для правильного написания приставок, ь разделительного знака учащимся необходимо владеть умением соотносить написание и произношение слов, устанавливать между ними сходство и различие. Испытуемым было сложно объяснить разницу в написании и произношении таких слов, как касса, наконецник, мясорубка. Разницу в написании и произношении данных слов младшие школьники объяснили следующим образом: касса – удвоенная с, кассир, класс; наконецник – буква а; мясорубка – буква я, мясо проверочное слово; наконецник – конец (9).

Уровень умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, предложениях выше среднего. Все дети безошибочно выделили буквосочетания: жи, чу. Трудность у младших школьников вызвало выделение буквосочетаний: стн, вш и словарных слов.

Опираясь на методические рекомендации О. И. Азовой, И. В. Прищеповой мы предлагаем следующие методы и приемы формирования орфографического навыка у младших школьников с ОНР (1).

Организация лексической системности осуществляется в тесном взаимодействии с развитием словообразования, логических операций классификации, сериации, анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

Мы советуем одновременно начинать проводить работу над формированием грамматического значения и словарного запаса. Для уточнения грамматического значения предлагается подобрать вопрос к слову, поставить слово в нужную форму, ответить на вопросы, вставить слово в словосочетание, предложение, классифицировать слова по определенным грамматическим значениям (4).

На основе усвоенных представлений о грамматических значениях различных частей речи параллельно с развитием лексики, синтаксического строя и фонематического анализа строится работа по формированию

морфологических обобщений. Большое внимание уделяется сравнению форм слов по значению и звучанию. Для сравнения предлагаются слова, отличающиеся 1, 2, 3-мя грамматическими значениями. Проводится классификация слов на основе отдельных грамматических значений, их совокупности (2).

Работа с определенной словообразовательной моделью строится с учетом поэтапного формирования речевых действий:

3. усложнение форм и функций речи, видов речевой деятельности;
 4. начинать с импрессивной речи и постепенно переходить к экспрессивной речи,
 5. переходить от устной к письменной речи;
 6. постепенное усложнение содержания заданий и речевого материала
- (5).

На первом этапе работы советуем широко применять графические схемы, символизирующие словообразующие аффиксы и различие морфемной структуры родственных слов. Последовательность и содержание работы определяется онтогенетическим принципом, результатами исследований словообразования Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой; Т. В. Тумановой; А. А. Хохловой и др. (4).

С целью развития морфемного анализа предлагают следующие виды работы:

7. поиск морфем в словах;
8. дифференциацию близких по написанию и значению морфем;
9. усвоение знаний терминов;
10. использование грамматической основы при усвоении написания орфограмм (8).

Формирование орфографической зоркости является важным направлением логопедической работы по предупреждению дизорфографии. На начальных этапах формирования орфографической зоркости детям предлагаются задания на нахождение «ошибко-опасного» места в словах, на нахождение нужной буквы среди пары: гласных, а/о, и/е, парных звонких и глухих согласных б/п, в/ф, з/с, д/т, г/к, ж/ш; сочетаний согласных стн/сн, здн/зн, в которых встречаются непроизносимые согласные; сочетаний нч, нщ, сочетаний жи, ши, ча, ща, чу, щу. (10). После закрепления данного умения в простых словах детям предлагались задания на применение того же правила в словах, более сложных лексически и морфологически, а также в контексте.

Таким образом, результаты экспериментального исследования показали, что уровень формирования орфографического навыка младших школьников с ОНР не сформирован полностью. Только специально организованная, систематически реализуемая коррекционная работа поможет сформировать прочные орфографические навыки у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Список использованной литературы

1. Азова О.И. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст]: учебно-метод. пособие / О.И. Азова. - М.: РУДН, 2007. – 83 с.
2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст]: пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 336 с.

3. Лалаева Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. – СПб.: СПбГУПМ, 2010. – 36 с.
4. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Изд-во Союз, 2008 – 224 с.
5. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст]: пособие для логопеда / Р.Е. Левина. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 2010. – 311 с.
6. Прищепова И. В. Симптоматика дизорфографии у младших школьников, страдающих нарушениями письменной речи [Текст]: инновации в образовании и социальные перемены./ И. В. Прищепова. - СПб.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 246 с.
7. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников [Текст]: пособие для логопеда / И.В. Прищепова. – СПб.: Изд. центр КАРО, 2006. – 254 с.
8. Рамзаева Т.Г. Орфографический навык и методические условия его формирования [Текст] / Т.Г. Рамзаева // Начальная школа. – 2014. – № 8. – С. 20 – 22.
9. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]: пособие для логопеда / И.Н. Садовникова. - М., 2005. – 256 с.

Розова Ю. Е, Коробченко Т. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ С ТНР

В последние годы отмечается увеличение числа детей с нарушениями речи и, соответственно, возникает необходимость поиска наиболее эффективного пути обучения данной категории детей. Известно, что использование в коррекционной работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющими тяжелые нарушения речи (ТНР) разнообразных нетрадиционных методов и приемов предотвращает утомление, поддерживает познавательную активность, повышает качество логопедической работы в целом. В настоящее время внедрение компьютерных технологий является новой ступенью в образовательном процессе. Логопеды не только не остались в стороне, но и активно включились в процесс широкого использования информационно-развивающих технологий в своей практике.

Современная информатизация образовательного пространства включает в себя оснащение техникой, позволяющей в полной мере реализовывать развивающие компьютерные технологии обучения, что способствует повышению мотивации детей к получению и усвоению новых знаний.

В последнее время в логопедической работе особое место занимает интерактивная доска. Использование интерактивной доски помогает сделать учебный процесс увлекательным, динамичным, красочным, получить обратную связь с учащимися. Интерактивная доска (ИД) - полифункциональное устройство, позволяющее на одном занятии использовать как стандартное программное обеспечение, входящее в состав комплектации ИД, так и авторские презентации, тренажеры, видеоролики, компьютерные игры и т.д.

Использование интерактивной доски на занятиях логопеда позволяет:
-повысить качество обучения детей с ТНР;

-развивать высшие психические функции (восприятие, внимание, память, мышление) за счет повышения уровня наглядности, использования в работе методов активного обучения;

-развивать артикуляционную и мелкую моторику, совершенствовать навыки пространственной ориентировки, развивать точность движений руки;

-повысить мотивацию и увеличить работоспособность при коррекции речевых нарушений;

- обеспечить психологический комфорт на занятиях.

При работе с интерактивной доской у учащихся задействованы различные виды памяти (слуховая, зрительная, ассоциативная), активизируются процессы внимания (концентрация, распределение, переключение), совершенствуются графомоторные навыки, зрительно-пространственные отношения. Практическая значимость использования интерактивной доски состоит в том, что учитель и ученики расширяют границы привычного, поднимая процесс обучения и преподавания на качественно новый уровень. С помощью компьютерных технологий можно существенно повысить мотивацию ребенка с особенностями в развитии к трудной для него работе, научить и приучить его самого оценивать свои достижения, осознанно ставить перед собой новые задачи. Развитие умения строить самостоятельный диалог с компьютерной программой позволит создать у детей с особыми образовательными потребностями первоначальную модель взаимодействия с техникой, что необходимо и для будущей трудовой деятельности. Благодаря информационным технологиям, в том числе и работе с интерактивной доской, можно обеспечить продуктивную деятельность экспериментирования, необходимую для формирования полноценной системы умственных действий и понятий, обеспечить занимательную для ребенка форму занятий, обеспечить освоение детьми модели коммуникации, основу которой составляют явления жизни человека.

На наших логопедических занятиях компьютерные технологии обучения нашли свое применение при коррекции нарушений устной и письменной речи у учащихся с ограниченными возможностями здоровья. С этой целью была создана информационно-практическая база, включающая разнообразные компьютерные программы (приложения на электронных носителях к учебникам УМК «Школа России» по русскому языку, математике, окружающему миру, обучению грамоте, литературному чтению), развивающие и обучающие игры («Искатель», «Приключения Гарфильда», «Приключения Кузи») и развивающие игры портала «Мерсибо», авторские научные и практические мультимедийные презентации.

У детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих нарушения речи различного уровня, выявляется недостаточное понимание и различение грамматических форм; затруднения, а иногда и невозможность связно, последовательно, логично передать содержание текста; недостаточность объема словаря; вербальные замены; при осложненном варианте общего недоразвития речи имеют место определенные сложности при автоматизации поставленных звуков. Процесс обучения ребенка с речевой патологией требует длительного времени и отнимает у ребёнка много сил. Со временем у него утрачивается интерес к занятиям с логопедом, теряется мотивация, ведь коррекция нарушений речи – трудоемкий процесс. Использование компьютерных средств позволяет

значительно повысить мотивационную готовность детей к проведению коррекционных занятий путем моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды. Общение с компьютером вызывает у учеников коррекционной школы интерес, сначала как игровая, а затем и как учебная деятельность.

Мультимедийные презентации – это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ интерактивной доски. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, возможность самостоятельно (совместно с педагогом, коллективно) выполнять практические задания, исправлять допущенные ошибки, фиксировать полученный результат, т.е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка. Одновременное воздействие на два важнейших органа восприятия (слух и зрение) позволяют достичь гораздо большего эффекта. Таким образом, облегчение процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов - это основа любой современной презентации. Более того, презентация дает возможность учителю самостоятельно скомпоновать учебный материал исходя их особенностей учащегося, темы занятия, что позволяет построить урок так, чтобы добиться максимального учебного эффекта.

Авторские презентации можно использовать как на подгрупповых, так и на индивидуальных занятиях в зависимости от поставленных задач и психофизиологических возможностей учащихся с речевыми нарушениями.

Использование мультимедийных презентаций в коррекционно-развивающей работе логопеда помогает решать следующие задачи:

Образовательные: развитие навыков языкового анализа и синтеза; уточнение, расширение и активизация словаря по лексическим темам; развитие грамматического строя речи; развитие связной речи; развитие орфографической зоркости.

Коррекционные: развитие индивидуальных способностей детей в творческой речевой деятельности; развитие психических процессов; развитие тонкой и общей моторики.

Воспитательные: воспитание сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности, инициативности, ответственности.

Поскольку у детей хорошо развито непроизвольное внимание, то учебный материал, предъявляемый в ярком, интересном и доступном для ребёнка виде, вызывает интерес. В этом случае применение компьютерных технологий становится особенно целесообразным, так предоставляет информацию в привлекательной форме, что не только ускоряет запоминание, но и делает его осмысленным и долговременным.

Одним из преимуществ компьютерных средств обучения является то, что позволяют значительно повысить мотивационную готовность детей к проведению коррекционных занятий путем моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды. В ее рамках ребенок самостоятельно осуществляет свою деятельность, тем самым, развивая способность принимать решения, учится доводить начатое дело до конца. Особо хочется отметить принцип объективной оценки результатов деятельности ребенка. Результаты деятельности ребенка представляются визуально на экране в виде мультимедийных образ символов, исключая субъективную оценку, ученик видит результаты своей деятельности, что добавляет положительную эмоциональную окраску в такие занятия.

Использование на логопедических занятиях интерактивной доски позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать

обучение детей с речевыми нарушениями, способствует положительному состоянию детей в процессе занятий, значительно повышает эффективность работы учителя-логопеда.

Список использованной литературы

1. Кадочникова Н.К. Использование интерактивной доски на логопедических занятиях / Н.К. Кадочникова // Логопед. – 2012. - №1. - С. 56-61.
2. Розова Ю.Е. Использование мультимедийных презентаций для повышения эффективности логопедических занятий / Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко // Инновации в коррекции нарушений речи у детей и подростков: сб. науч. тр. - Санкт-Петербург: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. - С. 223-226.

Садовски М. В., Бросалина Е. Н.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В настоящее время растет количество детей с речевыми нарушениями: фонетическое нарушение речи, фонетико-фонематическое нарушение, задержка речевого развития, общее недоразвитие речи и др. Как отмечают ряд ученых: Г.А. Волкова, Р.Е. Левина, Р. И. Лалаева, Н.С. Жукова и другие, речь таких детей в той или иной степени будет нарушена. Зачастую у детей страдает грамматическое оформление слов, бедный лексический запас, связная речь сформирована недостаточно. В соответствии с этим детям тяжелее передать свои мысли, чувства и эмоции.

Изложение основного материала исследования. Важным каналом для опознания эмоционального состояния человека является его речь. Между эмоциями и словом есть определенная взаимосвязь: слово помогает человеку осознать свои чувства, эмоции, переживания, а с другой стороны, – эмоциональные процессы делают речь осознаваемой и оказывают влияние на ее понимание другим человеком.

