

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ДЕФЕКТОЛОГИИ
И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник научных трудов
Международной научно-образовательной конференции

25 апреля 2017 г.

Вып. 11



**КАЗАНЬ
2017**

УДК 159.907[376.3 + 378.1:376.3]

ББК 88.4:74.3

А43

Научный редактор

кандидат психологических наук, доцент **А.И. Ахметзянова**

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор КФУ **А.О. Прохоров,**

доктор психологических наук, профессор КФУ **Л.М. Попов**

Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии:

А43 теория и практика: сборник научных трудов Международной научно-образовательной конференции (25 апреля 2017 г.) / под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Вып. 11. – 420 с.

ISBN 978-5-00019-818-6

В сборнике научных трудов представлены материалы обсуждения существующих и поиск новых подходов к решению актуальных проблем специального и инклюзивного образования; поиск и выявление современных тенденций решения научных и практических проблем дефектологии и клинической психологии.

УДК 159.907[376.3 + 378.1:376.3]

ББК 88.4:74.3

ISBN 978-5-00019-818-6

© Издательство Казанского университета, 2017

Содержание

Секция I. Психолого-педагогическая диагностика и коррекция нарушений когнитивного, речевого, эмоционального, социального, поведенческого функционирования детей, подростков	8
Ахметзянова А.И. Когнитивные характеристики прогностической компетентности младших школьников на фоне дефицитарного дизонтогенеза	8
Ахметзянова А.И., Кротова И.В., Твардовская А.А. Технологии психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития: программа повышения квалификации	14
Артемьева Т.В. Особенности нормативного поведения младших школьников с нарушениями зрения	19
Артемьева Т.В., Тазиева А.А. Эмоциональное неблагополучие и атипичное поведение у дошкольников с нарушениями слуха	27
Артищева Л.В. Специфика восприятия окружающего мира и пространственной ориентировки у детей с нарушениями речи	33
Гаранина Е.О., Гаранина Я.Г. Изучение склонности к отклоняющемуся поведению у молодежи	37
Кузнецова Е.А. Постинтернатное сопровождение сирот с ограниченными возможностями здоровья: анализ проблемы	45
Леонова С.В., Мещерякова Л.В. Психолого-педагогическая помощь учащимся с тяжелыми речевыми нарушениями	50
Максимчук В.Г. Формирование коммуникации у детей с нарушениями слуха	56
Минуллина А.Ф., Пыркова К.В. Особенности внимания у детей дошкольного возраста с нарушениями речи	62
Мушнина К.Г. Склонность к отклоняющемуся поведению у подростков: гендерный аспект	69
Нигматуллина И.А., Файзрахманова Л.Д., Яппарова Ф.Р. Прогностическая компетентность как фактор успешной социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья	73
Нуждова А.Ф. Особенности прогнозирования детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития	78
Твардовская А.А. Антиципация в структуре возрастнo-специфической деятельности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья	83
Фатихова Л.Ф., Акентьева Т.В. Особенности сенсорно-перцептивной деятельности дошкольников с нарушением интеллекта	90
Фатихова Л.Ф., Якшигулова И.Т. Понимание социальных норм и правил дошкольниками с задержкой психического развития	94
Цивильская Е.А. Количественные и качественные критерии оценки культурной конгруэнтности младших школьников	98
Чурило Н.В. Создание адаптивных условий обучения для детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью	108

Секция II. Логопедическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья	113
Богаткина Н.Ю. Работа учителя-логопеда ДООУ с детьми с ограниченными возможностями здоровья	113
Валиуллина Г.В. Наглядное моделирование как средство формирования навыков построения развернутых речевых высказываний детей с общим недоразвитием речи III уровня	117
Васильева Т.В. Формы и приемы работы по формированию связной речи с детьми с детским церебральным параличом	127
Гарипова Э.З. Особенности развития словарного запаса у детей с диагнозом детский церебральный паралич при помощи использования методики арт-терапии	132
Евстафьева Н.В. Использование информационно-коммуникативных технологий в логопедической работе	135
Иблеева А.Р. Использование метода «дидактический синквейн» в коррекционной работе на подгрупповых занятиях с детьми старшего дошкольного возраста	140
Ибрагимова Л.Х., Кузьмина С.Ю., Екимова Л.Н. Коррекционная работа по развитию речи на уроках технологии при обучении детей с особыми образовательными потребностями	146
Савухина Е.В. Метод драматизации как средство развития речи учащихся с ограниченными возможностями здоровья	151
Салина М.В. Логопедическое сопровождение детей с псевдобульбарной дизартрией в современной общеобразовательной школе	154
Сафина Г.И. Формирование коммуникативных учебных действий у младших школьников на логопедических занятиях	159
Соколикова М.А., Петрова Т.Г. Сенсомоторное развитие детей с алалией	163
Терина Н.В. Логопедическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья	169
Секция III. Современные технологии коррекционного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями	174
Айвазян Е.Б., Груничева С.И., Разенкова Ю.А. Инклюзивное образование начинается с развития системы ранней помощи	174
Ахметова Э.И. Современные приемы и методы в обучении детей с особыми образовательными потребностями	178
Барламова Е.В. Формирование навыков самообслуживания у младших школьников со сложной структурой дефекта	182
Борзенкова Е.В., Банщикова Л.В., Абрамова Е.В. Индивидуализация образования детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития в МКОУ «Школа № 92» г. Ижевска	200
Власова И.Н., Тронина Н.В., Ожгихина П.В. Обучение детей с тяжелой умственной отсталостью на основе специальной индивидуальной	206

образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	
Грачева О.В, Панкова Н.Н. Развивающая предметно-пространственная среда как одна из форм коррекционной работы для детей, имеющих речевые нарушения	212
Карпова Н.П. Приемы работы по формированию текстовой компетенции у учащихся с речевыми нарушениями	216
Ковешникова Л.В. Возможности применения личностно-ориентированных технологий на занятиях рукоделием в коррекционной школе	220
Крашенинникова Е.В. Игра, как одна из наиболее эффективных составляющих методов обучения и воспитания школьников с ограниченными возможностями здоровья на уроках географии и биологии в специальной коррекционной школе	225
Липатова А.В., Гатина И.А. Работа по формированию графомоторных навыков у младших школьников с интеллектуальным нарушением	230
Пярноя Г.А. Предметно – практическая направленность обучения детей в начальных классах школы VIII вида	235
Сабирова Э.Р. Современные технологии коррекционного процесса	239
Савина Е.А., Овчаркина И.Н., Ксенофонтова С.Н. Формирование практических навыков в составлении разных видов деловых бумаг обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения СФГОС на уроках русского языка и домоводства	243
Смирнова И.А. Современные технологии коррекционного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья	247
Стенякина О.И., Тузова Н.Д. Сюжетно-дидактическая игра как средство приобретения математических знаний и формирования математических умений у младших школьников с умственной отсталостью	251
Фролова Я.М. Повышение качества коррекционного образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями через проектную деятельность государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Казанской школы-интерната №7 для детей с ограниченными возможностями здоровья»	257
Ханнанова А.Р. Применение технологии проблемного обучения в специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении VIII вида	262
Хуриева И.В., Багманова К.И. Опыт коррекционной работы с детьми дошкольного возраста после кохлеарной имплантации	266
Якупова Д.И., Меньшаева С.П., Фархутдинова М.Х. Межпредметная связь уроков математики и технологии, как средство успешного формирования профессиональных умений и навыков обучающихся с интеллектуальными нарушениями	270

Секция IV. Клинико-психологическая помощь ребенку и семье	276
Абитов И.Р., Власова А.В. Суеверность и вера в паранормальное у лиц, страдающих невротическими расстройствами	276
Богданова Л.М. Релаксация для гармонизации эмоциональных состояний детей и взрослых	281
Волкова Г.С. Подвижная игра как средство оптимизации эмоционального состояния детей с нарушением слуха в начальной школе	286
Трегубова А.П. Особенности домашнего воспитания ребенка с аутизмом	291
Турусова В.В. Влияние семейного воспитания на формирование девиантного поведения у подростков	298
Чиркова Э.Б., Новикова Т.Н. К проблеме проектирования специальных индивидуальных программ развития обучающихся с умеренной умственной отсталостью	303
Шайхутдинова Л. И. Основные задачи и психолого-педагогические подходы в адаптации детей с различными отклонениями	307
Секция V. Современные психолого-педагогические подходы к семейному воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья	312
Ганиуллина А. Ш., Хуснутдинова Л. Ю. Партнерство ДООУ и семьи в процессе коррекционной работы с детьми в условиях логопедического пункта	312
Железова И. В., Чуракова М.В. Роль психолого-медико-педагогической комиссии в реализации права детей-инвалидов на образование	316
Кудрина Т.П. Комплекс оживления у слепых недоношенных младенцев	321
Лемех Е.А. Социально-психологическая характеристика семьи, воспитывающей ребенка с тяжелыми множественными нарушениями	326
Макарова Г.А. Проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников	332
Насырова А.У. Внеурочная деятельность как часть учебно-воспитательного процесса	336
Одиноква Г.Ю. Поведение матери при противоречиях в коммуникативных действиях ребенка раннего возраста с синдромом Дауна	341
Секция VI. Проблемы подготовки компетентных специалистов в области дефектологии и клинической психологии	347
Кедрова И.А. Анализ функциональной карты вида профессиональной деятельности и ее соотношение с профессиональными компетенциями бакалавра специального (дефектологического) образования	347
Кириллова Е.А. Исследование уровня инклюзивной компетентности у педагогов общеобразовательных организаций	358
Кириллова М.К. Психологические барьеры осуществления педагогами образовательной деятельности по адаптированным основным общеобразовательным программам: помощь в их преодолении	363

Кротова И.В. Психологическая обусловленность инновационной компетентности специалиста в области коррекционно-педагогической деятельности	367
Кряжевских Е.Г., Шадрина А.А. Работа с литературным текстом, как средство развития профессиональных компетенций обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия»	374
Салахова А.Ф., Храмова Н.В., Слончак Л.А. Повышение педагогического мастерства на основе изучения и внедрения новых технологий, направленных на усовершенствование обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья	379
Шилова Е.А. Интерактивные технологии в профессиональном обучении студентов – логопедов	383
Секция VII. Психология девиантного поведения	387
Кириллова М.К. Личностные ресурсы социальной адаптации юношей с делинквентным поведением	387
Кобылянская Л.И. Интернет-виктимность и ее проявления в младшем школьном возрасте (на примере республики молдова)	391
Куфтяк Е.В. Методика оценки стилей защит: разработка русскоязычной версии опросника	399
Семелёва К.С., Космодемьянская С.С. Психолого-педагогические аспекты девиантного поведения при формировании мотивационно-ориентированной среды в химическом образовании	403
Темиргалиева М.М, Конева Е.В. О личностных детерминантах зависимого поведения	407
Сведения об авторах	412

СЕКЦИЯ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ КОГНИТИВНОГО, РЕЧЕВОГО, ЭМОЦИОНАЛЬНОГО, СОЦИАЛЬНОГО, ПОВЕДЕНЧЕСКОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ

**Когнитивные характеристики прогностической компетентности
младших школьников на фоне дефицитарного дизонтогенеза**
*Cognitive characteristics of prognostic competence of younger schoolchildren
with deminished dysontogenesis*

Ахметзянова А.И. (Казань)

Akhmetzyanova A.I.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научно-исследовательского проекта № 17-16-16004 «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций»

Аннотация. Прогнозирование является высокоадаптивным механизмом психологической защиты, позволяющим представить возможный результат своей деятельности и предвосхитить ее последствия. Данный механизм помогает справляться с ситуациями, изменение которых невозможно. Например, в случае возникновения заболевания использование механизмов прогнозирования, улучшает субъективное здоровье, однако не влияет на реальную ситуацию. В статье представлены результаты исследования когнитивной составляющей прогностической компетентности младших школьников с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: прогнозирование, прогностическая компетентность, антиципация, дефицитарный дизонтогенез.