Эмоции и эмотивная лексика играют большую роль в жизни человека, его взаимодействии с окружающими. Эмотивная лексика рассматривается как совокупность слов, способных при помощи различных внутрилексических средств отображать эмоции.

На каждом из возрастных этапов эмоциональная сфера ребенка приобретает новые качества по мере его включения в различные виды деятельности. Эмоциональная сфера детей тесно связана с поведенческой. Ее развитие влияет на эмоционально-волевою готовность к школе, мотивационную сферу, а также индивидуально – личностную характеристику ребенка. От того, как ребенок оценивает свои поступки и события, происходящие вокруг него, в значительной мере зависит его поведение.

Особенно ярко эмоции проявляются у детей. Происходящие события являются эмоциональными, так как индивид во всем, происходящим с ним, испытывает оттенок приятного или неприятного. При речевых нарушениях дети испытывают дискомфорт при общении, нарушается процесс коммуникации между людьми, им тяжелее общаться со сверстниками, не

имеющими нарушений. Сложнее приспособиться к изменениям, происходящим в окружающем мире.

По мнению А.А. Леонтьева, речь можно рассматривать как деятельность, такую же, как игра или труд, последние включают в себя речь, как средство взаимодействия между людьми. В процессе коммуникации люди посредством речи выражают свои эмоции и чувства. В зависимости от нашего эмоционального настроения наша речь будет веселой или наоборот, грустной, подавленной. Можно заметить, что эмоции и речь находятся во взаимосвязи друг с другом. Речевая деятельность представляет собой процесс взаимосвязанного порождения или восприятия речи. Речь это сложный процесс, который требует от человека развития мышления, памяти, внимания. Грамотная и правильная речь должна быть оформлена по законам логики, содержать грамматически верные конструкции и эмоционально окрашенные лексические средства языка. Эти условия являются неотъемлемой частью успешного овладения речью ребенком. Но при общем недоразвитии речи (ОНР) ее развитие затрудняется.

Для изучения особенностей эмоционально – оценочной лексики у детей с общим недоразвитием речи, нами было проведено экспериментальное исследование. В нем участвовали 10 школьников 2 класса, без нарушения речи и 10 детей, имеющих речевое нарушение.

Для выявления особенностей эмоционально – оценочной лексики были использованы следующие методики для понимания эмотивной лексики: «Изучение понимания и обозначения эмоциональных состояний по вербально представленной ситуации» (в данной серии используются в модифицированном варианте задания, описанные в исследовании С.А. Захаровой, Ю.А. Афонькиной); «Соотнесение графического изображения эмоций с фотографией детей» (детям предлагается материал для обследования: набор пиктограмм с графическим изображением и 7 фотографий детей различных эмоциональных состояний); Методики для изучения использования эмотивной лексики: «Изучение возможностей использования эмоционально-оценочной лексики в самостоятельной речи» (для проведения исследования предлагается 3 картинки из рассказа В. Катаева «Грибы»); «Изучение антонимических отношений» (для проведения исследования используются изолированные слова). Речевой материал подбирается в соответствии с программными требованиями обучения и воспитания детей.

Проведя обследование, мы выявили следующие особенности эмоционально-оценочной лексики у детей с ОНР: в самостоятельной речи мало используют эмотивную лексику, составляют рассказ по наводящим вопросам, встречаются аграмматизмы, семантически далекие словесные замены, выразительные средства речи не используются; большая часть детей непосредственно излагают увиденное, не используя эмоциональную лексику; при подборе антонимов использовали смысловые замены на основе: замены частей речи, «злюка-добрый, трус-храбрый», ответы с частицей «не»: «друг-недруг, злюка-незлѣка» и др.; при соотнесении фотографий детей с пиктограммами, школьники испытывали частые ошибки при различении тонких оттенков чувств (интерес, радость, удивление), а также единичные ошибки в различении ярко выраженных эмоциональных состояний (печаль, страх);

В ходе нашего исследования мы выявили, что имеется существенная разница в результатах обследования детей без нарушений и с речевой

патологией. Экспериментальные показатели подтверждают литературные данные о том, что активный словарь детей больше, чем словарь детей с ОНР.

Таким образом, у младших школьников с общим недоразвитием речи развитие активного словаря эмоций существенно отличается от показателей возрастной нормы, что подтверждает литературные данные. Такие показатели обусловлены тем, что ОНР – системное нарушение, которое отражается на понимании и использовании эмоциональной лексики, порождая недостаточное развитие личностных, коммуникативных навыков общения с окружающими.

Список использованной литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебное пособие для студентов / Г.А.Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; под ред. Л.С. Волковой. - Москва : ВЛАДОС, 2009. - 530 с.
2. Галкина-Федорчук Е.М. Современный русский язык / Е.М. Галкина-Федорчук, К.В. Горшкова. Н.М. Шанский. – М. : Учпедгиз, 2009. – 410 с.
3. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2003. — 160 с.
4. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / И.Ю. Кондратенко. - СПб. : КАРО. 2006. – 240 с.

Садовски М. В., Канюка М. И.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Своевременное овладение правильной речью имеет важное значение для формирования полноценной личности ребенка, гармоничного психофизического развития, успешного обучения его в школе. В связи с этим в последнее время в специальной психологии и педагогике вызывают повышенный интерес дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Особого внимания заслуживают особенности формирования коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Формирование коммуникативной компетенции возможно у детей с ОНР III и IV уровня речевого развития, так как эти уровни характеризуется развернутой разговорной фразой, отсутствуют грубые отклонения в развитии различных сторон речи. Имеющиеся нарушения в речи детей касаются в основном сложных речевых единиц. Но имеющееся недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей, порождает специфические черты общего и речевого поведения, приводит к снижению активности в общении. Нарушения речевой функции приводят к нарушению процесса коммуникаций, что ведет к недоразвитию коммуникативной компетентности в целом.

Н. В. Дубова отмечает, что у детей дошкольного возраста с ОНР наблюдается затруднение свободного общения, у них преобладает развернутая фразовая речь с элементами лексико-грамматического и

фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут вступать в контакт с окружающими только в присутствии своих знакомых, свободное общение очень затруднено.

Исследования Е. М. Мастюковой, Т. А. Ткаченко подчеркивают, что у детей ОНР нарушаются все формы общения межличностного взаимодействия, тормозится развитие игровой деятельности, которая имеет ведущее значение в общем психическом развитии. У детей с речевым недоразвитием оказываются сниженными в разной степени потребность в общении со сверстниками и желание разворачивать совместную игру, а также уровень самооценки речевого развития у таких детей по-разному влияет на процесс общения со сверстниками и взрослыми.

Л. Г. Соловьева, изучая особенности развития коммуникативной способности у дошкольников с общим недоразвитием речи, отметила, что у большинства из них отмечается дефицитарность коммуникативной компетенции.

Л. Г. Соловьева, Е. А. Харитоновна говорят о недостаточности вербальных средств общения, что лишает возможности взаимодействия детей, становится препятствием в формировании игрового процесса. Авторами признано, что речевые нарушения сказываются на характере взаимоотношений ребенка с окружающими, на формировании его самосознания и самооценки.

В исследовании И. Ю. Кондратенко делается акцент на изучение коммуникативного поведения детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста в процессе проведения занятий по развитию речи в условиях логопедического детского сада. Автор отмечает, что в программном содержании по обучению и воспитанию данного контингента детей уделено достаточно внимания коммуникативной направленности образовательного процесса. Однако ее наблюдения показывают, что на занятиях в основном реализуется вопросно-ответная форма работы педагога с детьми, отмечается недостаточная коммуникативная активность дошкольников в процессе различных ситуаций общения, что сказывается на особенностях их речевого поведения.

Психолого-педагогический анализ деятельности общения детей с общим недоразвитием речи, проведенный О. С. Павловой, обеспечил достаточно объективными данными, отражающими специфику коммуникативного поведения исследуемой категории детей. Экспериментальное изучение коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи показало, что она значительно отличается от процесса общения их нормально развивающихся сверстников как по уровню своего развития, так и по основным качественным показателям. Ограниченные возможности речевой коммуникации, весьма характерные для дошкольников данного контингента, нередко сопровождаются снижением мотивационно-потребностной сферы общения, трудностями реализации речевых и паралингвистических средств, сравнительно медленным усвоением языковых понятий.

Немногочисленные исследования Т. Н. Волковской, О. В. Дзюбы, Л. С. Дмитриевских, Г. Х. Юсуповой и др. по проблеме изучения коммуникативной компетентности у детей с ОНР свидетельствуют о том, что у них наблюдается низкая коммуникативная направленность речи, снижена потребность в общении, не сформированы способы коммуникации, отсутствуют заинтересованность в контактах, способность к сотрудничеству,

наблюдаются неумение ориентироваться в ситуациях общения, речевой негативизм и др.

На современном этапе одним из актуальных вопросов логопедии является поиск новых форм и методов коррекционного обучения детей. В современном обществе разработка содержания и способов коррекционной работы должна осуществляться во взаимосвязи с творческими способами усвоения культурного наследия, коррекционно-педагогическим воздействием в форме сотрудничества. Поэтому вопрос формирования коммуникативной компетенции дошкольников с ОНР на региональном компоненте является особенно актуальным.

В журнале «Логопед в детском саду» учитель-логопед А. А. Гуськова описывает развитие компонентов речевой системы у детей с ОНР на материале стихотворение о родной природе, где она определяет основные направления коррекционно-развивающей работы: работа над общими речевыми навыками; коррекция звуковой стороны речи; обогащение словарного запаса; развитие грамматического строя речи; обучение связному высказыванию, которое включает в себя: учить детей поддерживать беседу; совершенствовать диалогическую речь, закреплять умение отвечать на вопросы предложениями из 4-7 слов; учить детей понимать свои чувства и чувства поэтов и рассказывать об этом и др. Логопед отмечает, что коррекционно-речевая работа над стихотворным материалом воспитывает чувство любви и бережного отношения к родной природе, нравственные и гражданские чувства. Например, учитель-логопед использует такие произведения: «Журавли» Т. Прописновой, «Солнышко усталое скупое греешь ты!» М. Пожаровой, «Дождик» В. Руденко, «Осень наступила» С. Насауленко, «Листопад» – В. Нировича, «В опустевшем старом парке» В. Протасова, «Осенние хлопоты» О. Высотской, «Журавли» – А. Лившица и др.

Н. С. Бельская представляет свой опыт работы «Подвижные игры разных народов как средство развития коммуникативной компетентности дошкольников». Она говорит о том, что подвижная игра является естественным спутником жизни ребенка, источником радостных эмоций. В народных играх ярко отражался образ жизни людей, их быт, труд, культура, национальные устои. Народные игры издавна считались традиционным средством педагогики, также подвижные игры являются прекрасным средством формирования коммуникативной компетентности, а точнее:

1) умение продуктивно взаимодействовать в системе «ребенок-ребенок», «ребенок-взрослый»: умение выслушать партнера и прийти к общему решению, умение вести диалог со взрослым и со сверстниками, умение отстаивать свою точку зрения в общении, умение получать необходимую информацию в общении, умение принимать помощь.

2) умение с уважением относиться к ценностям (религиозным, этническим, личностным, профессиональным) других людей, умение соотносить устремления с интересами других людей;

3) умение реагировать в конфликтных ситуациях в соответствии с культурными нормативами, а также готовность к социальному взаимодействию.

В процессе изучения проведена аналогия между подвижными играми разных народов и нашли много общего в правилах игры. Например, русская народная игра «У медведя во бору» и татарская народная игра «Серый волк», русская игра «Бездомный заяц» и татарская игра «Скок-перескок», игра «Рыбак и рыбки» и чувашская игра «Хищник в море». Также у всех

народов популярны такие игры как «Жмурки», «Прятки», «Горелки» в различных вариантах. Н. С. Бельская каждый квартал разучивала по одной национальной игре.

По мнению Г. М. Ляминой, литературные произведения дают детям наилучшие образцы диалогического взаимодействия. Заученные литературные диалоги, передаваемые детьми в инсценировании стихов, в театрализованных представлениях, в подвижных играх, формируют в их сознании образ «участника» диалога, обобщают формы диалогических реплик и правил ведения диалога. Народная педагогика создала множество потешек, песенок, игр, построенных именно в форме диалогов. К примеру, игра «Как тебя зовут». В ней роль водящего выполняет вначале взрослый, а потом дети. Роль водящего предполагает придумывание вопросов, естественно, что это умение формируется постепенно в ходе игры, содержание ее таково. Участники игры садятся кругом на стулья. Водящий дает каждому какое-нибудь смешное имя (либо дети выбирают имя сами): Пузырек, Метла, Расческа, Авторучка, Самосвал и т.д. После этого водящий задает вопросы. Отвечая на них, надо повторять только «свое слово» (пузырек, метла и пр.). Отвечать надо быстро, не задумываясь. Ни в коем случае нельзя смеяться. Другие пусть смеются, а тот, с кем говорит водящий, должен отвечать серьезно. Даже улыбаться нельзя.