Проблема социально-психологической адаптации детей с дефицитарным дизонтогенезом является чрезвычайно актуальной. Психологические, клинические, педагогические исследования указывают, что дети с дефицитарным дизонтогенезом имеют ряд психологических проблем, связанных с негативными воздействиями их микросоциального окружения, психогенной травматизацией в связи с наличием физического дефекта (Л.С.Выготский, В.В.Ковалев, В.В.Лебединский, Е.М.Мастюкова, Е.И.Кириченко, И.Ю.Левченко, Э.А.Калижнюк, И.И.Мамайчук, И.М.Сараева, Л.М. Шиницина и др.). Для них характерны проявления социально-психологической дезадаптации, которые проявляются, в частности, в поведенческих нарушениях.

В этих условиях возникает задача эффективной диагностики причин поведенческих расстройств; профилактики девиантного поведения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья в подростковом возрасте.

Эффективное решение этих задач требует всестороннего изучения особенностей этих детей на разных возрастных этапах и, особенно, в период несущий особую нагрузку – в младшем школьном возрасте. Этот период считается сензитивным для формирования познавательного отношения к миру, навыков учебной деятельности, организованности и саморегуляции. В процессе школьного обучения качественно изменяются, перестраиваются все сферы развития ребенка. Начинается эта перестройка в первую очередь с когнитивной сферы, в рамках которой происходит интенсивное развитие когнитивных процессов [16].

Значимая роль в процессе социально-психологической адаптации принадлежит механизмам предвосхищения развития событий, способностям детей с ограниченными возможностями здоровья прогнозировать развитие их заболевания, необходимость нахождения в специализированных учреждениях, особенности их взаимодействий со значимыми взрослыми и сверстниками и собственное будущее в целом. Немаловажным становится и способность планировать собственные действия, избегать психотравмирующих ситуаций.

При рассмотрении проблемы адаптивного характера механизмов вероятностного прогнозирования, выделяется антиципационная концепция неврозогенеза В.Д.Менделевича (1986). Суть ее заключается в том, что механизм формирования невротических расстройств рассматривается как производное от преморбидной специфики функционирования антиципации и вероятностного прогнозирования [6, 7]. Возникновение невротических расстройств обусловлено антиципационной несостоятельностью, неспособностью реалистично и адекватно выстроить прогноз событий и прогнозировать собственные реакции на значимые жизненные ситуации.

В современной психологии исследования прогнозирования сконцентрированы в основном в аспекте онтогенеза (Сергиенко, 1992, 1987, 2014, 2015; Макаренко С.Л., 1983), так и при умственной отсталости, шизофрении, остеохондрозе, эпилепсии, неврозах (И.М. Фейгенберг, 1973; Л.И. Переслени, 1976, 1978, 1979; Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, 1982; А.Ю. Акопов, Ф.И. Случевский, 1981, 1983; В.В. Солженкин, Г.Г. Носков, 1985; Е.А. Сергиенко, 2014, 2015; В.Д. Менделевич, 1990, 1996, 2001; Д.П. Речаник, В.Д. Менделевич, 2001; В.Д. Менделевич, Э.В. Макаричева, 2002; Л.А. Рожкова, 2002; В.Д. Менделевич, О.Л. Гончарова, 2003; В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьева, 2003), а также в контексте профессиональной педагогической деятельности (Регуш Л. А., 2003; Денисов, А. С., 2005 и др.). Однако вопросы специфики прогнозирования детей младшего школьного возраста с сохранным интеллектом, но с ограниченными физическими возможностями обделены вниманием исследователей.

Разделяя точку зрения Менделевича В.Д., Нечипоренко Н.П. о том, что прогностическая некомпетентность указывает на возможные нарушения в системе психической адаптации личности [6; 7; 8; 9], мы выдвинули предположение о том, что одной из причин нарушения социально-психологической адаптации детей с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-

двигательного аппарата в младшем школьном возрасте является нарушение прогностических способностей, в частности, их когнитивной характеристики. Сформированность и развитие прогностической деятельности, а именно ее когнитивной характеристики играет огромную роль в развитии ребенка в младшем школьном возрасте. Именно на этом этапе онтогенеза в структуре личности младшего школьника формируются такие компоненты учебной деятельности как учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, самоконтроль и действия оценки. Благодаря сформированности данных компонентов учебной деятельности возможно успешное функционирование прогностических процессов.

Материалы и методы исследования

Исследование было направлено на изучение связей между показателями прогностической и учебной деятельности у детей младшего школьного возраста на фоне дефицитарного дизонтогенеза.

В круг обследования были включены: 131 ребенок 8-11 лет, из них 41 ребенок с тяжелыми нарушениями речи, 33 ребенка с нарушениями слуха, 30 детей с нарушениями зрения, 27 детей нарушения функций опорно-двигательного аппарата. По результатам психоневрологического обследования выраженных признаков интеллектуального снижения обнаружено не было. Все дети обучались по общеобразовательной программе. У всех обследуемых отсутствовала продуктивная психотическая симптоматика.

Были использованы следующие методики: методика исследования особенностей прогностической деятельности («Угадайка») Л.И. Переслени и В.Л. Подобедова, опросник «Оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности» Г.В. Репкиной и Е.В. Заика.

Результаты исследования

Учитывая тот факт, что изучаемые нами нарушения относятся к одному типу дизонтогенеза, т.е. это отклонения по типу повреждения высших психических функций (дефицитарное развитие), рассмотрим целостную картину взаимосвязей (рис.1).

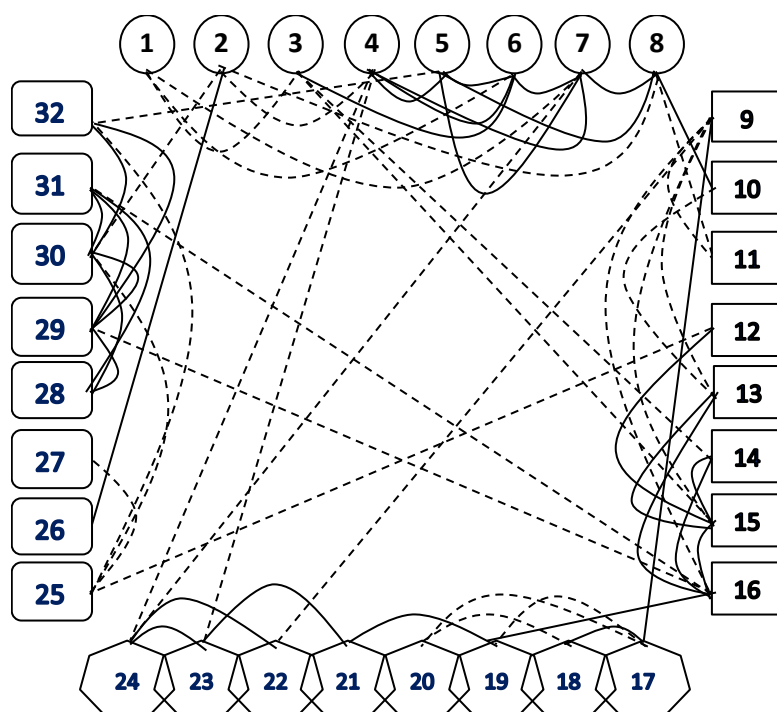


Рисунок 1. Целостная картина взаимосвязи характеристик прогностической и учебной деятельности при дефицитарном развитии

Примечание: *нарушение опорно-двигательного аппарата*: 1-3 – «Угадайка», 4-8 – «Учебная деятельность»; *нарушение слуха*: 9-11 – «Угадайка», 12-16 – «Учебная деятельность»; *нарушение зрения*: 17-19 – «Угадайка», 20-24 – «Учебная деятельность»; *тяжелые нарушения речи*: 25-27 – «Угадайка», 28-32 – «Учебная деятельность».

Проанализируем взаимосвязь прогностической и учебной деятельности внутри отдельно взятого нарушения анализаторной системы: зрения, слуха, речи, опорно-двигательного. У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата при возрастании скорости и эффективности формирования адекватного прогноза (1) улучшаются учебные действия (6) и действия контроля (7), т.е. ребенок проявляет более творческое отношение к решению задач, осознанно решает их, самостоятельно обнаруживает ошибки и корректирует их. Также улучшение в учебных действиях связано с ростом эффективности запоминания материала (3). Произвольность избирательного внимания (2) таких детей усиливает учебно-познавательный интерес (4) и действия оценки (8). Они начинают проявлять способность выходить за пределы заданных путей решения задач, самостоятельно оценивают свои возможности, давая адекватную прогностическую оценку своим действиям.

Дети с нарушением слуха имеют следующую специфику связи прогностической и учебной деятельности: эффективность формирования прогноза (9) обусловлено целеполаганием (5), действиями контроля (7) и действиями оценки (8). То есть активность и самостоятельность в постановке познавательных целей, умение самостоятельно обнаруживать ошибки и корректировать их, оценивать свои возможности приводит к увеличению

скорости и эффективности прогнозирования. Также, чем выше уровень избирательного внимания (10), тем активнее ребенок в постановке познавательных целей.

Учебно-познавательный интерес (20) детей с нарушениями зрения определяется способностью ребенка быстро и эффективно строить прогнозы и удерживать их в памяти (17), а также сформированностью процессов регуляции (18), т.е. улучшением произвольности внимания. С ростом эффективности запоминания и воспроизведения материала (19) проявляется большая активность в целеполагании (21).

У детей с тяжелыми нарушениями речи повышение скорости и эффективности прогнозирования, способности удерживать в памяти свои прогнозы (25) приводит к улучшению учебных действий (30) и действий оценки (32), т.е. дети начинают осознавать новые способы решения задач, проявляют творческое отношение к данному процессу, а также начинают самостоятельно оценивать свои возможности.

Рисунок 1 демонстрирует, что наибольшее количество рассматриваемых взаимосвязей выявлено у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (5), наименьшее – у детей с тяжелыми нарушениями речи (2). Каждое нарушение характеризуется определенными связями прогностической и учебной деятельности.

Далее проанализируем взаимосвязь нарушений в картине единого вида дизонтогенеза (табл.1).

Таблица 1.

Взаимосвязь нарушений дефицитарного развития

	ОДА	СЛУХ	ЗРЕНИЕ	ТНР
ОДА		4	3	3
СЛУХ			3	3
ЗРЕНИЕ				—
ТНР				

В едином комплексе дефицитарного развития ребенка наиболее большую взаимосвязь имеют нарушения опорно-двигательного аппарата и нарушения слуха. При это выявлено, нарушения зрения и тяжелые нарушения речи не имеют взаимосвязей в анализе структуры прогностической и учебной деятельности.