Таким образом, несовершенство коммуникативной компетенции, речевая инактивность детей с общим недоразвитием речи не обеспечивают процесса свободной коммуникации и, в свою очередь, не способствуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствуют овладению знаниями, отрицательно влияют на личностное развитие и поведение дошкольника. Поэтому использование материала, включающего информацию о региональной культуре, является не только важным для развития социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, но и для овладения речью как средством общения, то есть научиться взаимодействовать с другими людьми как членами общества, где будут реализовываться социальные отношения людей, что отмечено в задачах ФГОС ДО.

Список использованной литературы

1. Дубова Н.В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР [Текст] / Н.В. Дубова // Логопед в детском саду. – 2006. – № 3. – С. 36-38.
2. Гуськова А.А. Развитие компонентов речевой системы у детей с ОНР на материале стихотворение о родной природе / А.А. Гуськова // Логопед в детском саду. – 2010. – № 6-7. – С.82-89.
3. Мастюкова Е.М. Логопедия / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 2000. – 342 с.
4. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – №1. – С. 62-66.
5. Бельская Н.С. Подвижные игры разных народов как средство развития коммуникативной компетентности дошкольников [Электронный ресурс] / Н.С. Бельская. – Режим доступа: <http://vunivere.ru/work53790?screenshots=1>.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ И УРОВНЯ УСПЕШНОСТИ КОНТРОЛЯ ОБУЧЕНИЯ

Одним из основных вопросов при рассмотрении когнитивных стилей в контексте педагогической психологии является вопрос о связи стилевых характеристик с успешностью обучения, в нашем случае, в старших классах.

Существует практическая проблема – как повысить эффективность учебно-воспитательного процесса в школах и вузах посредством более полного учета индивидуальных особенностей учащихся или внедрения психодиагностической системы профориентации, профотбора и прогнозирования успешности обучения.

Поэтому возникает вопрос, если когнитивный стиль учащегося в принципе способен влиять на успешность обучения, то какие стили для каких типов учебной деятельности предпочтительнее?

В 50-70е годы такие ученые как Гарднер Р., Виткин Г. и другие стремились показать самостоятельное значение стилевых особенностей познания, которые не сводятся к традиционно понимаемым способностям и интеллекту. В итоге было показано, что особенности когнитивного стиля могут влиять и на результативность решения задач. В связи с этим переходом системы образования на преимущественно тестовый способ контроля знаний, исследование проблемы влияния когнитивного стиля на успешность выполнения тестовых заданий учащимися является достаточно актуальным.

Таким образом, целью нашего исследования было изучить взаимосвязь когнитивного стиля и уровня успешности тестового контроля знаний в старших классах.

Для проведения исследования были использованы такие методики как «Фигуры Готтшальдта» и тест по математике.

Исследование проводилось на базе МБОУ средняя общеобразовательная школа №39 г. Белгорода, учащиеся 11-ых классов в возрасте 16-17 лет.

Когнитивный стиль – это один из аспектов, благодаря которым учитель может создавать программы, учитывая индивидуальные особенности студентов. Однако учителя должны использовать информацию о когнитивных стилях как стимулятор размышлений об индивидуальности, а не как основу для воспитания студентов в группах.

обучаемость, то есть способность к учению, является индивидуальным, относительно устойчивым свойством личности. Высокая обучаемость способствует более интенсивному умственному развитию. Однако, с высоким умственным развитием может сочетаться относительно более низкая обучаемость, которая компенсируется большой трудоспособностью.

Только правильно организованное обучение, лишенное формализма, приводит учащихся к более полному пониманию значимости получаемых знаний и тем самым готовит их к участию в жизни. Его исследования показывают, что когда объективная значимость знаний, умений и навыков действительно понимается учащимися, становится для них ясной, вызывает у них положительное отношение и интерес к ним, то эти знания и усваиваются более успешно. Л. С. Славина считает, что различие в успеваемости можно было уничтожить, если бы учителя учитывали

индивидуальные особенности своих учеников и осуществляли к ним индивидуальный подход.

Управлять, и корректировать каким бы то ни было процессом возможно лишь на основании данных контроля над его течением, не составляет исключения и процесс учебной деятельности. Эффективность применения стандартов возможна только в условиях объективного контроля знаний и умений учащихся.

Инструментом, который позволяет объективно оценивать качество усвоения, является критериально-ориентировочный тест, сочетающий в себе контрольное задание и эталон, по которому можно судить по качеству усвоения.

Тестовый контроль в последнее время занимает центральное место во всех школьных контрольно-оценочных системах, являющихся, в свою очередь, составляющими системы оценки качества. Вместе с тем, для всей системы образования в целом, наиболее важны контроль и оценка качества обучения в целях аттестации выпускников и отбора абитуриентов для профессиональных учебных заведений, оценки качества образовательного процесса и образовательных систем, а традиционные методы контроля для этого непригодны, так как они нацелены исключительно на получение качественных эквивалентов оцениваемых свойств учащихся.

Главное достоинство тестовой проверки в скорости, а традиционной проверки посредством дидактических материалов – в ее основательности.

Если результаты своей работы учащийся представляет только номера ответа, тут учитель не видит характера хода решения – мыслительная деятельность учащегося и результат может быть только вероятностным. Гарантии наличия у учащегося знаний нет. К недостаткам тестов также относят возможность угадывания. Если, например, тестовое задание содержит только два ответа, один из которых правильный, то половину ответов на такие тестовые задания можно угадать.

Таким образом, у разных учеников неуспеваемость вызывается различными причинами. У одних основная причина неуспеваемости связана с неправильно сформировавшимся отношением к учебе, у других – причиной неуспеваемости является трудность усвоения материала, у третьих – неправильные овладения приемами учебной деятельности. Встречаются такие ученики, успешность которых значительно снижается из-за того, что у них не развиты учебные интересы. Еще чаще встречается то, что на первоначальную причину, вызвавшую неуспеваемость данного ученика, наслаиваются новые вторичные явления, происшедшие в результате уже появившейся неуспеваемости.

Целью исследования является изучение взаимосвязи когнитивного стиля и уровня успешности тестового контроля знаний в старших классах.

Гипотеза: Существует взаимосвязь когнитивного стиля и успешность тестового контроля в процессе обучения в старших классах.

В результате проведенной нами методики «Фигуры Готтшальдта» нами было выявлено, что 62,5% обследуемых являются полезависимыми, обычно эти люди более общительны, расположены к социальным контактам; выбирают такой род занятий, в котором средства деятельности заранее заданы, оговорены, предпочитают коллективное выполнение задачи, в большей мере подвержены разного рода иллюзиям восприятия. Восприятие полезависимых синтетично. 37,5% обследуемых являются полнезависимыми, это значит, что они более успешны в интеллектуальной деятельности. Как правило, выбирают сферу деятельности, требующую

высокую самостоятельность в средствах достижения поставленной цели. Для полнезависимых воспринимаемая «картинка» значительно более структурирована, чем для полезависимых; восприятие полнезависимых – аналитично.

Что же касательно различий когнитивного стиля между мальчиками и девочками, мы выявили, что среди мальчиков большинство являются полезависимыми – 57%, а полнезависимых – 43%. Среди девочек так же преобладают полезависимые – 65%, а полнезависимых – 35%.

По данным результатам можно говорить о слабовыраженном различии когнитивного стиля у девочек и мальчиков.

Сравнивать когнитивные способности значительно сложнее. Хотя заметных различий в общих умственных способностях между ними нет, мальчики и девочки различаются структурой своих когнитивных способностей и способами их применения. Некоторые исследователи предпочитают говорить не о гендерных различиях в способностях, а о мужском и женском когнитивном стиле, возникающем в процессе развития ребенка под влиянием воспитания и обучения.

После проведенного нами тестирования по математике мы выявили, что наибольшее число испытуемых (30%) набрало 3 балла по тесту, самое максимальное количество баллов за тест получило 5% испытуемых, и 0 баллов за тест получило 5% испытуемых.

Далее с целью выявления статистически достоверных различий между успешностью выполнения теста и результатами методики «Фигуры Готтшальдта» был произведен подсчет коэффициента корреляции Пирсона. Корреляция значима на уровне 0.01, что подтверждает выдвинутую в данной работе гипотезу о существовании взаимосвязи когнитивного стиля и уровня успешности тестового контроля в старших классах.

Таким образом, исходя из проведенного исследования, можно сделать вывод, что статистически достоверная взаимосвязь между особенностями когнитивного стиля и успешностью в процессе тестового контроля уровня знаний по математике была выявлена.

Очень критично по отношению к параметру полезависимости – полнезависимости настроен Ф. Вернон, который на основе анализа данных других авторов и своих собственных, пришел к выводу, что полнезависимость – это всего лишь частное проявление общего фактора интеллекта. В то же время другие авторы возражают против сведения полезависимости – полнезависимости к проявлению интеллектуальных способностей. Их аргументация строится на том, что данный параметр когнитивного стиля связан со многими поведенческими переменными, которые не могут быть правдоподобно объяснены как следствие общего интеллекта. Так, например, В. Клейес указывает на то, что те личностные переменные, которые связаны с полнезависимостью, не обнаруживают связей с уровнем интеллекта. Кроме того, он отмечает преимущественно генетическую обусловленность интеллекта при детерминированности полезависимости средой. С последним аргументом В. Клейеса трудно согласиться, потому что, во-первых, уровень интеллекта также обусловлен факторами среды, а, во-вторых, имеются данные о генетической детерминации полезависимости – полнезависимости.

Оригинальное объяснение связей между уровнем интеллекта и полнезависимостью предлагает К.Гроот. Он высказывает предположение, что в основе полнезависимости лежат определенные мотивационные факторы. Согласно его эмпирическим данным, полнезависимые индивиды

обнаруживают средний уровень тревожности в ситуации тестирования и оценки социальных качеств. При измерении интеллекта они имеют оптимальный уровень активации, что и позволяет им получать наибольшие баллы. Таким образом, мотивация является связующим звеном между когнитивным стилем и уровнем интеллекта.

Так, когнитивные стили полезависимости – полenezависимости стали восприниматься как отражающие особенности решения перцептивных задач. Полезависимость характеризуется тем, что человек ориентируется на внешние источники информации, склонен игнорировать менее заметные черты анализируемого объекта, что создает ему большие трудности при решении перцептивных задач. Полenezависимость связана с ориентацией человека на внутренние источники информации (знания и опыт), поэтому он в меньшей степени подвержен влиянию внешних ориентиров, более склонен выделять в ситуации ее существенные, а не более заметные черты.

Наше исследование требует дальнейшего более полного изучения, в частности полного рассмотрения всех видов когнитивного стиля, проведение дополнительного тестирования по нескольким дисциплинам. Так же надо учитывать такие факторы, которые могли повлиять на качество исследования, как: личные характеристики учащихся, заинтересованность в исследовании, мотивация, социальный климат в школе, взаимоотношения учеников с учителем и между учениками и т.д.

Список использованной литературы

1. Арцев М. Н. Педагогика и психология высшей школы / М. Н. Арцев. - М. : Исслед. центр пробл. качества подготовки специалистов, 2005. - 287 с.
2. Анастаси А., Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. :Питер, 2001. - 688 с.
3. Лобанов А. П. Когнитивная психология: От ощущений до интеллекта: учебное пособие/А. П. Лобанов. – Мн. : Новое знание. 2008. – 376 с.
4. Разумникова О. М. Соотношение оценок внимания и успешности обучения / О. М. Разумникова, Е. И. Николаева // Вопросы психологии – 2001. – № 1. – С. 123–129.
5. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. - 2-е изд., перераб. — СПб. «Питер», 2004. - 640 с.

Садовски М. В., Михайлова Д. И.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Значимость младшего школьного возраста для воспитания, коррекции и компенсации отклонений в развитии детей неоспорима. Исследованиями в области специальной педагогики и психологии доказано, что раннее начало целенаправленной педагогической работы способствует ослаблению, а в некоторых случаях и преодолению имеющихся у детей отклонений.