Наличие связей между показателями различных нарушений данного типа онтогенеза подтверждает их комплексность и единство в структуре дефицитарного развития. Одно нарушение может повлечь за собой нарушения второго, третьего порядка и т.д. В данном случае характеристики прогностической и учебной деятельности в структуре одного нарушения взаимосвязаны с подобными же характеристиками структуры других нарушений, что говорит о том, что на прогностическую компетентность и успешность учебной деятельности влияет не только специфика одного дефекта, а весь комплекс имеющихся нарушений.

Далее проанализируем степень организованности структуры (по А.В. Карпову) прогностической и учебной деятельности при дефицитарном развитии детей (табл.2).

Таблица 2.

Общая картина целостной структуры прогностической и учебной деятельности при дефицитарном развитии

Индексы	ИКС	ИДС	ИОС
Показатели	56	41	97

Условные обозначения: ИКС – Индекс когерентности структуры, высчитывается из числа положительных связей, ИДС – Индекс дивергентности структуры, высчитывается из числа отрицательных связей; ИОС – Индекс организованности структуры, высчитывается из числа всех связей, т.е. сумма ИКС и ИДС.

Анализируя результаты, представленные в таблице 2, можно сделать вывод о том, что индексы когерентности и дивергентности структуры находятся почти в равном соотношении. Дивергирующие признаки придают некое разнообразие в структуре, в то время как конвергирующие характеристики усиливают избирательность связей.

Заключение

Таким образом, прогностическую компетентность можно определить как качество здоровой личности, функция которой состоит в обеспечении психической адаптации. Прогностическая компетентность предотвращает, снижает частоту, неожиданность, а, следовательно, и остроту действия стрессогенных факторов. Можно говорить о том, что согласованность, связанность структуры прогностической и учебной деятельности при дефицитарном развитии разбавляется неоднородностью характеристик, что приводит к расшатыванию структуры, т.е. к сложности регуляции и коррекции.

Литература:

1. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под ред. И. М. Фейгенберга, Г. Е. Журавлева. - М.: Наука, 1977.-392 с.
2. Гончарова Ольга Львовна. Взаимосвязь особенностей Я-концепции и антиципационной состоятельности у подростков с ограниченными физическими возможностями : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01, 19.00.04 : Казань, 2003. - 173 с.
3. Денисов, А. С. Антиципация деятельности сотрудников как условие достижения профессионального акме руководителя диссертация: дис. ... канд.психол.наук. - Иваново, 2005. – 160 с.
4. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. - М.: Наука, 1980.-280 с.
5. Макаренко С. Л. Индивидуально-типологические особенности вероятностного прогнозирования у подростков // Вопросы психологии, 1983. - № 1. - С. 134–138.

6. Менделевич В. Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза // Психологический журнал, 1996.- Т. 17. - № 4. - С. 107–115.
7. Менделевич В. Д., Соловьева С. Л. Неврология и психосоматическая медицина. - М.: МЕДпресс-информ, 2002.- 596 с.
8. Ничипоренко Н.П. Прогностическая компетентность в системе личностных свойств // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С.123-130.
9. Ничипоренко Н.П., Менделевич В.Д. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования // Психологический журнал. – 2006, Т. 27, № 5. – С. 50–59.
- 10.Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003.-352 с.
11. Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека: Дис. ... докт.психол.наук. - М., 1992.
- 12.Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 22.03.2017). 0421200116/0037.
- 13.Сергиенко Е.А. Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 36. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.02.2017).
14. Сергиенко Е.А. Модель психического и социальное познание // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 42. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.01.2017).
- 15.Фейгенберг И. М. Нарушения вероятностного прогнозирования при шизофрении //Шизофрения и вероятностное прогнозирование / Под ред. В. М. Морозова, И. М. Фейгенберга. М.: ЦОЛИУВ, 1973. С. 5–19.
- 16.Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). - М.: Гардарики, 2004. — 349 с.
17. Ширяев Д. А. Психофизиологические механизмы вероятностного прогнозирования. - Рига: Зинатне, 1986.-142 с.

**Технологии психолого-педагогической помощи детям
с комплексными нарушениями развития:
программа повышения квалификации
*Technology psycho-pedagogical assistance to children
with complex impairment: refresher course***

**Ахметзянова А.И., Кротова И.В., Твардовская А.А. (Казань)
Ahmetzyanova A.I., Krotova I.V., Tvardovskaya A.A.**

Аннотация: В статье описывается опыт организации и проведения программы курсов повышения квалификации «Технологии психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития» кафедрой дефектологии и клинической психологии Института психологии и образования КФУ. В рамках реализации программы осуществлялась подготовка

специалистов Республики Татарстан способных создавать требуемое пространство для эффективной помощи детям раннего и дошкольного возраста с комплексными нарушениями, в том числе с бисенсорным дефектом. Содержательно специалистов знакомили с актуальными междисциплинарными знаниями об особенных потребностях особенных детей и возможностями их сопровождения и развития в современном российском обществе.

Ключевые слова: комплексные нарушения, слепоглухота, технологии, повышение квалификации,

Развитие системы поддержки детей-инвалидов и детей с комплексными нарушениями, и семей, воспитывающих таких детей, включено в приоритетные направления государственной политики Российской Федерации, в том числе в Республике Татарстан [1]. Социальная сфера современного общества - самый важный фактор в развитии его гражданственности, государственности, социальной защиты и поддержки всех тех, кто нуждается в помощи, а особенно людей с ограниченными возможностями здоровья, отношение и забота к которым демонстрирует высокий уровень развития государства, государственной структуры. И подготовка кадров высокой квалификации в прекрасно выстроенной системе обучения, творческой атмосфере с преподавателями с уникальным опытом поможет сформировать такие профессионально важные качества, которые особенно ценны в условиях продвижения нашей страны как социального государства [2]. Положение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, их семей остается предметом особой озабоченности как органов власти Российской Федерации, так и широкой общественности. Важным направлением системы поддержки детей-инвалидов с комплексными нарушениями является переход от вопросов материальной поддержки к организации раннего начала помощи с включением инновационных технологий сопровождения [6,7]. Значимым участником этого процесса становится специалист, владеющий необходимым набором технологий [4,5].

17 апреля на базе кафедры дефектологии и клинической психологии Института психологии и образования КФУ при финансовой поддержке благотворительного фонда помощи слепоглухим людям «Со-единение» состоялось открытие уникальных курсов повышения квалификации «Технологии психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития». Инициатором проекта выступила кафедра дефектологии и клинической психологии совместно с Фондом «Со-единение».

В основу идеи открытия курсов легло создание пространства для освоения новых профессиональных навыков и методов коррекционной работы с детьми с комплексными нарушениями развития. Практическая цель программы позволит обозначить контингент детей раннего и дошкольного возраста в Республике Татарстан, имеющих комплексные нарушения (в том числе слепоглухих детей). Слушателями курсов повышения квалификации явились представители различных дошкольных учреждений, центров раннего развития,

реабилитационных центров, а также специалисты Министерства здравоохранения со всех регионов Республики Татарстан. Общее число слушателей составило 25 человек.

Нормативный срок освоения программы — 96 часов.

Программа курсов содержит в себе все признаки инновационности учебного и научно-исследовательского материала и направлена исключительно на повышение профессионального уровня и компетентности слушателей – специалистов дефектологического направления - кадров высокой и уникальной квалификации. Разработано учебно - методическое оснащение курсов, в том числе учебно -методическое пособие «Рабочая тетрадь слушателя программы повышения квалификации» [8].

Реализация целей и задач программы курсов повышения квалификации проходила в два этапа.

Первый этап с 17.04 - по 30.04. (64 часа) - базовый курс по комплексным нарушениям и технологиям, применяемым в работе с детьми от 2 до 7 лет содержал лекции, практические занятия, семинары -практикумы, демонстрации современных средств диагностики и коррекции детей с комплексными нарушениями, отражающее вопросы организационно-технологического и методического характера. Обсуждались вопросы клинко — психолого-педагогической характеристики детей с комплексными нарушениями, диагностико-консультативные технологии организации процесса сопровождения детей с комплексными нарушениями, технологии формирования и развития жизненных компетенций детей с комплексными нарушениями, современные нормативно-правовые основы образования лиц с комплексными нарушениями, технологии планирования программ с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей дошкольника с комплексными нарушениями. Теоретическое обучение проходило в специально оборудованных аудиториях на базе Института психологии и образования КФУ с использованием современного оборудования, а также на стажировочных и региональных инновационных площадках Республики Татарстан. Семинары-практикумы были организованы в МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 12» Ново-Савиновского района г. Казани, Центре психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Росток» г. Казани, Отделении отказных детей детского стационара при ГАУЗ ЦГКБ № 18, г. Казани, а также в МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №15» Зеленодольского муниципального района Республики Татарстан.

Второй этап с 10.05 - 14.06. (32 часа) - стажировочный курс «Прикладные аспекты решения актуальных проблем сопровождения детей с комплексными

нарушениями». На этом этапе основной задачей выступает скрининг и выявление в организациях РТ детей до 7 лет со слепоглухотой и другими комплексными нарушениями для формирования банка данных и организации дальнейшей работы с ними, закрепить на практике профессиональные компетенции, полученные в результате теоретической подготовки.

Комплексное диагностическое обследование детей с комплексными нарушениями включало изучение медицинской документации, психолого-педагогическое, особенности речевого развития, а также изучение уровня социального развития детей. На основании всех полученных в обследовании материалов слушатель заполнял таблицу, где отражены результаты изучения структуры комплексного нарушения у детей. По каждому обследованному ребенку слушатель оформлял психолого-педагогическую характеристику, а также делал заключение, в котором обосновывает следующие положения: соответствие особенностей развития ребенка возрастным нормам развития, описание структуры дефекта, выделение вида отклоняющегося психического развития, условно-вариантный прогноз развития ребенка, определение направлений коррекционной работы.

Для качественного освоения профессиональных компетенций к чтению лекций были привлечены ведущие в области психолого-педагогической помощи лицам с комплексными нарушениями лекторы: Головчиц Л.А., заведующая кафедрой дошкольной дефектологии Института детства МПГУ, доктор педагогических наук, профессор; Денискина В.З., кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования; Саломатина И.В., кандидат психологических наук, доцент, ведущий эксперт Благотворительного Фонда «Со-единение».

Итогом реализации программы выступили следующие профессиональные характеристики слушателей:

- Знание нормативно-правовых актов и принципов организации сопровождения лиц с комплексными нарушениями.
- Умение осуществлять отбор и адаптацию диагностического инструментария в соответствии с возрастными и психофизическими особенностями детей с комплексной патологией, особенностями социальной ситуации, в которой происходит их развитие.
- Умение определять приоритетные направления коррекционно-развивающей работы на основе анализа структуры дефекта.
- Умение разрабатывать индивидуальную коррекционно-развивающую программу для ребенка с комплексными нарушениями.