В настоящее время стали актуальными проблемы развития познавательных процессов у детей с речевыми нарушениями в силу повышения требований к качеству получения знаний и с целью подготовки

этого контингента детей к сдаче единого государственного экзамена. Знание данной проблемы важно, как для педагогов школ, так и для дошкольных образовательных учреждений. Построение новых стратегий развития личности ребенка предполагает тщательное исследование закономерностей всех психологических процессов, включая память, на раннем этапе развития ребенка.

Значение нормального развития памяти очень велико. Для полноценного общения, для того, чтобы ребенок уверенно и комфортно чувствовал себя в обществе, необходимо, чтобы речь ребенка была правильной, чтобы он четко произносил все звуки родного языка, грамматически правильно строил предложения, обладал связной речью. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы: в частности, при относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий, что значительно осложняет полноценное общение и дальнейшее обучение детей с речевой патологией (1).

Нами проводилось экспериментальное исследование на базе «Муниципального бюджетного образовательного учреждения лица №10» г. Белгорода. Дети, участвующие в эксперименте, имели заключение психолого-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи. Количество участников в эксперименте составило 5 воспитанников в возрасте семи лет. Все обследуемые имели первично сохранное зрение, слух, интеллект.

Цель констатирующего эксперимента – изучение особенностей памяти детей младшего школьного возраста с ОНР. Это исследование включало в себя несколько заданий. При их отборе предусматривалось наличие задачи для испытуемого, обеспечение естественных для общения условий, соответствие заданий возрастным особенностям и интересам школьников.

Методика № 1. «Запомни пару» (3).

Предназначена для исследования объема логической и механической памяти методом запоминания двух рядов слов.

Методика №2 (3).

Предназначена для диагностики опосредованной памяти детей младшего школьного возраста с ОНР.

Методика №3 (3). «Назови слова».

В процессе анализа результатов констатирующего эксперимента была получена развернутая характеристика количественных и качественных особенностей развития памяти у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Нами было выявлено, что у мальчика и девочки объем логической памяти немного превышает объем механической памяти. Школьникам легче запомнить тот материал, где слова логически связаны.

У двух мальчиков объем механической памяти выше объема логической памяти. Это означает, что слова, не связанные по смыслу школьница запоминает лучше. Один школьник (20%) имеет низко развитую опосредованную слуховую память. Остальные школьники имеют высокий и средний уровень развития опосредованной слуховой памяти. Для школьников не представляет особого труда воспроизвести материал по сделанным рисункам или записям.

Для детей с общим недоразвитием речи первого уровня типичен низкий уровень сформированности слухоречевой памяти. Но наша диагностика опосредованной слуховой памяти школьников с ОНР показала обратный результат 40% высокий уровень и 40% средний. Дети не испытывают особых трудностей в воспроизведении материала по сделанным рисункам.

Так же у детей с ОНР отмечается скудный запас слов. По результатам нашего экспериментального исследования можно сделать вывод что запас слов, находящихся в активной памяти ребенка, стремится к норме. Относительно одинаково развивается механическая и логическая память.

На основе результатов констатирующего эксперимента и полученных выводов, мы разработали психолого-педагогические рекомендации к проведению упражнений и заданий по формированию памяти у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (2):

1. Логопед должен иметь картотеки игр, заданий и упражнений на развитие мнестических процессов у детей младшего школьного возраста.

2. Задания, упражнения и игры на развитие мнестических процессов эффективнее включать в разные виды деятельности детей.

3. Игры и упражнения целесообразнее проводить индивидуально или с малыми подгруппами детей.

4. Подбирать и систематизировать упражнения необходимо в зависимости от состояния психических процессов и возможностей детей.

5. Задания должны иметь постепенное усложнение по мере усвоения ребёнком способов выполнения упражнений.

6. Картотеки игр и упражнений должны быть представлены и в доступе родителей, так как работа не будет эффективной, если не закреплять материал, отработанный с логопедом.

7. В своей работе над развитием мнестических процессов у детей, логопед должен осуществлять взаимодействие с родителями ребёнка и педагогами группы. Сопровождение ребенка с речевыми нарушениями реализуется через сотрудничество «Логопед – Педагог – Родитель – Психолог». Поэтому логопеду необходимо активно заниматься консультированием и просвещением родителей ребёнка и педагогов (индивидуальное консультирование, собрания, тренинги).

8. Параллельно с развитием мнестических процессов ведётся работа над другими психическими процессами (такими как восприятие, внимание, мышление, воображение) и всеми сторонами речи.

9. На занятиях по развитию памяти у детей с общим недоразвитием речи должны быть созданы условия для обеспечения максимальной речевой активности каждого ребёнка.

10. Только профессиональное синхронное развитие психических функций даст ощутимый результат за достаточно короткое время. Поэтому, как правило, психолог учреждения занимается коррекционно-развивающей работой с детьми логопедических групп, имеющих наиболее серьезные нарушения в познавательной сфере, а наиболее «легкие варианты» развития вторичных дефектов корректируются логопедом и педагогами.

11. Частота развивающих занятий, направленных на развитие собственно мнестических процессов, обычно составляет 2-4 раза в неделю в зависимости от степени нарушения мнестических процессов. Длительность такого занятия будет составлять 10-15 минут – не более, так как дети с нарушениями речи быстро утомляемы, а тонус психических процессов имеет тенденцию к истощению.

12. Необходимо установить эмоциональный контакт с детьми, привлечь их к совместной деятельности.

13. В работе над развитием памяти очень полезно давать зрительную опору вместе со слуховой информацией, когда это возможно. Очень эффективно использование рисунков, графиков, алгоритмов, иллюстрирующих тексты.

14. По возможности давать ребенку столько времени на выполнение задания, сколько ему необходимо.

15. Оценивать ответы и выполнение заданий работы, основываясь только на положительной динамике ученика.

16. По мере проведения занятий на развитие мнестических процессов постепенно увеличивать индивидуальный уровень сложности заданий и дифференцировать объем помощи.

17. Необходимо развивать у детей наблюдательность, что также приведет к увеличению количества и качества сложных ассоциаций.

18. Предлагать ребёнку использовать несколько органов чувств для запоминания. Информация, которая идет по нескольким каналам одновременно, не только позитивно дублируется, но и лучше запоминается, так как на память осуществляется системное воздействие. Вербальные комментарии к запоминаемому материалу необходимы для детей с нарушениями речи.

19. Активно использовать разнообразные мнемотехники – упорядочивание информации для более удобного запоминания и последующего припоминания.

20. При запоминании материала очень распространено использование мнемотехники, которая к тому же воспринимается детьми с большим интересом. Они легче и быстрее, а главное – с удовольствием запоминают стихи стихотворений, а в последующем и сами придумывают и создают мнемотаблицы к стихам. Так как у детей с общим недоразвитием речи в первую очередь страдает слухоречевая память, то в этом случае компенсаторными будут зрительные образы. И это может быть помощью не только в заучивании стихотворений.

Таким образом, существует необходимость включения работы по развитию различных видов памяти в цикл занятий по преодолению системного нарушения компонентов речи. Систематически и целенаправленно развивать, упражнять и совершенствовать память у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Список использованной литературы

1. Блонский, П.П. Психология младшего школьника [Текст] / П.П. Блонский. – СПб.: Избранные труды, 2011. – 341 с.
2. Истомина, З.М. Развитие памяти [Текст] / З.М. Истомина. – М.: Союзиздат, 2007. – 345 с.
3. Шадриков, В.Д. Мнемические способности: развитие и диагностика [Текст] / В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина. - М.: Педагогика, 2010. – 261 с.

Саницкая О. Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО СИНКВЕЙНА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Речь человека – великий дар, данный нам природой, благодаря которому мы получили широкие возможности общения друг с другом. Речь человека обогащается и совершенствуется на протяжении всей жизни. Однако на ее появление и становление отводится очень мало времени – ранний и дошкольный возраст. Именно в этот период создаются благоприятные условия для развития устной речи, закладывается фундамент для письменных форм речи и последующего речевого и языкового развития ребенка. Дошкольный возраст оптимален для усвоения языка. Именно тогда дети владеют наибольшей чуткостью к языковым явлениям. Ребенок, который свободно пользуется словом, получает удовольствие от своей речи, при передаче чувств он непроизвольно использует богатство интонаций, мимики и жестов. Всякая задержка, любое нарушение в ходе развития речи ребенка отражается на его деятельности и поведении. Плохоговорящие дети, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми. Поэтому учителя-логопеды уделяют большое внимание развитию речи и речевой активности детей.

Ребенок повседневно сталкивается с предметами и явлениями окружающей действительности. Перед ним открывается много интересного, нового и привлекательного. У него возникают вопросы: «Что это? Как называется? Из чего и как сделано? Для чего?» И задача взрослых четко и правильно отвечать на вопросы ребенка, помочь понять смысл каждого слова, запомнить его и правильно употреблять в речи. Для решения этой задачи, в своей работе с детьми я использую образовательную технологию «Дидактический синквейн».

Синквэй́н (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) — пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии. В дальнейшем стала использоваться (в последнее время, с 1997 года, и в России) в дидактических целях, как эффективный метод развития образной речи, который позволяет быстро получить результат [1].

Дидактический синквейн основывается на содержательной стороне и синтаксической заданности каждой строки. Составление дидактического синквейна является формой свободного творчества, требующей от автора умения находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать[2].

В настоящее время технология составления синквейна активно используется в психологии и в работе учителей в школе.

Как известно, словарный запас, лексико-грамматическая сторона речи детей с общим недоразвитием речи значительно отличаются от речи нормально развивающихся сверстников. Речь детей с общим недоразвитием речи характеризуется бедностью словаря (дети используют в активной речи лишь часто употребляемые в обиходе слова). Такие дети не понимают и искажают значения слов, не могут отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания, допускают ошибки при согласовании слов в словосочетаниях и предложениях.

Опыт работы с данной категорией детей показывает, что им требуется больше времени на обдумывание и формулирование ответа.

В связи с этим параллельно с задачей накопления, обогащения, уточнения словарного запаса должна решаться другая не менее важная: создание условия для его активизации и актуализации собственного высказывания. И здесь на помощь может прийти дидактический синквейн.

Эта технология гармонично вписывается в работу по развитию лексико-грамматических категорий у дошкольников с ОНР.

Актуально и целесообразно использовать дидактический синквейн в логопедической практике, потому что он органично вписывается в работу по развитию лексико-грамматических категорий, не нарушает общепринятую систему воздействия на речевую патологию и обеспечивает её логическую завершенность, способствует обогащению и актуализации словаря, уточняет содержание понятий.

Дидактический синквейн можно использовать как диагностический инструмент, дающий учителю-логопеду возможность оценить уровень усвоения ребёнком пройденного материала. Дидактический синквейн способствует развитию неречевых высших психических функций – мышления, внимания, памяти, т. е. носит характер комплексного воздействия.

Правила составления дидактического синквейна.

- Первая строка – одно слово, обычно существительное, отражающее главную идею.
- Вторая строка – два слова, прилагательные, описывающие основную мысль.
- Третья строка – три слова, глаголы, описывающие действия в рамках темы.
- Четвертая строка – фраза из нескольких слов, показывающая отношение к теме.
- Пятая строка – слова, связанные с первым, отражающие сущность темы (это может быть одно слово).

Пример синквейна:

1. Самолёт.
2. Быстрый, металлический.
3. Взлетает, летит, перевозит.
4. Я люблю путешествовать.
5. Воздушный транспорт.

Очевидно, для того чтобы правильно составить синквейн необходимо иметь достаточный словарный запас в рамках темы; владеть обобщением, понятиями: слово-предмет (живой не живой), слово-действие, слово-признак; научиться понимать и задавать вопросы; оформлять свою мысль в виде предложения, правильно согласовывая в нём слова.

Следовательно, перед составлением синквейна должна быть проведена предварительная работа по созданию речевой базы.

Работа начинается с уточнения, расширения и совершенствования словаря.

При знакомстве детей с понятиями «слово, обозначающее предмет», «слово, обозначающее действие предмета», «слово, обозначающее признак предмета», готовится основа и накапливается материал для последующей работы над предложением.

Дети овладевают понятиями «живой и неживой» предмет, учатся правильно ставить вопросы к словам, обозначающим предметы, действия и признаки предмета. В этой работе используются различные картинки, предметы. Детям предлагается назвать слова, которые обозначают живые предметы, затем – неживые, называть предметы по порядку и к каждому ставить соответствующий вопрос. Затем предлагается назвать несколько действий, которые могут производить изображенные предметы. Дети называют несколько признаков к одному предмету. После того как у детей

сформировалось представление о словах, обозначающих предмет и его действия, их подводят к понятию о предложении и начинают работу над структурой и грамматическим оформлением предложения.