- Владение инновационными технологиями психолого-реабилитационной помощи с комплексными нарушениями, способствующих коррекции нарушений развития, социальной адаптации.
- Организация деятельности детей с комплексными нарушениями и их родителей по реализации задач коррекции нарушений развития и социальной адаптации (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с их возрастом, особыми образовательными потребностями и индивидуальными особенностями.
- Формирование банка данных о детях с комплексными нарушениями в РТ.

В основе курсов только профессионализм, своевременность и уникальность знаний - трех факторов, которые создадут условия для формирования высокой квалификации специалистов социально-дефектологической сферы – сферы доступной среды с безграничными возможностями!

Литература:

1. Ахметзянова А.И. Инклюзивное образование как приоритетное направление повышения квалификации работников образования Республики Татарстан / А.И.Ахметзянова // Специальное образование: традиции и инновации: материалы V Международная научно-практической конференции, 14 – 15 апреля 2016 года, Белорусский государственный педагогический университет им.М.Танка. - Минск: БГПУ, 2016.- С. 5-6.
2. Ахметзянова А.И. Проблемы инклюзивного профессионального образования и перспективы его развития в образовательном пространстве Республики Татарстан / А.И.Ахметзянова // Теория, история методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. - Материалы VIII международного теоретико-методологического семинара (14 марта 2016 года). - Т.2. - М.: Парадигма, 2016.- С.173-179.
3. Ахметзянова А.И. Становление и развитие ранней помощи детям с нарушениями в развитии в России и за рубежом / А. И. Ахметзянова // Неврологический вестник - 2015. - Т. XLVII. - Вып. 1. - С.73-79.
4. Ахметзянова А.И. Анализ современного состояния специальной (дефектологической) помощи детям с проблемами в развитии в Республике Татарстан / А. И. Ахметзянова //Коррекционная педагогика:теория и практика. - 2012. - №5 (53). - С.7-11.
5. Ахметзянова А.И., Кедрова И.А. Из опыта проектирования профессиональных компетенций по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»/А.И.Ахметзянова, И.А.Кедрова// Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика. Сборник научных трудов X Международной научно-образовательной конференции. 24 мая 2016 г. – Казань: Изд–во Казан. ун–та, 2016. – Вып. 10. – С.9-20.

6. Ахметзянова А.И., Твардовская А.А. Студенческая дефектологическая клиника: технология личностно-профессионального развития будущих дефектологов /А.И.Ахметзянова, А.А.Твардовская//Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика. Сборник научных трудов X Международной научно-образовательной конференции. 24 мая 2016 г. / Под ред. А.И.Ахметзяновой – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – Вып. 10. – С.20-25
7. Организация и содержание коррекционной работы с детьми в Лекотеке // Авторы - сост. Ахметзянова А.И., Твардовская А.А. – Москва: Школьная пресса, 2013. – 208 с.
8. Технологии психолого-педагогического сопровождения детей с комплексными нарушениями: рабочая тетрадь слушателя программы повышения квалификации / авт.-сост.: А.И. Ахметзянова, А.А. Твардовская, И.В. Кротова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 24 с.

Особенности нормативного поведения младших школьников с нарушениями зрения

Features of the normative behaviour of junior school students with visual impairment

Артемьева Т.В. (Казань)

Artemyeva T.V.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научно-исследовательского проекта № 17-16-16004 «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций»

Аннотация. В статье обосновывается необходимость изучения нормативного поведения школьников в пространстве школы. Неспособность понимать нормативные требования снижает возможности социальной адаптации детей. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей восприятия школьниками с нарушениями зрения норм и правил школьной жизни, взаимоотношений со сверстниками. Выявлено, что младшие школьники с нарушениями зрения испытывают трудности с дифференциацией правил и норм, вследствие несформированности способности целостно выделять внутренние признаки нормативных ситуаций.

Ключевые слова: правило, восприятие нормы, младшие школьники, нарушения зрения

Введение

Научные подходы к понятию «норма»

Изучение нормативного поведения школьника необходимо для для организации учебного пространства ребенка в группе сверстников, поскольку

именно в коллективе происходит процесс общения и развития ребенка, его активное включение в общество, социализация. Представления исследователей о норме представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Научные подходы к определению нормативности

<i>Автор</i>	<i>Определение</i>
Пащенко А.К.	Нормативность – характеристика освоения нормы. Норма может усваиваться на разных уровнях (импульсивный, ролевой, полевой, нормативный) [16].
Веракса Н.Е.	Нормативная ситуация – стандартная ситуация социокультурного взаимодействия, в которой достаточно точно определены правила социального поведения для каждого участника рассматриваемого взаимодействия [6].
Корзинкина Н.А.	Нормативная ситуация – ситуация, в которой одна или несколько из спектра возможностей выбраны в качестве культурной нормы и выступают в виде правила, в соответствии с которым нужно действовать в данных внешних обстоятельствах [11].
Лысун О.В.	Нормативность – это свойство сознания, совокупность взаимообусловленных нормативных качеств (воля, свобода, ответственность), реализация которых представляет собой процесс, направленный на обеспечение целостности человеческой жизни и деятельности в общественной организации [14].
Лукашева Е.А.	Нормативность – свойство морали и права, позволяющее регулировать поведение людей [13].
Зборовский Г.Е.	Норма – правила поведения, ожидания и стандарты, регулирующие взаимодействия между людьми [9].
Шибутани Т.	Норма – средство регуляции и организации поведения [19].
Липатов Э.Г.	Нормативность является процессом формирования и выявления способов существования социальной реальности, при этом она выступает в качестве формы социального развития [12].
Осипов Г.В.	Совокупность актов действия, соответствующих абстрактно сформулированным правилам и характеризующихся высокой степенью однородности и повторяемости [15].

Таким образом, усвоение человеком социальных норм и включение их в систему внутренних регуляторов наиболее эффективно протекают в ходе общения и взаимодействия людей в нормативной ситуации и в ходе выработки коллективных нормативных решений, совместной групповой деятельности. В этих случаях нормы непосредственно интегрированы с условиями деятельности

и успешным достижением групповых и общественных целей. Для того, чтобы индивид овладел системами социальных норм, которые действуют в обществе и социальных группах, необходимо непосредственное, активное включение человека в сложные процессы социальных взаимодействий, в коллективную деятельность в различных сферах общественных отношений, необходима разнообразная общественная практика, участие в достижении и реализации социально значимых общественных целей.

Особенности нормативного поведения младших школьников

Способность к усвоению правил, ответственное отношение к обязанностям и их исполнение формируются у детей уже в дошкольном возрасте. Сначала дети усваивают образцы социального поведения в процессе познания и выполнения правил в различных детских играх [17]. Роль игры в формировании волевых качеств ребёнка выделяет Божович Л.И., подчеркивая, что избрав для себя ту или иную роль, ребенок действительно подчиняется правилам этой роли; должен вести себя соответственно тому, как ведет себя в жизни персонаж, роль которого он на себя взял [5]. Специфику игры необходимо использовать на начальном этапе школьного обучения. Если ребёнок начинает выполнять свои школьные обязанности с желанием, по собственной инициативе, подобно тому, как он выполнял правила роли в игре, то он легче преодолевает трудности обязательной школьной работы [8].

По мнению Пиаже, всякая мораль есть система правил и сущность её - добиваться уважения, почитания этих правил. Ребёнок в возрасте 7-8 лет полностью подчиняется нормам и требованиям, приходящим от взрослых. Свой долг и прямую обязанность он видит в беспрекословном подчинении взрослым, зависит от их мнений и оценок [8]. В 9-11 лет дети начинают принимать во внимание причины неправильного поступка и обстоятельства, побудившие совершить поступок, формируется субъективная ответственность. Ребёнок может поставить себя на место других людей. Правила устанавливаются на основе сотрудничества, кооперации со сверстниками или взрослыми [8]. Однако нравственные требования общества младший школьник, хотя и знает, но не всегда признает их обязательными для себя [7]. Для того, чтобы занять определенную нравственную позицию в каждом конкретном случае, ребенок должен не только знать нормы общественной морали, но и уметь видеть их нарушение людьми, понимать мотивы и цели этих действий и занимать принципиальную позицию, которая реализуется в практической деятельности [10].

Значимым взрослым при поступлении ребенка в школу становится учитель. Младший школьник желает ему понравиться, а для этого старается выполнять все заданные правила и нормы. При этом социальная мотивация учения у младшего школьника настолько сильна, что он не всегда стремится даже понять, для чего нужно выполнять то или другое задание — раз оно исходит от учителя, дано в форме урока, значит, это нужно, и он это задание будет выполнять как можно более тщательно. Стремление к положительным

взаимоотношениям со взрослыми организует поведение ребенка: он считается с их мнениями и оценками, старается выполнять правила поведения.

Организация и методы исследования

Цель исследования: изучение особенностей нормативного поведения младших школьников с нарушениями зрения.

Гипотезой выступило предположение, что младшие школьники с нарушениями зрения будут испытывать трудности с дифференциацией правил и норм, вследствие несформированности способности целостно воспринимать внешние и внутренние признаки нормативных ситуаций.

Методы.

Для эмпирического изучения особенностей понимания нормативных ситуаций младшими школьниками были использованы следующие методики:

1. Методика Пашенко А.К. «Восприятие нормативной ситуации», позволяет определить особенности восприятия учащимися нормативной ситуации [16];

2. Методика Ульяновой В.П. «Предвосхищение исхода ситуации с нарушением нормы» позволяет определить способность ребенка к предвосхищению последствий своего поведения в нормативной ситуации [18];

3. Методика Баяновой Л.Ф. «Определение культурной конгруэнтности младшего школьника» позволяет оценивать соответствие поведения младшего школьника культурным правилам в сферах социального взаимодействия, учебной компетентности, самоконтроля, послушности, самообслуживания, регламентированности [4].

Испытуемые:

В исследовании принимали участие 50 детей в возрасте 7-8 лет – 25 детей с нарушениями зрения и 25 детей без нарушения зрения. В выборке младших школьников с нарушениями зрения было 14 мальчиков, 11 девочек. В выборке детей, не имеющих нарушений, 17 мальчиков и 8 девочек. Исследование было организовано на базе "Казанской школы № 172 для детей с ограниченными возможностями здоровья", «Савинской школы-интерната» для слабовидящих детей г.Йошкар-Ола и МБОУ и «Гимназия №28» Вахитовского района г.Казани. В процессе сбора анамнестических данных были выявлены наиболее встречающиеся зрительные дефекты в выборке младших школьников с нарушениями зрения – ретинопатия недоношенных, частичная атрофия зрительного нерва, амблиопия, косоглазие, миопия, нистагм.

Результаты

Восприятие нормативной ситуации

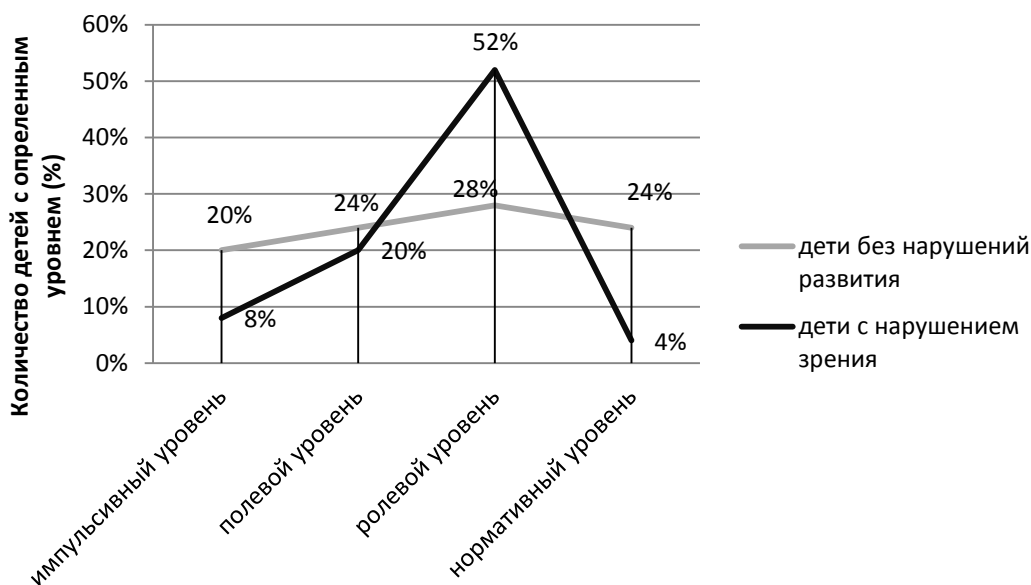


Рис. 1. Уровни нормативного поведения у школьников с нарушениями зрения и без нарушений зрения.

У школьников с нарушениями зрения преобладает ролевой уровень нормативного поведения, высокая способность детей воспринимать и усваивать нормы и правила, касающиеся коммуникативной деятельности.

У группы детей без нарушений зрения показатель нормативного уровня освоения нормативной ситуации оказался выше. Их поведение характеризуется большей целенаправленностью, легким выполнением действий, при которых важен не результат, а характер выполнения. Школьники, не имеющие нарушений зрения, более успешно справляются с усвоением правил и норм, действующих в рамках учебной деятельности, чем их сверстники с нарушениями зрения.

В ходе исследования школьников, было отмечено, что дети с нарушениями зрения, в процессе обследования совершали свой выбор не на основании общепринятых норм и правил, а обращая внимание на такие признаки, как наличие или отсутствие того или иного предмета на картинке («Здесь есть цветок, а на другой картинке его нет»), «Здесь дети с учителем, а на другой картинке без учителя»), количество людей на картинке (много/мало), пол изображенного человека, совершаемое действие (на изображении человек сидит или стоит, происходит учебная деятельность или изображена перемена), в то время как дети без нарушений зрения более целостно воспринимали ситуацию и выделяли норму.

Предвосхищение исхода ситуации с нарушенной нормой



Рис. 2. Сравнительный анализ показателей школьников с нарушениями зрения и без нарушений зрения по методике «Предвосхищение исхода ситуации с нарушенной нормой»

Было установлено, что школьники успешно справляются с выделением жертвы и нарушителя в ситуации. При этом у младших школьников, не имеющих нарушений зрения, более высокие показатели по этим параметрам, что свидетельствует о том, что способность выделять внешние признаки ситуации проявляются лучше, чем у их сверстников с нарушениями зрения. Следует также отметить, что дети с нарушениями зрения успешнее выделяют жертву в ситуациях, которые им знакомы, идентифицируя себя с жертвой.

Показатели по параметрам выделение и принятие нормы у детей с нарушениями зрения ниже, чем у их сверстников, не имеющих нарушений зрения, что свидетельствует о недостаточно сформированной способности детей с нарушениями зрения дифференцировать внутренние признаки ситуации. Также, у них возникают трудности в целостном отражении как внешних, так и внутренних признаков ситуации и в описании исхода ситуации. Это проявляется в том, что дети с нарушениями зрения затрудняются при дифференцировке определяющих и второстепенных признаков ситуации.

Определение культурной конгруэнтности младшего школьника

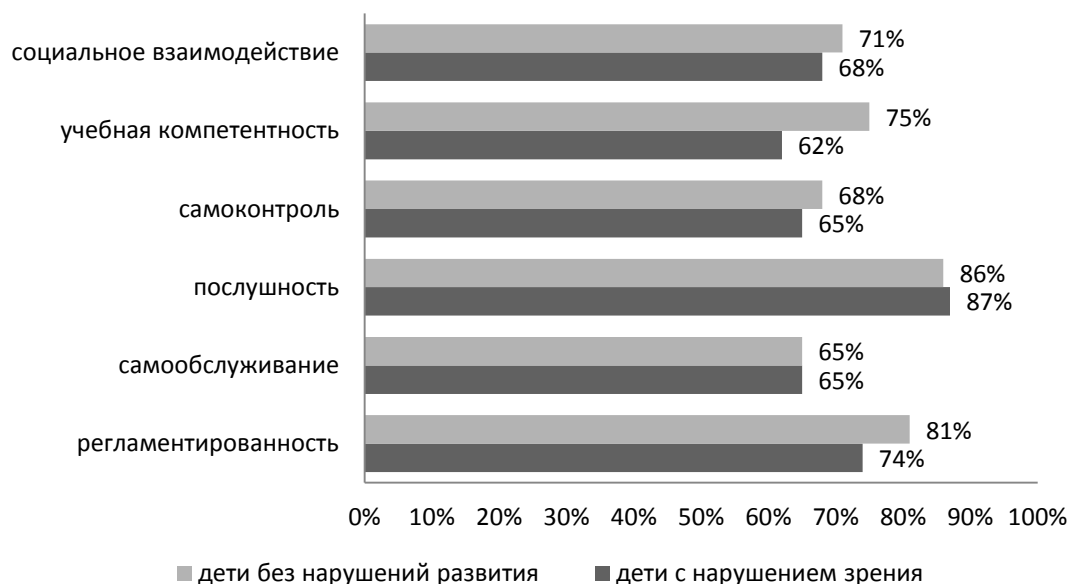


Рис. 3. Сравнительный анализ показателей по шкалам методики «Определение культурной конгруэнтности младшего школьника»

У младших школьников без нарушений зрения выявлены более высокие показатели по шкалам «Учебная компетентность» и «Регламентированность», по сравнению с их сверстниками со зрительными дефектами. У младших школьников без нарушений зрения компетенции ученика в сфере познавательной деятельности сформированы качественнее, чем у младших школьников с нарушениями зрения. Эти результаты соответствуют данным, полученным с помощью методики «Восприятие нормативной ситуации», где у детей с нарушениями зрения нормативный уровень восприятия ситуаций был значительно ниже, чем у их сверстников.

Шкала «Самоконтроль» отражает степень импульсивности ученика, способность контролировать свои действия, регламентированные какими-либо правилами, контроль своих эмоциональных реакций, концентрацию внимания при выполнении задания. Самоконтроль связан с формированием произвольного поведения и соподчинением мотивов. Полученные данные по этой шкале свидетельствуют о том, что у младших школьников способность к самоконтролю сформирована на среднем уровне.

Шкала «Послушность» связана с соответствием поведения ребенка ожиданиям взрослых в типичных ситуациях, где требуется знание правил взаимодействия в нормативных ситуациях. Это включает в себя приветствие, уважение взрослого, организация своего поведения согласно требованиям взрослых. Показатели по этой шкале характеризуют младших школьников с нарушениями зрения и без нарушений зрения как соответствующих требованиям взрослого и соблюдающих типичные правила взаимодействия.

Шкала «Самообслуживание» показывает способность младшего школьника соответствовать правилам ухода за собой (общепринятым правилам гигиены). В младшем школьном возрасте ребенок должен придерживаться режима дня, выполнять все процедуры по уходу за собой и своим внешним видом. Обе

категории детей показали по данной шкале результаты на среднем уровне, в уходе за собой им требуются помощь и подсказки взрослого.

Заключение

Были выделены особенности восприятия нормативных ситуаций младшими школьниками с нарушениями зрения:

- для поведения школьников с нарушениями зрения характерны проявления устойчивых поведенческих паттернов, возникающих в различных социальных микрогруппах и социальных ситуациях;
- доминирует ориентация школьников не на общепринятые нормы и правила, а на внешние признаки ситуации;
- высокая способность школьников к выделению внешних признаков, и низкая способность к выделению внутренних признаков, вследствие чего возникают затруднения при дифференциации правил.
- для младших школьников с нарушениями зрения характерна сниженная эмоциональность в выделении признаков ситуации – снижена эмпатия, отсутствует сочувствие к жертвам.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что у младших школьников с нарушениями зрения недостаточно сформировано нормативное поведение, правила поведения в образовательной среде, но они на высоком уровне дифференцируют нормы и правила, действующие в ситуациях социального взаимодействия (ребенок-ребенок, ребенок-учитель, ребенок-родитель).

Литература:

1. Артемьева Т.В., Алиуллина Ф.М. Понимание нормативной ситуации детьми младшего школьного возраста с нарушениями в развитии // Образование и развитие 2015. - № 4 (46) - С.-27-32
2. Артемьева Т.В. Понимание переносных значений метафор и пословиц младшими школьниками в условиях традиционной и развивающей систем обучения // Автореф. дис. ...канд. псих. наук. – Казань, 2004. – 24 с.
3. Ахметзянова А.И. Особенности взаимосвязи антиципации и прогнозирования у подростков с девиантным поведением // Акмеология - 2015.- №4(56) - С.72-79.
4. Баянова Л.Ф. Особенности правил в нормативной ситуации младших школьников / Л.Ф. Баянова, Е.А. Цивильская // Образование и саморазвитие. - 2014. -№ 3(4). - С.73-78.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: «Просвещение», 1968. – 464 с.
6. Веракса Н. Е. Нормативная ситуация как фактор психического развития детей / Н.Е. Веракса // Ежегодник Российского психологического общества. – 2003. – Т.2. – С. 93-96.
7. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. - М.: Эксмо, 2005. - 1136 с.

8. Дубровина И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова. – М.: «Просвещение», 2003. – 148 с.
9. Зборовский Г.Е.. Общая социология: Учебник. 3-е изд., испр. и доп./ Г.Е. Зборовский. - М.: Гардарики, 2004. - 592 с.
10. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
11. Корзинкина Н.А. Особенности поведения подростка в типичных ситуациях социального взаимодействия с заданной нормой. Автореф. дисс. канд. психол. наук / Н.А. Корзинкина – М.: Московский педагогический государственный университет, 2004. – 10 с.
12. Липатов Э.Г. Нормативность правовых явлений: Авто-реф. дис. ... канд. юр. Наук / Э.Г.Липатов. М., 1996. 188 с.
13. Лукашева Е. А. Человек, право, цивилизации. Нормативно-ценностное измерение / Е.А. Лукашева. - М.: Норма, 2009. - 384 с.
14. Лысун О.В. Нормативность сознания как условие и ресурс развития цивилизации: Автореф. дис. канд. филос. наук / О.В. Лысун. - Хабаровск, 2006. – 26 с.
15. Осипов Г.В. Социология. Основы общей теории/ Г.В. Осипов. – М.:Норма, 2003. – 912 с.
16. Пащенко А. К. Развитие нормативного поведения младших школьников: Дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / А.К. Пащенко. – М.:Московский городской психолого-педагогический университет, 2010. — 201 с.
17. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003. – 192с.
18. Ульянова В.П. Социально-психологические особенности рефлексии нормативной ситуации подростками с делинквентным поведением: Автореф. дис. канд. псих. наук / В.П. Ульянова. - М., 2008. – 15 с.
19. Шибутани Т. Социальная психология / Т.Шибутани – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 342 с.