В первую очередь дети учатся составлять простое нераспространенное предложение разной структуры. Далее структура предложения распространяется путем введения в него определения, дополнения. Дается понятие о коротких словах (предлогах), их употреблении в речи. Завершается работа формированием умения строить распространенные предложения разных структур.

Предварительная работа по созданию речевой базы для составления синквейна не противоречит программе Филичевой Т. Б. и Чиркиной Г. В. и той её части, которая касается развития лексико-грамматических категорий у детей с ОНР 3 уровня и служит средством оптимизации учебного процесса [3].

Синквейн может использоваться индивидуально и в подгруппах. Дети, умеющие печатать, могут создавать свой синквейн на листе бумаги, не умеющие - в виде устных сочинений (нарисовать предмет и составить синквейн).

Целесообразно использовать синквейн для закрепления изученной лексической темы; для развития связной речи: используя слова из синквейна, придумать рассказ; для закрепления понятий, усвоенных на занятиях по подготовке к обучению грамоте.

Могут быть использованы такие варианты работы:

- составление краткого рассказа по готовому синквейну (с использованием слов и фраз, входящих в состав синквейна);
- коррекция и совершенствование готового синквейна;
- анализ неполного синквейна для определения отсутствующей части (например, дан синквейн без указания темы — без первой строки, необходимо на основе существующих ее определить).

При творческом использовании в совместной деятельности синквейн воспринимается детьми как увлекательная игра, как возможность выразить свое мнение.

Эффективность использования синквейна заключается в быстром получении результата и закреплении его, облегчении процесса усвоения понятий, расширении и актуализации словарного запаса, обучении выражать свои мысли, подбирать нужные слова, выработке способности к анализу.

Составление синквейнов облегчает процесс усвоения понятий и их содержания, учит кратко, но точно выражать свои мысли, способствует расширению и актуализации словарного запаса.

Использование дидактического синквейна в логопедической практике позволяет гармонично сочетать в работе элементы трех основных образовательных систем: информационной, деятельностной и личностно-ориентированной, что особенно актуально в условиях работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Также использование синквейна способствует успешной коррекции всей речевой системы в целом: развивается импрессивная речь детей, обогащается и активизируется лексическая сторона речи, закрепляются навыки словообразования, формируется и совершенствуется умение использовать в речи различные по своему составу предложения, умение описывать предметы, составлять синквейн по предметной картинке (сюжетным) картинкам, по прослушанному рассказу или сказке.

Таким образом, технология «Дидактический синквейн» может успешно применяться в коррекционной работе учителя-логопеда.

Список используемой литературы

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии / В.М.Акименко. - Ростов н/Д: Феникс, 2011.
2. Душка Н. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников / Н.Душка // Логопед. - №5. - 2005.
3. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.

Саницкая О.Н., Бондаренко Э.Н.

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

В настоящее время одной из актуальных проблем коррекционной педагогики является нарушение речи и, в частности, проблема дизартрии, коррекция которой имеет важное медико-педагогическое и социальное значение. Увеличивается количество детей, у которых речевое расстройство связано с органическим поражением центральной нервной системы. В основе данных нарушений, как отмечается многими исследователями, лежит одинаковый патогенетический механизм в виде задержки созревания различных отделов нервной системы.

Незначительно выраженные мозговые нарушения могут привести к возникновению так называемой стертой дизартрии.

Стертая дизартрия — речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [3].

По данным Архиповой [1], в группах для детей с общим недоразвитием речи до 50% детей, а в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием — до 35% детей имеют стертую дизартрию.

Ведущими в структуре речевого дефекта у детей со стертой формой дизартрии являются нарушения фонетической стороны речи. Фонетический уровень составляет материальную основу языковой системы. В исследованиях посвященных состоянию речи при стертой форме дизартрии, отмечается нечеткое звукопроизношение, смазанность речи, в ряде случаев сопровождающаяся назализацией, различными фонационными и просодическими расстройствами (Р.И. Мартынова, Г.В.Гуровец, С.И. Маевская и др.).

Наличие мышечной и иннервационной недостаточности в органах артикуляции, комбинаторность нарушений со стороны черепно-мозговых нервов препятствует развитию правильного звукообразования, определяют разнообразие и особенности фонетических нарушений у детей со стертой дизартрией.

Экспериментальное исследование, проведенное Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой [3, 4] с учетом лингвистических, психологических, психо-физиологических, логопедических аспектов, позволило выявить особенности фонетических нарушений у детей дошкольного возраста со

стертой дизартрией. Для данной категории детей характерно полиморфное нарушение звукопроизношения. Нарушения двух групп звуков (свистящих и шипящих) отмечалось у 16,7% детей, трех групп - (свистящих, шипящих, Р или Л) - у 43,3% и свыше трех групп - у 40% детей. Среди других групп звуков чаще оказывались нарушенными шипящие звуки, Р, Л, а сохранными - заднеязычные и звук j.

Наиболее распространенными у дошкольников со стертой дизартрией являются нарушения произношения свистящих звуков. За ними следуют нарушения произношения шипящих звуков. Менее распространенными оказываются нарушения произношения соноров Л и Р. Среди искажений в группе свистящих, шипящих, переднеязычных звуков и звука Л самым распространенным является межзубное произнесение, среди искажений звуков Р-РЬ -велярный ротацизм.

Наиболее характерным для детей со стертой дизартрией являются нарушения произношения, проявляющиеся одновременно в искажении и отсутствии различных групп звуков. На втором месте по распространенности стоят звукопроизносительные нарушения, характеризующиеся различным видом искажений нескольких групп звуков. Далее следуют нарушения произношения, характеризующиеся одинаковым видом искажений различных групп звуков. В общей сложности искажения звуков (одинакового, разного вида, в сочетании с отсутствием и заменами) отмечаются у всех детей[5].

Одним из важнейших условий для правильного формирования звукопроизношения является достаточное развитие речевой моторики[3], [6]. Чтобы правильно произносить звуки речи, ребенок должен воспроизводить необходимые артикуляторные уклады. Особенности речевой моторики у детей со стертой дизартрией обусловлены нарушением функции тех двигательных нервов, которые участвуют в артикуляции. У всех детей со стертой дизартрией имеются нарушения функции мышц, иннервируемых нижней ветвью тройничного, лицевого, подъязычного и языкоглоточного нервов.

У дошкольников со стертой дизартрией наряду с дефектами звукопроизношения имеются нарушения интонационной, выразительности речи, процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур. Чтобы овладеть правильным звукопроизношением, ребенок должен, прежде всего, четко и правильно воспринимать звуки речи на слух. Дети со стертой дизартрией имеют нарушения формирования фонематических процессов, которые имеют свои особенности [5].

Ряд авторов отмечают, что в основе некоторых расстройств могут лежать отклонения слухового восприятия. Но отклонения фонематического восприятия могут оказаться производными, т.е. носить вторичный характер [1]. Как указывает Р.Е.Левина, «такое явление наблюдается при нарушениях речевых кинестезии, имеющих место при морфологических и двигательных поражениях органов речи» [3]. Для детей с дизартрией трудновыполнимыми оказываются различение близких по своему звучанию слов (на материале картинок), подбор картинок на заданный звук, узнавание слогов и т.д.

Артикуляторные затруднения оказывают влияние на слуховое восприятие всей звуковой системы данного языка. Это свидетельствует о том, что у детей со стертой дизартрией имеется и недоразвитие фонематического восприятия. Смазанная, невнятная речь этих детей не дает возможности для формирования четкого слухового восприятия и контроля. Это еще более усугубляет нарушения звукопроизношения, так как

неразличение собственного неправильного произношения и произношения окружающих затормаживает процесс «подлаживания» собственной артикуляции с целью достижения определенного акустического эффекта [1].

Проблема особенностей восприятия речи (как на перцептивном, так и на фонематическом уровне) у детей со стертой дизартрией до настоящего времени остается недостаточно изученной. При овладении звукопроизношением сенсорный и моторный компоненты речи образуют единую функциональную систему, в которой слуховые и двигательные образы элементов речи находятся в тесной взаимосвязи. В случаях нарушений функции речедвигательного анализатора между сенсорным и моторным компонентами образуются сложные отношения, отличающиеся от существующих в норме [2].

Как показали исследования Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой [4], у дошкольников со стертой дизартрией существование нечетких артикуляторных образов приводит к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков. Таким образом, создается помеха для их различения. Речедвигательный анализатор в данном случае играет тормозящую роль в процессе восприятия устной речи, создавая вторичные осложнения в слуховой дифференциации звуков. В свою очередь, отсутствие четкого слухового восприятия и контроля способствует стойкому сохранению звукопроизносительных дефектов в речи.

Подводя итоги, важно отметить, что нарушения звукопроизношения и просодических компонентов речи, обусловленные органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата, отрицательно влияют и на формирование фонематической стороны речи. Фонетические нарушения являются распространенными, ведущими в структуре речевого дефекта у детей со стертой дизартрией. Чтобы овладеть правильным произношением, ребенок должен, прежде всего, четко и правильно воспринимать звуки речи на слух, иметь достаточно подготовленный для их произношения артикуляционный аппарат, в процессе работы которого образуются единицы данной языковой системы.

Список используемой литературы

1. Архипова Е. Ф. Клинико-педагогическая характеристика детей со стертой формой дизартрии / Е.Ф. Архипова // Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педагогики. — М. : АСТ: Астрель, 2007. — 331 с.
2. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе усвоения устной речи / В. И. Бельтюков ; Академия педагогических наук СССР, Научно-исследовательский институт дефектологии. - Москва : Педагогика, 1977. - 174 с.
3. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. / Л.В. Лопатина., Н.В. Серебрякова. - СПб., 2003. - 126 с.
4. Лопатина Л.В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой дизартрией / Л.В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб., 1994. - 78 с.
5. Матросова Т.А. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Т.А. Матросова. – М. : Сфера, 2006. - 89 с.
6. Федосова О. Ю. Особенности звукопроизношения детей с легкой степенью дизартрии / О. Ю. Федосова // Коррекционная педагогика. - 2004. - № 1.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛОГОРИТМИКИ В КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ

Взаимосвязь двигательной активности ребёнка с развитием его речи давно и неоднократно доказана учёными. Логопедическая ритмика успешно применяется в системе комплекса психолого-педагогических мероприятий по коррекции таких нарушений как заикание, афазия, фонетико-фонематические особенности речи и др.

Логопедическая ритмика как метод неспецифической терапевтической коррекции обладает большим оздоровительным потенциалом и мультисенсорными возможностями воздействия, необходимыми для успешного обучения и воспитания детей с речевой патологией (Г. А. Волкова, В. А. Гринер, Е. А. Медведева, Н. А. Рычкова, Ю. А. Флоренская, Г. Р. Шашкина). На сегодняшний день методов нетрадиционного воздействия известно достаточно много (игро-, музыка-, сказко-, смехо-, аромо-, хромо-, глина-, воско-, кристаллотерапия, логопедическая ритмика).

Занятия логоритмикой сочетают в себе речь, движение и музыкально-ритмическое сопровождение. Человеческая речь музыкальна сама по себе, слова и фразы имеют собственную ритмику, поэтому логоритмические упражнения при правильной организации процесса и определённой регулярности способны приводить к потрясающим результатам.

Заикание – это тяжелое нарушение коммуникативной функции речи, причинами которой могут быть анатомо-физиологические, психические и социальные причины.

Говоря о моторике, В. А. Гринер указывает на характерную особенность так называемых сопутствующих движений, причиной которых часто является попытка ребёнка найти выход из создавшегося тяжёлого речевого состояния, когда заикание мешает ему высказать свою мысль. Снятие этих вспомогательных напряжений является обязательным условием для дальнейшей работы над речью [4].

Групповые и индивидуальные занятия с логопедом при заикании помогают устранить имеющиеся у детей нарушения речи. Чем раньше выявить причины речевых нарушений и заняться их коррекцией, тем более быстрым будет достижение желаемого результата – полного избавления от заикания. В настоящее время логопедическая работа при заикании проводится в детских дошкольных учреждениях с применением различных методик, многие из которых уделяют большое внимание логоритмике.

Являясь активной формой терапии, современная логоритмика при заикании нацелена на решение целого спектра оздоровительных, коррекционных и образовательных задач. Выполнение специального игрового комплекса упражнений под ритмичную музыку дает детям возможность сформировать двигательные навыки, улучшить координацию движений, укрепить костно-мышечный аппарат. Благодаря музыкальному сопровождению и игровой форме занятий дети довольно легко осваивают и закрепляют не только двигательные, но и речевые навыки, учатся правильному дыханию [6].