**Эмоциональное неблагополучие и атипичное поведение у
дошкольников с нарушениями слуха**
*Emotional distress and atypical behavior of preschool childrens with hearing
impairment*

Артемьева Т.В., Тазиева А.А. (Казань)
Artemyeva T.V., Tazieva A.A.

Аннотация. В статье отражены результаты эмпирического исследования эмоциональной сферы дошкольников 5-6 лет (с типичным развитием и с нарушениями слуха). Исследование проводилось по методике А.М. Казьмина, Н.А. Коновко, О.Г. Сальниковой, Е.К. Тупициной, Е.В. Фединой «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» (опросник).

Выявлено, что у детей с нарушениями слуха выше показатели по группе «Легкие отклонения» по шкалам: «Тревога», «Деадаптивное поведение», «Гиперактивность/расторженность». Выраженные отклонения по шкалам: «Неконтактность», «Депрессия». У детей с типичным развитием выраженных отклонений по всей шкале не было выявлено. Наиболее высокие показатели по шкалам: «Депрессия» и «Деадаптивное поведение».

Ключевые слова: эмоциональное неблагополучие, атипичное поведение, дошкольный возраст, типичное развитие, нарушения слуха.

Актуальность. Эмоциональное неблагополучие определяется такими состояниями как «неконтактность», «тревога», «депрессия», «деадаптивное поведение», «гиперактивность/расторженность». Такие состояния вызываются различными факторами. Эмоциональное неблагополучие и атипичное поведение дошкольников с нарушениями слуха приобретает научную значимость для коррекционной педагогики и специальной психологии[1,2,3,7,9]. Перед специалистами возникает острая необходимость изучения эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями слуха, так как на ранних возрастных ступенях психологические новообразования имеют непреходящее значение для всестороннего развития ребенка, а также вносят вклад в формирование человеческой личности. Выявление детей с эмоциональным неблагополучием имеет практическое значение с точки зрения оказания им своевременной коррекционной помощи[7,9]. Чем раньше были выявлены нарушения, тем эффективнее результаты коррекции в дальнейшем. Получить значимые положительные результаты можно только при комплексном сопровождении ребёнка. В коррекционный процесс должны быть вовлечены психолог, дефектолог, воспитатели, врачи (психоневролог, психиатр, сурдолог и т.д.) и родители. Только во взаимодействии можно качественно помочь ребенку преодолеть нарушения.

Проблема. Расстройства эмоциональной сферы дошкольников снижают работоспособность и приводят к нарушению поведения, также могут вызвать явления социальной дезадаптации (Л.С.Выготский, А.В. Запорожец, Л.С. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев)[4,5,8,10]. Дети с нарушениями слуха более склонны к эмоциональному неблагополучию и атипичному поведению, по сравнению с детьми с типичным развитием, т.к. помимо нарушений слухового анализатора у некоторых детей данной категории имеются органические поражения ЦНС, комплексные нарушения. Также на эмоциональное неблагополучие влияют и другие факторы.

Гипотезы.

- Предположение о том, что у детей с типичным развитием и у детей с нарушениями слуха имеются проблемы с поведением и нарушения в эмоциональной сфере.

Испытуемые. В исследовании принимали участие 40 детей в возрасте 5-6 лет. 20 детей с нарушениями слуха, обучающихся в дошкольном отделении ОГКОУ «Школы-интерната для обучающихся с ОВЗ №92» г. Ульяновска:12

мальчиков и 8 девочек. А также 20 детей с типичным развитием (МБДОУ №215 г.Ульяновска):10 мальчиков и 10 девочек (Таблица 1).

Таблица 1.

Количество испытуемых с диагнозами

№	Диагноз	Кол-во детей	Возраст
1	Типичное развитие	20	5-6 лет
2	Хр. двусторонняя сенсоневральная тугоухость (III-IV ст.)	11	5-6 лет
3	Хр. двусторонняя сенсоневральная глухота	9	5-6 лет
ИТОГО		40	

Методы. В исследовании использовалась методика А.М. Казьмина, Н.А. Коновко, О.Г. Сальниковой, Е.К. Тупициной, Е.В. Феединой «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» (опросник). При составлении шкалы авторы опирались на наиболее используемые в мировой практике опросники ASEBA, TABS, Vineland II, мнения воспитателей и психологов, работающих с детьми раннего и дошкольного возраста. В структуру опросника вошли 5 субшкал: «неконтактность», «тревога», «депрессия», «дезадаптивное поведение», «гиперактивность / расторможенность», в каждой по 5 пунктов[6]. Оценивали состояние детей – дефектолог и родители, с целью получения более точных результатов.

Результаты исследования. В ходе исследования было выявлено, что у 75 % детей с нарушениями слуха имеются отклонения в эмоциональной и поведенческой сфере (Таб.2).

Таблица 2.

Результаты исследования. Дети с нарушениями слуха и без нарушений (оценка дефектолога)

Дети с нарушениями слуха	Типичное развитие		
	Норма	Легкие отклонения	Выраженные отклонения
Неконтактность	13	5	2
Тревога	9	10	1
Депрессия	7	8	5
Дезадаптивное поведение	9	8	3
Гиперактивность/ расторможенность	4	15	1
Результаты по всем шкалам	5	13	2

Легкие отклонения наблюдаются у 65% детей (13 человек), а у 10% - выраженные отклонения. В исследовании было выявлено, что у детей с нарушениями слуха преобладает гиперактивность. Всего 4 ребенка с нормальными показателями по данной шкале. Дети неусидчивы, постоянно

бегают, быстро переключаются с одного дела на другое, долго успокаиваются, отмечены частые смены настроения – у 80% детей. На контакт идут, зачастую, избирательно, безинициативны в общении со взрослыми (35% испытуемых). Деадаптивное поведение наблюдается у 55% испытуемых данной категории, из них выраженные отклонения у 2 детей (15%). Склонности к депрессии – у 75%. У детей наблюдается повышенная тревожность без причины или при изменениях в привычном распорядке дня, проявляется беспокойство при вмешательстве в их деятельность, подавленное состояние при расставании со значимыми взрослыми (у 65% испытуемых).

У детей с типичным развитием нарушения в эмоциональной и поведенческой сферах наблюдаются в 30% случаев. Значительно реже, по сравнению с категорией детей с нарушениями слуха. Выраженных отклонений по всей шкале не было выявлено. Наиболее высокие показатели по шкалам - «Депрессия» и «Деадаптивное поведение».

Таким образом, Выше показатели по группе «Легкие отклонения» у детей с нарушениями слуха по шкалам: «Тревога», «Деадаптивное поведение», «Гиперактивность/расторможенность» и по всем шкалам.

Выраженные отклонения по шкалам: «Неконтактность», «Депрессия».

Для сравнения приводим результаты оценки родителей (Таблица 3).

Таблица 3.

Результаты исследования. Дети с нарушениями слуха и без нарушений (оценка родителей)

	Дети с нарушениями слуха			Типичное развитие		
	Норма	Легкие отклонения	Выраженные отклонения	Норма	Легкие отклонения	Выраженные отклонения
Неконтактность	7	10	3	15	5	0
Тревога	8	12	0	13	7	0
Депрессия	6	12	2	11	9	0
Деадаптивное поведение	10	7	3	12	8	0
Гиперактивность/расторможенность	5	13	2	12	8	0
Результаты по всем шкалам	4	14	2	13	7	0

У 80% детей с нарушениями слуха имеются нарушения в эмоциональной и поведенческой сфере. Это на 5% процентов больше, чем по результатам оценки дефектолога. По оценкам родителей детей с типичным развитием также

произошло увеличение показателей на 5%, т.е. у 35% детей выявлены нарушения в эмоциональной сфере

По оценкам родителей, Выше показатели по группе «Легкие отклонения» у детей с нарушениями слуха по шкалам: «Неконтактность», «Тревога» «Гиперактивность/расторможенность» и по всем шкалам.

Выраженные отклонения по шкалам: «Неконтактность», «Депрессия», «Дезадаптивное поведение», «Гиперактивность/расторможенность» и по всем шкалам.

Сравнительный анализ результатов оценок родителей и дефектолога показал, что различия в выявлении нарушений эмоциональной и поведенческой сфер детей с нарушениями слуха – 5% (по всей шкале).

По оценке родителей у 80% детей наблюдаются нарушения, по оценке дефектолога – у 75%. В таблице 4 представлены сравнительные результаты исследования оценок дефектолога и родителей детей с типичным развитием (Таблица 4).

Таблица 4.

Результаты исследования. Дети с нарушениями слуха (оценка родителей и дефектолога)

	Оценка родителей			Оценка дефектолога		
	Норма	Легкие отклонения	Выраженные отклонения	Норма	Легкие отклонения	Выраженные отклонения
Неконтактность	7	10	3	13	5	2
Тревога	8	12	0	9	10	1
Депрессия	6	12	2	7	8	5
Дезадаптивное поведение	10	7	3	9	8	3
Гиперактивность/расторможенность	5	13	2	4	15	1
Результаты по всем шкалам	4	14	2	5	13	2

Сравнительный анализ результатов оценок родителей и дефектолога показал, что различия в выявлении нарушений эмоциональной и поведенческой сфер детей с нарушениями слуха – 5% (по всей шкале).

По оценке родителей у 35% детей наблюдаются нарушения, по оценке дефектолога – у 30%. Но стоит отметить, что по шкалам «Депрессия» и «Дезадаптивное поведение», у 1 и 2 детей, соответственно, выявлены выраженные отклонения (оценка дефектолога). В таблице 5 представлены сравнительные результаты исследования оценок дефектолога и родителей детей с типичным развитием (Таблица 5).

Таблица 5.

Результаты исследования. Дети без нарушений (оценка родителей и дефектолога).

Оценка родителей				Оценка дефектолога		
	Норма	Легкие отклонения	Выраженные отклонения	Норма	Легкие отклонения	Выраженные отклонения
Неконтактность	15	5	0	15	5	0
Тревога	13	7	0	17	3	0
Депрессия	11	9	0	11	8	1
Деадаптивное поведение	12	8	0	12	6	2
Гиперактивность/расторженность	12	8	0	14	6	0
Результаты по всем шкалам	13	7	0	14	6	0

Оценки дефектолога немного отличаются от оценок родителей по шкалам: «Депрессия» и «Деадаптивное поведение». По оценке дефектолога у детей имеются выраженные нарушения по этим шкалам

Выводы. Результаты исследования показали, что приблизительно у 75% испытуемых детей с нарушениями слуха наблюдаются эмоциональное неблагополучие и атипичное поведение. А с типичным развитием - у 30% детей. Этим была подтверждена первая гипотеза о том, что у детей с типичным развитием также имеются проблемы в эмоциональной сфере и поведении, а не только у детей с ОВЗ. К этому предрасполагают различные факторы, зачастую, социальные и природные. Сравнительный анализ результатов оценок родителей и дефектолога показал, что различия в выявлении нарушений эмоциональной и поведенческой сфер у детей с нарушениями слуха и у детей с типичным развитием при использовании данной методики – 5% (по всей шкале). На наш взгляд, это незначительная погрешность. Этим подтверждается наша вторая гипотеза о том, что целесообразно использовать данную методику для выявления нарушений эмоциональной сферы и поведения у детей с нарушениями слуха. Так как авторы этой методики апробировали ее на детях с типичным развитием и с нарушениями речи. А для детей с нарушениями слуха эту методику ранее не использовали.