На занятиях логоритмикой все упражнения выполняются по принципу «от простого к сложному». Педагог разучивает с детьми не только стихи, сказки и песни, но и специально разработанные комплексы движений

головой, пальцами, руками, ногами, а также танцевальные связки. На следующем этапе дети учатся соединять текст и движения, согласовывать темп и амплитуду движений с ритмом музыки, а также осваивают технику правильного дыхания.

Логопедическая ритмика – это одна из форм коррекционной работы, при которой используется слово, музыка и движение. Преимуществом логоритмики является его стремление растормозить перенапряжённый мышечный тонус многих детей. Напряжение это часто соответствует заторможенности речи и является серьёзным препятствием для успешного выправления [3].

Задачи логоритмических упражнений:

- коррекция и совершенствование звуковой стороны речи;
- развитие фонематических представлений;
- преодоление нарушений слоговой структуры;
- усвоение трудно запоминающихся графем [5].

Кроме основных задач, посредством логоритмических упражнений решаются дополнительные: развитие устойчивости внимания, наблюдательности к языковым явлениям, способности к запоминанию, коммуникативной функции речи.

Упражнения логоритмики способствуют развитию волевой сферы ребёнка. Пробуждение в ребёнке желания исправить свою речь и терпеливая работа над речью требуют от него волевого усилия, волевой целеустремлённости.

На логопедических занятиях учителями-логопедами используется отхлопывание ритмического рисунка слова, дирижирование с проговариванием. Эти виды работ также можно отнести к системе логоритмических упражнений. Возможностей использования элементов логоритмики намного больше, особенно, в работе с детьми старшего дошкольного возраста [2].

Включение инновационной модели логопедической ритмики в комплексную систему преодоления заикания различного генеза у детей дошкольного возраста также будет способствовать более успешной компенсации нарушенных сенсорных, психомоторных и речевых функций, повышению уровня коммуникативной компетентности этой категории воспитанников.

Модель логопедической ритмики для детей дошкольного возраста с заиканием представлена 3-мя разделами: речедвигательные игры и упражнения, танцевально-ритмические игры и упражнения, эмоционально-коммуникативный тренинг [1].

Все эти методы направлены на нормализацию мышечного тонуса, для коррекции речевых нарушений и улучшение психоэмоционального состояния детей.

1. Речедвигательные игры и упражнения нацелены на развитие координационно-регулирующих функций речи и движения. Богатейший алфавит жестов, используемый в рамках этого раздела, способствует конкретизации вербальных слуховых образов, продуктивности вербального запоминания, развитию всех компонентов речевой системы.

2. Танцевально-ритмические упражнения позволяют расширить представления занимающихся о ритмической и пространственной организации движений, о пластических возможностях своего тела. Каждая танцевально-ритмическая композиция имеет целевую направленность, сюжетный характер и завершенность. При исполнении ритмических

комплексов используются звуковые жесты тела (хлопки, притопывания). Временная организация игр и упражнений поддерживается счетом, музыкой, стихотворными текстами.

3. Эмоционально-коммуникативный тренинг представляет собой игровые упражнения, имеющие своей целью осознание и выражение невербальными и вербальными средствами основных эмоций (страха, радости, печали, гнева, злости, интереса, спокойствия). Для детей создаются условия, в которых они сами, через игры и упражнения, открывают закономерности и особенности взаимоотношений, общения и поведения в мире людей, а также развивают важные для этого качества и умения.

Систематическое использование логоритмических упражнений, нацеленных на компенсацию отклонений в сенсорном, психомоторном и коммуникативно-речевом развитии в комплексе мероприятий по преодолению речевых нарушений у детей и полифункциональная развивающая среда логоритмических занятий повышают эффективность коррекционно-образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Бабушкина Р. Л. Логопедическая ритмика в комплексной коррекционной работе по преодолению общего недоразвития речи у детей младшего дошкольного возраста [Текст]: автореферат дисс. ... канд. пед. наук / Р. Л. Бабушкина. – СПб., 2011. – 26 с.
2. Белякова Л. И. Логопедия. Заикание / Л. И. Белякова, Е. Л. Дьякова. – М., 2003. – 304 с.
3. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова. – М.: Владос, 2002. – 272 с.
4. Никишина И. В. Мастер-класс для руководителей и педагогов ДОУ. Здоровьесберегающая педагогическая система: модели, подходы, технологии [Текст] / И. В. Никишина. – 2-е изд. – М.: Планета, 2013. – 151 с.
5. Гринер В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников / В. А. Гринер. – М., 1978.
6. Картушина М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 5–6 лет / М.Ю. Картушина. – М., 2008.
7. Чевелева Н. А. Исправление заикания у школьников в процессе обучения / Н. А. Чевелева. – М., 2004.

Стефаненко С. Н.

ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ И ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В последние годы отмечается значительный рост количества детей с различными трудностями обучения в начальной школе. От 20 до 60% учащихся начальной школы имеют трудности формирования навыков чтения и письма, а у значительной части детей они сохраняются и при переходе в основную школу. Таким детям нужен специальный подход, усиленное внимание, помощь учителей-логопедов и родителей, причём помощь своевременная, квалифицированная, систематическая. Успешность обучения каждого ученика зависит от свойственного ему уровня развития и речевой готовности ребёнка к школе.

Качество учебной деятельности зависит от того, насколько были сформированы следующие предпосылки в дошкольном периоде: хорошее физическое развитие ребенка; развитый физический слух; развитая мелкая моторика пальцев рук, общая моторика; нормальное функционирование центральной нервной системы; владение знаниями и представлениями об окружающем мире (пространство, время, счётные операции); произвольное внимание, опосредованное запоминание, умение слушать учителя; познавательная активность, желание учиться, интерес к знаниям, любознательность; коммуникативная деятельность, готовность к совместной с другими детьми работе, сотрудничеству, взаимопомощи. На базе этих предпосылок в младшем школьном возрасте начинают формироваться новые, необходимые для обучения качества. Перечислим особые критерии готовности к школьному обучению, которые предъявляются к усвоению ребёнком родного языка как средства общения:

1) сформированность звуковой стороны речи (правильное, чёткое произношение звуков всех фонетических групп);

2) полная сформированность фонематических процессов, умение слышать и различать, дифференцировать фонемы (звуки) родного языка;

3) готовность к звуко-буквенному анализу и синтезу звукового состава речи, позволяющее безошибочно определять количество звуков в слове и порядок их следования друг за другом;

4) знание букв, чёткое различение их по виду;

5) умение пользоваться разными способами словообразования, правильно употреблять слова с уменьшительно-ласкательным значением, умение образовывать слова в нужной форме, выделять звуковые и смысловые различия между словами;

6) сформированность грамматического строя речи: умение пользоваться развёрнутой фразовой речью, правильно строить простые предложения, видеть связь слов в предложениях, распространять предложения второстепенными и однородными членами; работать с деформированным предложением, самостоятельно находить ошибки и устранять их; составлять предложения по опорным словам и картинкам; владеть пересказом рассказа, сохраняя смысл и содержание; составлять самостоятельно рассказ-описание.

Письмо и чтение – базовые школьные навыки, без эффективного владения которыми обучение затруднено или просто невозможно. Учителя-логопеды и педагоги начальных классов выделяют следующие виды трудностей на начальных этапах обучения письму:

- трудности формирования зрительного образа буквы (трудность запоминания конфигурации графического элемента),

- трудность формирования правильной траектории движений при выполнении графического элемента, неспособность скопировать элемент, букву (неровные штрихи, тремор);

- ошибки в пространственном расположении букв (вертикальных, горизонтальных, зеркальное письмо);

- не «видит» строку, нарушает соотношение элементов буквы, путает буквы (в-д, п-т, и-у), пишет лишние элементы: (и-ш, л-м) или наоборот недописывает;

- неустойчивый почерк (неровные штрихи, различная высота и протяжённость графических элементов, большие, растянутые, разнонаклонные буквы, тремор);

- сильный нажим, нестабильность графических форм;

Возможными причинами этих трудностей могут быть: недостаточная сформированность зрительного и зрительно-пространственного восприятия, зрительного анализа и синтеза, недостаточная сформированность зрительной памяти, зрительно-моторных координаций, моторных функций; несформированность механизмов организации деятельности; индивидуальные особенности темпа деятельности.

- пропуски согласных и гласных букв (причины: нарушение звукового анализа);

- замены согласных букв близких по звучанию (причины: незаконченность процесса дифференцировок соответствующих звуков, близких по акустическим или артикуляционным признакам; недостаточная сформированность фонематического слуха, неправильное обозначение звука буквой);

- недописывание букв, слогов;

- пропуски, наращивания или перестановки слогов (причины: недостаточная сформированность фонематического слуха и восприятия (вставки букв), звукового анализа, слухоречевой памяти, внимания);

- слияние слов на письме или раздельное написание частей одного слова (причины: бедность словаря, недостаточность языковых обобщений, несформированность морфологического анализа);

- аграмматизмы, выражающие нарушения согласования и управления (причины: бедность словаря, недостаточность языковых обобщений, несформированность морфологического анализа).

- ошибки, проявляющиеся в нарушении структуры предложения, выделения границ предложения (причины: бедность словаря, ограниченность понимания слов, неумение переключить внимание.

- не использует правила (орфографические ошибки);

- ухудшение почерка, пропуски, замены и т.п. при письме под диктовку;

- ухудшение почерка, замены при списывании;

- очень медленный темп письма.

Возможными причинами трудностей могут быть: недостаточная сформированность зрительного и зрительно-пространственного восприятия, недостаточная сформированность зрительной памяти, зрительно-моторных координаций, моторных функций; несформированность фонетико-фонематического восприятия; трудности звуко-буквенного анализа; несформированность языкового анализа и синтеза; несформированность механизмов организации деятельности; индивидуальные особенности темпа деятельности.

Для того чтобы знать, с чем связаны основные трудности обучения чтению на начальных этапах, проанализируем виды трудностей и возможные причины:

1) плохо запоминает конфигурацию букв. Причины: недостаточная сформированность зрительно – пространственного восприятия, зрительной памяти.

2) затруднения в различении близких по конфигурации букв (п-н, в-а, г-т), путает буквы при чтении. Причины: недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти.

3) перестановка букв при чтении. Причины: недостаточная сформированность зрительного восприятия.

4) замена букв (фонетически или артикуляционно близких согласных звуков: свистящих – шипящих, твёрдых – мягких, звонких – глухих),

неправильное произношение при чтении. Причины: недостаточная сформированность звуко-буквенного анализа; нарушение произношения; трудности артикуляции; несформированность механизмов организации деятельности (трудности концентрации внимания).

5) трудность слияния букв в слоги и слова при чтении, побуквенное чтение. Причины: недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия, зрительной дифференцировки; трудности концентрации внимания; неправильная методика обучения.

6) пропуски слов, букв. Причины: трудности концентрации внимания, выраженное напряжение, утомление, неустойчивая работоспособность.

7) пропуски букв, слогов, угадывание, возвратные движения глаз. Причины: форсирование скорости чтения, выраженное напряжение, утомление.

8) быстрый темп чтения, но плохое восприятие прочитанного. Причины: форсирование скорости чтения.

9) очень медленный темп чтения (побуквенное или слоговое, без продвижения в течение года). Причины: недостаточная сформированность зрительного восприятия, звуко-буквенного анализа, артикуляции; трудности концентрации внимания.

Наличие у первоклассников даже слабых отклонений в фонематическом и лексико-грамматическом развитии ведёт к серьёзным проблемам в усвоении программ общеобразовательной школы, к трудностям формирования навыков чтения и письма, и впоследствии к дисграфии и дислексии.

Школа, педагог, родители должны быть готовы к этим проблемам, должны уметь помочь детям и главное – должны адекватно реагировать на проблемы. Для того, чтобы исключить неправильное толкование проблем, необходимо проконсультироваться у квалифицированного специалиста – учителя-логопеда. Дисграфия и дислексия никогда не возникает «из ничего»! Работа по коррекции дисграфии и дислексии должна начинаться не в школе, когда обнаружатся специфические ошибки на письме и при чтении, а в дошкольном возрасте, задолго до начала обучения ребёнка грамоте. Дети, страдающие дисграфией и дислексией, нуждаются в специальной логопедической помощи, так как специфические ошибки письма и чтения не могут быть преодолены обычными школьными методами. Важно учитывать, что дисграфию и дислексию значительно легче предупредить, чем устранить.

Список использованной литературы:

1. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М.Безруких. - М.: ЭКСМО, 2009. – 464 с.
2. Волкова Л.С. Логопедия / Л.С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 703 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

В последние годы в психологии и в ряде смежных наук наблюдается рост интереса к изучению пространственных представлений человека. Проблема пространственной ориентировки и формирования пространственных представлений – одна из наиболее сложных и актуальных проблем, так как ориентировка в пространстве, как психологический феномен в его разнообразных формах, играет важнейшую роль в процессах биологического и социального взаимодействия человека с окружающей средой. Дошкольный возраст является благоприятным периодом для формирования и развития пространственных представлений и пространственной ориентировки.

Вследствие того, что пространственные представления характеризуются высокой степенью абстрактности, а также из-за отсутствия отдельного анализатора, отвечающего непосредственно за восприятие пространства, формированию пространственных представлений у детей свойственны определенные особенности и трудности. К концу дошкольного возраста у детей должна быть сформирована определенная система пространственной ориентировки как база для дальнейшего ее развития в процессе школьного обучения, поскольку умение ориентироваться в пространстве является важнейшей предпосылкой становления всех видов детской деятельности, в том числе учебной.

Многие ученые пришли к выводу, что сформированность пространственных представлений прогнозирует успешность обучения ребенка в дальнейшем. Исследования Б. Г. Ананьева и Е. Ф. Рыбалко показали, что нет ни одного вида деятельности детей в процессе обучения, в котором пространственная ориентировка не являлась бы важным условием усвоения знаний и умений. Если пространственные представления сформированы у ребенка недостаточно или неточно, это напрямую влияет на уровень его интеллектуального развития: при конструировании малышу бывает трудно составить целое из частей, воспроизвести заданную форму, у него нарушается графическая деятельность. Из-за того что ребенку трудно различить, как располагаются в пространстве отдельные элементы букв, запомнить их конфигурацию, он может писать некоторые из них в зеркальном отображении. При письме могут нарушаться высота, ширина и наклон буквы, что, конечно же, сказывается на качестве и скорости письма.

Б.Г.Ананьев, Е.Ф.Рыбалко определяют следующие этапы формирования восприятия пространства в раннем детстве:

1 этап: формирование механизма фиксации взора – в большинстве случаев у детей 3х месячного возраста.

2 этап: перемещение взора за движущимися предметами. Эта фаза по времени совпадает у разных детей с возрастом от 3х – 5ти месяцев. Таким образом, первоначально для ребенка пространство существует как видимая масса и вычленяющиеся из нее предметы.

3 этап: развитие активного осязания и развитие предметной деятельности (с середины первого года жизни).

4 этап: освоение пространства через ползание и ходьбу (вторая половина первого года жизни). Именно в этот период начинается формирование системного механизма восприятия пространства,

являющегося целостным образом пространственных признаков и отношений предметов внешнего мира.

5 этап. Появление отдельных умственных операций со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка.[1;89]

М.М. Семаго и Н.Я. Семаго рассматривают четыре уровня пространственных представлений, которые осваивает ребенок дошкольного возраста и составляющие элементы пространственных представлений на каждом уровне – они следующие:

1. Пространство собственного тела. Сюда входят представления о собственном теле ребенка, частях тела и их взаимном расположении.

2. Представления о расположении объектов в пространстве по отношению к собственному телу ребенка.

3. Представления о взаимоотношении между внешними объектами.

4. Пространственные представления со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка или квазипространственные представления, сюда относятся грамматические конструкции, смысл которых определяется окончаниями слов, способами их расстановки, предлогами. [5;36]

По исследованиям А.Н.Гвоздева, с появлением отдельных умственных операций со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка, на втором и третьем году жизни впервые начинают употребляться обозначения пространства, т.е. гораздо позже, чем обозначения самих предметов и их свойств. Причем, предлоги еще не применяются ребенком, хотя конструкция предложения как будто бы их предполагает.

К концу 2го года ребенок начинает использовать в своей речи двухсловные предложения, учится правильно понимать и произносить слова, а также строить предложения. Это сензитивный период развития речи ребенка. Формирование речи в этом возрасте является основой всего психического развития. Если по каким-то причинам (болезнь, недостаточное общение) речевые возможности ребенка не используются в достаточной степени, то его дальнейшее общее развитие начинает задерживаться.

Вопросами общего недоразвития речи в отечественной логопедии занимались Левина Р.Е., Филичева Т.Б., Шуйфер Л.И., Никашина Н.А., Мастюкова Е.М., Чиркина Г.В., Спирова Л.Ф., Лалаева Р.И. и др.

Филичева Т.Б. отмечает, что у всех детей с общим недоразвитием речи отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя. Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени. Поэтому выделяют три уровня речевого развития. Детей с ОНР III уровня речевого развития характеризует наличие развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. У них распространены ошибки в использовании предлогов — пропуски, замены, недоговаривание. [4;70]

При общем недоразвитии речи формирование пространственных представлений имеет свои особенности, связанные с особенностями развития детей с речевой патологией. Недостаточность пространственных представлений у дошкольников с ОНР проявляется в нарушении восприятия собственной схемы тела — формирование представлений о ведущей руке, и частях лица и тела происходит позднее, чем у нормально развивающихся сверстников. Многие пространственные

понятия (спереди, сзади, сверху, внизу) дети осваивают только в ходе специального обучения. Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения (под, над, около). Дети с общим недоразвитием речи не используют в своей речи предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения предметов, людей и животных. В их речи часто отсутствует предлог «над». В устной речи дошкольники затрудняются в дифференциации предлогов «к — у», «в — на» (к дому — дома, в столе — на столе). Нередко дети этой категории смешивают предлоги «перед» — «после» — «за», что является следствием несформированности пространственных представлений.

У многих из них несформированно восприятие целостного образа предмета: дети не могут сложить разрезную картинку, не выполняют конструирование по образцу из палочек и строительного материала.

В дальнейшем у детей появляются сложности при ориентировке в схеме тетрадного листа (пропуск определенного количества строчек или клеточек, выделение красной строки, соблюдение полей, письмо в два-три столбика, зеркальное написание букв).

При построении работы по формированию пространственных представлений у детей с ОНР, как базовые выделяются следующие направления:

- обучение ориентировке в схеме собственного тела;
- обучение ориентировке в окружающем пространстве;
- обучение восприятию пространственных отношений между предметами;
- обучение ориентировке на плоскости.

В коррекционной работе над предложно-падежными конструкциями необходимо придерживаться следующих направлений:

1. Формирование у детей четких лексических значений пространственных предлогов.

Детям объясняют, что предлог «на» — это когда предмет находится на поверхности чего-то (на столе, на шкафу и т.д.). Предлог «в» означает предмет внутри чего-то (в столе, в шкафу и т.д.); «под» — внизу, под чем-то (под столом, под шкафом и т.д.).

2. Дифференциация предлогов в устной речи детей.

Для лучшего усвоения значений предлогов очень полезны упражнения с последовательным употреблением предлогов с противоположным значением.

Например, педагог предлагает детям «оречевить» пары картинок, употребив при этом нужный предлог: «Дети идут „в" школу. Дети выйдут „из" школы». «Пальто висит „на" вешалке. Пальто сняли „с" вешалки».

3. Формирование звуковых грамматических обобщений.

4. Осознание словесного состава предложения. (в т. ч. выделение предлогов как самостоятельных слов).

Приобретенные навыки автоматизируются в упражнениях: дети подсчитывают количество слов в предложениях, учатся выделять предлог как слово в потоке речи, зрительно запоминают графический образ предлога, составляют предложения и короткие рассказы с предлогами.

5. Обучение ориентировке на плоскости.

Как отмечалось, у детей с общим недоразвитием речи существуют определенные трудности в ориентации на ограниченной плоскости. Ориентировка на плоскости включает в себя умение находить и называть верхний, нижний, левый и правый края плоскости, находить и

называть ее центр, правый верхний, левый верхний, правый нижний, левый нижний углы.

Таким образом, пространственные представления являются той основой, над которой надстраивается вся совокупность высших психических процессов у ребёнка – устная речь, письмо, чтение, счёт и др. Недостаточность пространственных представлений непосредственно проецируется на восприятие и воспроизведение последовательности элементов слова. Поэтому гармоничное развитие ребёнка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве.

Список использованной литературы

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М., 1964. – 303 с.
2. Моргачева И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений / И. Н. Моргачева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. – 212 с.
3. Филатова И.А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи / И.А. Филатова. - М.: Издательство «Книголюб», 2010. – 48 с.
4. Филичева Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов родителей / Т.Б.Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Издательство «Альфа», 1993. - 103 с.
5. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы / Н.Я. Семаго // Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 36-43.

Щеглова Е. С.

МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ «РЕЧЕВАЯ РАДУГА» ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема формирования фонематического слуха у детей стала одной из актуальнейших в современной логопедии.

На важность и необходимость своевременного формирования слухового внимания и фонематического слуха у детей с речевой патологией указывали многие исследователи: В.И.Бельтюков, Г.И.Жаренкова, Г.А.Каше, В.А. Ковшиков, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, Н.А.Никашина, А.Д.Салахова, Л.Ф.Спирина, Т.Б.Филичева, М.Е.Хватцев, Г.В.Чиркина и др.

Т.Б. Филичева и Н.А. Чевелева не только выделили недоразвитие фонематического восприятия как одну из причин появления дефектов звукопроизношения, но и предложили последовательность работы по формированию фонематического восприятия, начиная ее с работы по развитию слухового восприятия (узнавание неречевых звуков), речевого слуха (различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов, звуков по высоте, силе и тембру голоса). Работа по развитию фонематического восприятия идет от различения слов, близких по звуковому составу, к

дифференциации слогов, а затем к дифференциации фонем. Только после этого предусматривается работа по развитию навыков элементарного звукового анализа.

Обучение анализу звуковой структуры слова немыслимо без применения наглядного моделирования, поэтому на использовании наглядных модулей основаны многие методы дошкольного обучения, к примеру, метод обучения дошкольников грамоте, разработанный Д.Б. Элькониним и Л.Е. Журовой, предполагает построение и использование наглядной модели (схемы) звукового состава слова. Данный метод используется в различных модификациях как при обучении нормально развивающихся дошкольников, так и детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

При использовании различных схем, меняется характер деятельности детей: они получают возможность не только слышать свою или обращенную к ним речь, но и видеть её элементы. Ребенок овладевает операциями анализа и синтеза на наглядно представленном материале.

А.Р. Лурия утверждал: «Первой из специальных операций, входящих в состав самого процесса письма, является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первым условием для расчленения звукового потока, иначе говоря, для превращения его в серию членораздельных звуков... Следовательно, звуковой анализ слова, выделение отдельных звучаний и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы является первым необходимым этапом для осуществления сложного процесса письма».

Также очень важную роль в успешном коррекционном процессе занимает эмоциональное состояние ребенка во время занятий. Эмоциональное и физическое благополучие ребенка зависит от того, что его окружает. Одним из основных требований к подбору материала является цвет, т.к. по своему воздействию на организм человека он имеет колоссальное значение. Цвет служит мощным стимулятором эмоционального и интеллектуального развития детей. Необходимо учитывать, что дошкольное детство является еще и периодом интенсивного сенсорного развития. Ребенок и цвет – вещи взаимосвязанные. Ведь дети по своей природе более восприимчивы к многоцветью нашего мира и особо остро в нем нуждаются. Все это побудило меня к использованию в своей работе одного из средств здоровьесбережения- цветотерапию. Благодаря воздействию определенного цвета на ребенка можно добиться значительных результатов в преодолении апатии, раздражительности, чрезмерной активности и даже начинающейся детской агрессии, умении управлять своими эмоциями. При выявлении данных состояний ребенка перед занятиями возможно улучшить коррекционный процесс, так как в данном случае будет использоваться личностно- ориентированный подход к каждому ребенку. Основным принципом личностно-ориентированной системы обучения является признание индивидуальности ребенка, создание необходимых условий для его развития.

Первым положительное и отрицательное влияние цвета на психику человека обнаружил Гете, заложив таким образом основы современной цветотерапии. Он отмечал: «Цвета действуют на душу: они могут вызывать чувства, пробуждать эмоции и мысли, которые нас успокаивают и волнуют, порождают печаль и радость».

В. Бехтерев утверждал: «Умело подобранная гамма цветов способна благотворно влиять на нервную систему лучше, чем некоторые микстуры».

Сейчас сложилась целая научная теория влияния цветов на психофизиологическое состояние человека.

В психодиагностике существуют «цветные методы», позволяющие составить портрет личности, определить ее актуальное психофизиологическое состояние и т.п. «Покажи мне свои любимые цвета - и я скажу тебе, кто ты», - примерно так говорил выдающийся швейцарский врач и психолог Макс Люшер, разрабатывая известный цветной личностный тест.

Актуальность: Традиционные и современные формы работы по формированию звукового анализа и синтеза слов; развития фонематического слуха детей – логопатов и формирование навыков деления слов на слоги, безусловно, полезны и увлекательны. Однако проследить успехи или трудности каждого ребёнка при подготовке к обучению грамоте очень сложно без анализа достижений ребёнка в сжатой, наглядной форме. Для этого в пособии предлагаются комплекты раздаточного материала для каждого ребенка, которые дают возможность реальной оценки знаний, умений и навыков.

Цель пособия: развитие фонематического слуха и подготовка детей к обучению грамоте.

Задачи пособия:

- оснащение педагогического процесса наглядным дидактическим материалом;
- закрепление навыков звукового анализа и синтеза;
- индивидуализация учебного процесса;
- развитие мелкой моторики и обогащение словаря детей.
- закрепление знаний детей о слогоразделе, дифференциация одно-, двух-, трех-, четырехсложных слов.

Особенности работы с наглядно-дидактическим пособием:

- объединение и систематизация дидактического материала для фронтальных, подгрупповых занятий;
- самостоятельное определение первого звука в слове и соотнесение с соответствующей цветовой полоской;
- выполнение детьми звукового анализа;
- возможность применять учебный материал не только к определенному занятию, но и к индивидуальным возможностям каждого ребенка.

Таким образом, практика показала, что использование в коррекционной работе многофункционального логопедического пособия «Речевая радуга» позволяет решать одновременно целый ряд коррекционных задач.

Список использованной литературы

1. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей, начинающих посещать детский сад / Л.В. Макшанцева // Психологическая наука. - 1998. - №2.
2. Практикум по детской логопедии / Под ред. В.И.Селиверстовой. - М., 1995.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева П. С., старший преподаватель кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород)

Ардатьева Л. А., учитель математики ГБОУ ЛНР «ЛУВКДУНШГ» (г. Луганск)

Агаманова Ю. С., ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

Афанасьева В. В., доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук (г. Луганск)

Бажутина С. Б., доцент кафедры психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук

Барабан Е. В., практический психолог, тифлопедагог ГУ «ЛДУУ я/с КТ № 67», (г. Луганск)

Барышева Е. И., заведующий кафедрой психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат психологических наук, доцент

Бацанова Л. В., учитель географии ГБОУ ЛНР «Ирминская специальная общеобразовательная школа-интернат», (г. Ирмино)

Беленцова Ю. Н., учитель-логопед ГБОУ №584 «Озерки» (г. Санкт-Петербург)

Беляк О. А., ассистент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Белгородский государственный национальный исследовательский университет. (НИУ «БелГУ»)

Бочарова Е. В., доцент кафедры коррекционной педагогики Южного Федерального университета, кандидат педагогических наук,

Дворникова Е. Н., студентка кафедры коррекционной педагогики ФГАОУ ВО «ЮФУ» (г. Ростов-на-Дону)

Кравченко Н. В., студентка кафедры коррекционной педагогики ФГАОУ ВО «ЮФУ» (г. Ростов-на-Дону)

Левина О. В., студентка кафедры коррекционной педагогики ФГАОУ ВО «ЮФУ» (г. Ростов-на-Дону)

Лохманова Е. В., студентка кафедры коррекционной педагогики ФГАОУ ВО «ЮФУ» (г. Ростов-на-Дону)

Вилитенко В. А., старший преподаватель кафедры дефектологии и психологической коррекции, аспирант ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск)

Вишневская А. Л., преподаватель ОП «Стахановский педагогический колледж» ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

Высоцкая И. В., учитель-логопед ГБОУ №584 «Озерки» (г. Санкт-Петербург)

Горбик Е. О., ассистент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии АУО ВПО «ЛГУ имени А. С. Пушкина»

Дан Е. О., заведующий Луганской городской психолого-медико-педагогической консультации

Дятлова Е. Н., доцент кафедры дошкольного и начального образования ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук

Елисеев С. Л., старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

Ершова И. Б., профессор кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», доктор медицинских наук;

Глушко Ю. В., аспирант кафедры педиатрии с детскими инфекциями ГУ ЛГМУ

Есипова Н. В., ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

Замиралова О. В., ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»,

Билецкая А. А., студентка кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

Скрыпникова Л. А., студентка кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

Золотова А. Д., доцент, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук

Калугина О. В., старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики, кандидат социологических наук ФГАОУ ВО «ЮФУ»

Катасанов А. М., ассистент кафедры психологии Луганского государственного университета имени Шевченко; практический психолог ГУ РКПНБ

Климкина Е. А., старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного Федерального Университета, логопед высшей категории

Кузнецова Д. Т., студентка Академии психологии и педагогики Южного Федерального Университета, (г. Ростов-на-Дону)

Корнилова О. В., старший преподаватель кафедры коррекционной работы Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (г. Витебск)

Коробченко Т. В., учитель-логопед ГБОУ школы-интернат №8 (г. Санкт-Петербург)

Котелевцев Н.А., старший преподаватель кафедры коррекционной психологии и педагогики дефектологического факультета Курского государственного университета, кандидат психологических наук (г. Курск)

Красовицкая Г. И., учитель начальных классов, руководитель МО учителей школы классов ИПК ГУ «ЛУРЦ № 135» (г. Луганск)

Куценко Е. В., учитель-логопед, МДОУ «Детский сад №6 п. Новосадовый Белгородского района Белгородской области» (п. Новосадовый, Белгородская область)

Кучер К. В., учитель истории Лутугинской специальной общеобразовательной школы-интерната, (г. Лутугино)

Кязымова Э. Р., магистр факультета психолого-педагогического и специального образования ГОУ «Саратовский государственный университет

имени Н.Г.Чернышевского»; руководитель Центра развития речи; дефектолог-логопед – вспомогательная школа №11 (г. Баку, Азербайджанская Республика)

Лебедева А. А., учитель-логопед МБОУ ШОВЗ; (г. Мытищи)

Трушина Е. В., педагог-психолог МБОУ ШОВЗ, (г. Мытищи)

Левченко О. О., доцент кафедры психологии, социальной работы и реабилитации ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» (г. Луганск)

Литвинова И. А., учитель-логопед, учитель-дефектолог Государственного учреждения «Луганское дошкольное учебное учреждение ясли-сад компенсирующего типа № 42» (г. Луганск)

Мальцева Т. Е., доцент, Институт философии и проблем человека Луганского государственного университета имени Владимира Даля, кандидат педагогических наук

Матвеева М. В., доцент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии ЛГУ имени Александра Сергеевича Пушкина, кандидат педагогических наук;

Баулин А. Н., воспитатель ГБОУ школа №25 Петроградского района, (г. Санкт-Петербург)

Машковская А. Р., учитель-логопед Государственного бюджетного образовательного учреждения «Луганский детский дом № 1» (г. Луганск)

Мирошникова Н. В., учитель-дефектолог, учитель-логопед ГБОУ ЛНР «Луганский учебно-воспитательный комплекс: дошкольное учреждение - начальная школа-гимназия» (г. Луганск)

Никифорова Л. Б., учитель-логопед Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Школа № 13 г. Феодосии Республики Крым» (г. Феодосия)

Николаева Е. А., доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования НИУ Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат педагогических наук (г. Белгород);

Михайлова Д.И., студентка направления подготовки специальное (дефектологическое) образование НИУ «БГУ», (г. Белгород)

Пазарацкас Е. А., педагог-психолог ГБОУ школа-интернат №8 Пушкинского района Санкт-Петербурга

Плешакова И. А., практический психолог ГБОУ СПО ЛНР «Луганское высшее училище физической культуры»

Рамзани Э. В., доцент кафедры психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук

Розова Ю. Е., учитель-логопед ГБОУ школы-интернат №8 (г. Санкт-Петербург)

Рычкова Т. А., доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат медицинских наук

Садовски М. В., доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат философских наук;

Бросалина Е. Н., студентка кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, (г. Белгород);

Канюка М. И., студентка факультета дошкольного, начального и специального образования Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород);

Кравченко Ю. В., студент кафедры клинической психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород);

Михайлова Д. И., студентка кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, (г. Белгород);

Полунина А. А., студентка кафедры общей и клинической психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород)

Саницкая О. Н., старший преподаватель кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»,

Бондаренко Э. Н., студентка кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

Загорская А. О., студентка кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

Семенова Т. Н., заместитель декана по научной и инновационной работе факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории психологии и педагогики детства, доцент кафедры коррекционной педагогики Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева, кандидат педагогических наук (г. Чебоксары)

Сергиенко Н. В., воспитатель-методист, ГБОУ «АДОУЯСКТ №4 «Колобок», (г. Антрацит)

Синицына Н. А., старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева (г. Чебоксары)

Скляр П. П., директор Института философии и проблем человека Луганского государственного университета имени Владимира Даля, доктор психологических наук, профессор

Скорохват И. В., практический психолог ГУ ЛШ №45; консультант-практический психолог Луганской городской психолого-медико-педагогической консультации

Станпакова С. Д., директор ГБОУ школа-интернат №16, кандидат биологических наук, (г. Санкт-Петербург)

Стефаненко С. Н., учитель-логопед ГБУ ДО ЦППМСП Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Выборгского района г. Санкт-Петербурга» (г. Санкт-Петербург)

Сутчук В. Н., ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко (г. Луганск)

Таловой Л. И., доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат медицинских наук

Терёхина Н. Н., и. о. директора ГБОУ ЛНР «Ирминская специальная общеобразовательная школа-интернат» (г. Ирмино)

Ульяницкая И. В., старший лаборант кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

Фоменко Т. П., директор ГБОУ ЛНР «Успенская гимназия №1» Лутугинского района»; Киселева Г.Н., заместитель директора по УВР, ГБОУ ЛНР «Успенская гимназия №1» Лутугинского района» (г. Лутугино)

Чеботарёва И. В., заведующий кафедрой дошкольного и начального образования ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» кандидат педагогических наук, доцент

Черевичная Н. Н., учитель начальных классов ГБОУ школы-интернат №8 (г. Санкт-Петербург)

Черных Л. А., заведующий кафедрой дефектологии и психологической коррекции Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко, кандидат психологических наук, доцент, (г. Луганск).

Чубова И. И., старший преподаватель кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»

Шуляк И. А., учитель-логопед ГБОУ №584 «Озерки» (г. Санкт-Петербург)

Щеглова Е. С., учитель – логопед ГУ «Луганского дошкольного учебного учреждения ясли – сад комбинированного типа № 133» (г. Луганск)

Редакционная коллегия выпуска:

1. Хрусталева Наталья Михайловна – и. о. ректора ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат химических наук, доцент.

2. Трегубенко Елена Николаевна – проректор по научно-педагогической работе ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», доктор педагогических наук, профессор.

3. Ротерс Татьяна Тихоновна – и. о. проректора по научно-педагогической работе ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», доктор педагогических наук, профессор.

4. Турянская Ольга Федоровна – директор Института последипломного образования и дистанционного обучения ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», доктор педагогических наук, профессор.

5. Скляр Павел Петрович – директор Института философии и проблем человека ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», доктор психологических наук, профессор.

6. Бойченко Павел Константинович – заведующий кафедрой лабораторной диагностики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», доктор медицинских наук, профессор.

7. Ершова Ирина Борисовна – профессор кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», доктор медицинских наук.

8. Рудь Мария Валентиновна - директор Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент.

9. Черных Лариса Анатольевна – заведующий кафедрой дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат психологических наук, доцент.

10. Онопченко Светлана Владимировна – ученый секретарь ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент.

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ, ЛОГОПЕДИИ, ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

МАТЕРИАЛЫ II МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

30 марта 2016 г.

г. Луганск

Ответственный за выпуск:

кандидат психологических наук, доцент **Черных Л. А.**

Материалы публикуются на языке оригинала

Подписано к печати 22.03.2016

Формат 60x84 1/16. Бумага офсет. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Усл. печ. л. 46,97. Тираж 200 экз. Зак. № 9.

Издатель и изготовитель

**Издательство Луганского государственного университета
имени Тараса Шевченко»**

«Альма матер»

ул. Оборонная, 2, м. Луганск, 91011. Тел./факс: (0642) 53-65-37.
alma-mater@list.ru

Свидетельство субъекта издательского дела

МИ-СГР ИД 000001 от 29.10.2015 г.