Литература:

1. Баилова Т.А., Белопольская Н.Л., Лотта В.А. (ред.) Коррекция и профилактика нарушений поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции (17-18 октября 2011). - М.: МГППУ. 2011.- 193 с.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завдений.- М.: Академия, 2002. – 203 с.
3. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.

4. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Эксмо, 2005. – 1136с.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М., 1986. – 299 с.
6. Казьмин А.М., Коновко Н.А., Сальникова О.Г., Тупицина Е.К., Федина Е.В. «Шкала эмоционального благополучия и атипичного поведения». Журнал «Клиническая и специальная психология» №3, 2014. – 7с.
7. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Под ред.В. В. Лебединского, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг. - М.: Просвещение, 1990. - 194 с.
8. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст./Под ред. Леонтьева А.Н.и Запорожца А.В. -М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. - 144с.
9. Речицкая Е.Г. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохранным слухом./Е.Г. Речицкая, Т.Ю. Кулигина.// Методическое пособие. – М.:Книголюб, 2006. – 207с.
- 10.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712с.
- 11.Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб.пособие для студ.сред.пер. учеб.заведений-М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 321 с.

Специфика восприятия окружающего мира и пространственной ориентировки у детей с нарушениями речи

Specifics of perception of the world and your body in children with speech disorders

Артищева Л.В. (Казань)

Artischeva L.V.

Аннотация. В статье рассматривается особенность сенсомоторного развития и уровня развития пространственной ориентировки детей с речевыми нарушениями и детей без речевой патологии. Изучается уровень освоения **пропорции объектов, определения величины углов, отклонение** от вертикальной и горизонтальной оси, степень точности движений и графомоторных навыков.

Ключевые слова: пространственная ориентировка, восприятие, сенсомоторные функции

Сенсомоторное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе, а также развитие моторной сферы. Освоение новых по содержанию, структуре и характеру обследовательских действий и освоение сенсорных эталонов определяет умственное развитие ребенка. Поэтому нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие.

Сенсомоторное развитие проходит три стадии [5]. В младенчестве развиваются высшие анализаторы – зрение, слух, которые опережают развитие руки, как органа осязания и органа движения. В раннем детстве восприятие и зрительно-двигательные действия остаются очень несовершенными. В дошкольном возрасте формируется особая познавательная деятельность, имеющая свои цели, задачи, средства и способы осуществления. Игровое манипулирование сменяется собственно обследовательскими действиями с предметом и превращается в целенаправленное его опробование для уяснения назначения его частей, их подвижности и связи друг с другом.

Выделяют следующие особенности сенсомоторного развития в дошкольном возрасте детей с нормой развития:

- зрительные восприятия становятся ведущими при ознакомлении с окружающим;
- осваиваются сенсорные эталоны;
- возрастает целенаправленность, планомерность, управляемость, осознанность восприятия;
- с установлением взаимосвязи с речью и мышлением, восприятие интеллектуализируется.

В основе пространственной ориентировки также лежит восприятие, но не только внешних объектов, но и собственного тела. Такое восприятие складывается из сочетания пространственно-тактильной чувствительности, мышечно-суставных и органических (внутренностных) ощущений, образуя «схему тела». Сенсомоторная деятельность направлена на установление отношений между движением и соответствующими изменениями в различных сенсорных полях.

В структуре пространственных представлений А.В. Семенович выделяет 4 основных уровня: пространственные представления о собственном теле; пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу); вербализация пространственных представлений; лингвистические представления (пространство языка). Четвертый уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся [3;4].

Ежегодно, среди детей с различными нарушениями речи, выявляется несформированность мелкой моторики и оптико-пространственной ориентации. Данные дети имеют недостаточно полный образ предметов и явлений, нечетко ориентируются в схеме собственного тела и схеме тела сидящего напротив. Наблюдается неустойчивость зрительного восприятия, сужение поля зрения [1].

В свою очередь, нарушение зрительно-моторной координации приводит к трудности формирования зрительного образа букв, трудностям формирования правильной траектории движений; неспособности копировать графический элемент, неустойчивости почерка [2].

Сенсомоторное воспитание способствует интеллектуальному развитию детей, успешной готовности детей к обучению в школе, овладение детьми

навыками письма и другими навыками ручной умелости, а главное их психоэмоциональному благополучию. Способность воспринимать пространство, пространственные представления не даны ребенку изначально, они являются результатом сложного и длительного процесса онтогенетического развития, в свою очередь, определяя становление психических процессов, письма, чтения.

Исходя из этого было проведено исследование, направленное на выявление специфики восприятия окружающего мира и своего тела у детей с нарушениями речи. В исследовании участвовали 30 детей МАДОУ «Детский сад № 316 комбинированного вида «Мотылек». Из них 15 детей – с нормой, и 15 детей с речевой патологией. Сенсомоторные навыки (развитие зрительно-моторной координации, тонкой моторики руки, сформированности графических навыков) диагностировались с помощью методики «Срисовывание образцов» (З. Матейчик, М. Стрнадова). Специфика оптико-пространственной ориентировки определялась методиками «Тест на развитие графического навыка» (Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков), «Дорожки» (Л.А. Венгера). Проведем анализ полученных результатов.

Таблица 1

Уровень развития сенсомоторных навыков

	Дети, не имеющие речевых нарушений	Дети с речевыми нарушениями
Низкий уровень (1-3 балла)	-	30%
Средний уровень (4-8 баллов)	43%	60%
Высокий уровень (9-16 и выше)	57%	10%

По данным таблицы мы видим, что дети без речевых нарушений демонстрируют почти в равных долях средний и высокий уровень развития сенсомоторных навыков, то есть более точно передают пропорции объектов, величину углов, отклонение от вертикальной и горизонтальной оси и т.д. При этом большинство детей с речевыми нарушениями (60%) имеют средний уровень развития сенсомоторных навыков и лишь 10% – высокий уровень.

Рассмотрим далее результаты исследования развития графического навыка (рис.1).

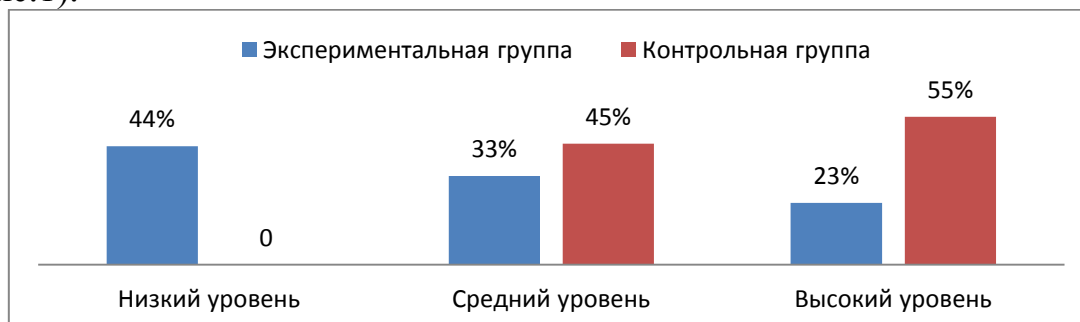


Рис.1. Уровень сформированности графического навыка в экспериментальной и контрольной группах

В результате анализа данных рисунка 1 можно говорить о том, что 44% детей с нарушениями речи имеют низкий уровень развития графических навыков, тогда как дети с нормой речевого развития демонстрируют только средний и высокий уровни. При этом некоторые дети экспериментальной группы также могут достигать более высокого уровня (33% - средний и 23% - высокий).

Таблица 2

Результаты обследования детей экспериментальной группы

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Среднее по каждой группе	3	4.5

В общем, дети с нарушениями речи, в отличие от детей без речевой патологии, имеют средний уровень развития графических навыков (табл.2). У них при написании отмечаются отклонения от предусмотренной строчки, наклон линий не соответствует образцу, не всегда соблюдается размер эталона. У большинства детей с нормой развития отмечается высокий уровень развития графических навыков, т.е. они с работой справились хорошо, была допущена лишь одна ошибка – характер линий не всегда соответствовал образцу. Движения дошкольников с речевыми нарушениями характеризуются недостаточной четкостью и организованностью. Выявлены нарушения координации, темповые расстройства, утомляемость, истощаемость движений. У детей наблюдаются оптико-пространственные нарушения, нарушения ориентировки на листе бумаги, излишняя мышечная напряженность, неправильное положение руки во время письма, слабо развита мелкая моторика, нарушена координация тонких движений рук.

Проанализируем данные, отражающие развитие точности движений детей экспериментальной и контрольной групп (рис.2).

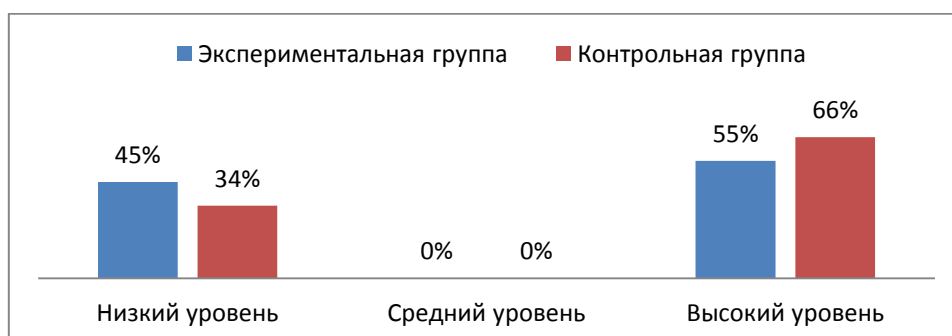


Рис. 2. Уровень развития точности движений детей экспериментальной и контрольной групп

Как видно из рисунка 2, в обеих группах отсутствуют средние результаты точности движений, результаты варьируют в крайних границах (низкий и высокий уровни). 55% детей экспериментальной группы имеют высокий уровень развития точности движений. У этих детей карандаш во время выполнения задания отрывался не более трех раз и практически отсутствуют выходы за пределы «дорожки». Дети с низким уровнем точности движений

(45%) при выполнении задания многократно проводили по одному и тому же месту, линии неровные, в некоторых местах слабые, дрожащие.

Тест, проведенный в контрольной группе с детьми без речевых нарушений, показал, что 66% детей имеют высокую точность движений. Работа ими выполнена правильно, соблюдается граница «дорожек», линии ведутся неотрывно. И 34% детей имеют низкий уровень, в их работах отмечаются некоторые отклонения от «дорожек», нажим на карандаш сильный, в некоторых местах многократное проведение по одному и тому же месту.

Результаты проведенного исследования показывают, что сенсомоторные функции детей с речевыми нарушениями в целом находятся на среднем уровне и лишь треть детей имеют низкий уровень. Графические навыки также находятся на среднем уровне, а точность движений у половины детей достигает высоких значений, также как и у детей с нормой развития.

Литература:

1. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2011. – 256 с.

2. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех/ Л.Г. Парамонова. - СПб.: Питер, 2014. – 358 с.

3. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002, — 232 с.

4. Владимирова И. Д., Скрипкина Н. В. К вопросу формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Молодой ученый. — 2016. — №12. — С. 764-768.

5. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.

Изучение склонности к отклоняющемуся поведению у молодежи

Гаранина Е.О, Гаранина Я.Г.

Garanina E.O, Garanina Y.G.

Аннотация. В статье исследуются склонности студентов разных профилей обучения к нарушению социальных норм и правил. Были выявлены гендерные различия склонности испытуемых к отклоняющимся формам поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение, отклоняющееся поведение, делинквентное поведение

В сложном постоянно меняющемся российском обществе отсутствие стабильной системы ценностей и норм ограничивает возможность выбора четкой линии нормативного поведения, что закономерно ведет к росту различных форм девиантного поведения. В сложившихся условиях наиболее

уязвимой группой населения оказываются люди молодого возраста, в силу своих социальных и психолого-возрастных особенностей.

Несмотря на то, что проблеме девиантности посвящены работы многих отечественных и зарубежных исследователей, в настоящее время нет единой точки зрения на определение «девиантного поведения». Одни исследователи относят сюда любые поступки, не одобряемые общественным мнением, другие только нарушения правовых норм (так называемое делинквентное поведение), третьи – все виды творчества.

В работах многих педагогов и психологов приводится термин «отклоняющееся поведение». Я. И. Гилинский под отклоняющимся поведением понимает «поступок, действие человека, не соответствующее официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам)» [1].

М. И. Рожков рассматривает отклоняющееся поведение как «отклонение от принятых в данном обществе, социальной среде, ближайшем окружении, коллективе социально-нравственных норм и культурных ценностей, саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит» [2].

В. В. Ковалёв определяет девиантное поведение как «поведение, отклоняющееся от нравственных норм данного общества» и выделяет несколько основных его вариантов: уклонение от учебной и трудовой деятельности; антиобщественные действия насильственного, корыстного и сексуального характера; злоупотребление алкоголем, употребление наркотических и токсических веществ; бродяжничество и азартные игры [4].

Ряд авторов (А. Г. Абрумова, Е. В. Змановская, И. С. Кон) в своих классификациях разделяют девиантное (отклоняющееся) и делинквентное (преступное) поведение (термин «delinquens» – проступок, провинность). Е. В. Змановская определяет делинквентное поведение как «действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей и уголовно наказуемые в своих крайних проявлениях» [5].

Таким образом, несмотря на различия в трактовках, практически все авторы главным критерием девиантного (отклоняющегося) поведения считают нарушение социальных норм, принятых в данном обществе. Отличительными особенностями социальных норм является то, что они регулируют сферу взаимодействия людей и обладают такими свойствами, как относительность и историческая изменчивость. В современных условиях, когда разрушены одни нормы и еще не сформировались другие, толкование и применение норм значительно усложняется.

В. М. Димов видит границу, отделяющую норму от девианта, в разрушающем воздействии отрицательных явлений, которое являет собой реальную угрозу социальному выживанию человека [7].

Определение понятия «отклоняющееся поведение» предполагает также выделение существенных признаков явления, помогающих отличить его от

других феноменов и констатировать наличие и динамику у конкретного человека. Е. В. Змановская выделяет такие специфические особенности отклоняющегося поведения, как: нарушение не любых, а наиболее важных для данного общества и в данное время норм; негативная оценка со стороны других людей, нанесение реального ущерба личности или окружающим людям; многократная или длительная повторяемость, отсутствие связи с нестандартными, кризисными ситуациями и психической патологией; выраженное индивидуальное и возрастно-половое своеобразие [5].

Н. Н. Савина выделяет следующие факторы возникновения делинквентного поведения студентов: академическая неуспеваемость, эмоциональная незрелость, гиперактивность, нарушения коммуникации, одиночество, вредные привычки, социальная некомпетентность [6].

Трактовка причин девиантного поведения тесно связана с пониманием самой природы этого социально-психологического явления. Известно, что в человеческом поведении сочетаются компоненты различного уровня – биологические, психологические и социальные. В зависимости от того, какому из них в рамках той или иной теории придается главное значение, определяются и основные причины этого поведения. Рассмотрим эти подходы.

Биологическая трактовка природы и причин девиантного поведения имеет давнюю историю, однако классические научные труды этого направления появились лишь в прошлом веке. Прежде всего, это работы итальянского врача-психиатра Ч. Ломброзо, в которых он обосновывал связь между анатомическим строением человека и преступным поведением.

У. Пирс в результате генетических исследований в середине 60-х годов пришел к выводу, что наличие лишней игровой-хромосомы у мужчин обуславливает предрасположенность к криминальному насилию. Х. Айзенк (1970), изучая заключенных, пришел к выводу, что экстраверты более склонны к совершению преступлений, чем интраверты, а это, в свою очередь, детерминировано на генетическом уровне.

Однако в целом биологические концепции девиантного поведения мало популярны в современном научном мире.

Представители социологической концепции Э. Дюркгейм, Р. Мертон выявили связь отклоняющегося поведения с социальными условиями. Э. Дюркгейм утверждал, что девиация играет функциональную роль в обществе, поскольку девиация и наказание девианта способствуют осознанию границ того, что считается допустимым поведением, и выполняют роль факторов, побуждающих людей подтвердить свою приверженность моральному порядку общества. Э. Дюркгейму принадлежит идея аномии – общественного состояния, которое характеризуется разложением системы ценностей, обусловленным кризисом всего общества, его социальных институтов, противоречием между провозглашенными целями и невозможностью их реализации для большинства. По мнению ученого, вероятность девиаций поведения существенно возрастает при происходящем на уровне социума ослаблении нормативного контроля. Р. Мертон объяснял, что девиантное

поведение возникает тогда, когда общество провозглашает общие символы успеха для всего населения, ограничивая при этом доступ множества людей к признанным средствам достижения таких символов (создаются условия для антиобщественного поведения).

В рамках психологического и клинического подходов психогенез отклоняющихся форм поведения обусловлен патологией мозговой деятельности (предрасположенностью к тяжелым психическим заболеваниям) и нарушениями навыков адаптивного поведения, или социальных ожиданий вследствие личностной деформации, внутриличностного или межличностного конфликтов [3].

В настоящее время не существует единого подхода к изучению и объяснению девиантного поведения. В каждой стране девиантные явления имеют конкретный облик в зависимости от историко-культурных традиций, экономико-политических отношений и целого ряда других факторов.

Итак, девиантным считается поведение, отклоняющееся от норм морали, принятых в определенном обществе на данном уровне социального и культурного развития, и влекущее за собой санкции: изоляцию, наказание, лечение, осуждение и другие формы порицания нарушителя.

В данной статье мы бы хотели проанализировать и выявить, имеются ли гендерные особенности склонности к отклоняющемуся поведению, а также зависит ли склонность к различным видам нарушения норм от выбора дальнейшего направления обучения у студентов.

Для изучения склонности испытуемых к нарушению социальных норм была использована методика Орла А.Н. «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» (Клейберг, 2007). Назначение шкал представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Наименование и назначение шкал по методике «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению»

Шкала	Назначение
Склонность к преодолению норм и правил	Измерение предрасположенности к преодолению социальных норм и правил, склонности к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения.
Склонность к аддиктивному поведению	Выявление предрасположенности к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем, ориентации на чувственную сторону жизни.
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	Измерение готовности реализовать различные формы аутоагрессивного поведения, низкая ценность собственной жизни, склонность к риску, выраженная потребность в острых ощущениях.
Склонность к агрессии и насилию	Измерение готовности к реализации агрессивных тенденций в поведении, агрессивная направленность во взаимоотношениях с другими людьми, склонность решать проблемы посредством насилия, использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки.

Волевой контроль эмоциональных реакций	Измерение склонности испытуемого контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Высокие баллы по данной шкале свидетельствует о слабости волевого контроля эмоционально сферы, о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций.
Склонность к деликвентному поведению	Выявление «деликвентного потенциала», который лишь при определенных обстоятельствах может быть реализован.

В исследовании приняло участие 309 студентов, в возрасте от 17 до 24 лет. Женская выборка составила 249 человек, мужская – 60. В эксперименте приняли участие студенты различных институтов и факультетов Казанского федерального университета, очной формы обучения. В данной выборке были выделены две группы профилей обучения испытуемых: гуманитарные и естественно научные профили обучения.

Полная информация об участниках эксперимента представлена в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 – Информация об испытуемых

Испытуемые	N	Средний возраст	Min	Max	Me	SD
Вся выборка	309	19.9	17	24	20	1.62
Женщины	249	19.8	17	24	20	1.62
Мужчины	60	20.3	18	24	20	1.53

Таблица 3 – Профили обучения испытуемых

Профили обучения		Женщины N=249	Мужчины N=60
Естественнонаучное направление обучения	Биология	69	10
	Психология	48	0
	Туризм	22	4
	Педагогика	60	10
	<i>Всего</i>	199	24
Гуманитарное направление обучения	Математическое моделирование	5	5
	Геодезия	-	7
	Мировая экономика	29	10
	Прикладная математика и информатика	16	9
	Информационные технологии	-	5
<i>Всего</i>	50	36	

В процессе исследования было выявлено, что в выборке мужчин и женщин гуманитарного профиля обучения самые высокие средние оценки получены по шкале «Склонность к агрессии и насилию» (M=10.28 у женщин и M=9.91 у

мужчин). Не выявлено статистически достоверных различий между мужской и женской выборкой по данным шкалам.

У мужчин гуманитариев выше оказались два показателя «Склонность к аддиктивному поведению» ($p < .01$), «склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» ($p < .05$). Данные оценки говорят о предрасположенности испытуемых к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, а также свидетельствуют о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях.

У женщин гуманитариев лишь по одной шкале оценки оказались выше, чем у мужчин, а именно «склонность к деликвентному поведению» ($p < .05$). Это говорит о наличии деликвентных тенденций у испытуемых и о низком уровне социального контроля.

Таблица 3.

Склонность испытуемых к отклоняющемуся поведению у женщин и мужчин гуманитарных профилей обучения

	Мужчины Г (n=24)		Женщины Г (n=198)		t(222)	p
	M	SD	M	SD		
Шкалы						
Склонность к преодолению норм и правил	7.25	3.02	7.75	2,06	1.07	.283
Склонность к аддиктивному поведению	9.66	4.68	6.67	3.12	4.16	$p < .01$
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	9.62	3.64	8.03	3.78	1.95	$p < .05$
Склонность к агрессии и насилию	9.91	4.30	10.28	3.16	.52	.603
Волевой контроль эмоциональных реакций	6.66	3.03	7.38	2.19	1.44	.151
Склонность к деликвентному поведению	7.00	3.71	8.36	3.00	2.04	$p < .05$

В исследуемой выборке женщин и мужчин естественно научных областей обучения самые высокие средние оценки получены по шкале «Склонность к агрессии и насилию» ($M=10.24$ у женщин и $M=9.13$ у мужчин). Не выявлено статистически достоверных различий между мужской и женской выборкой по данным шкалам.

У мужчин естественнонаучных областей выше оказался только один показатель «Склонность к аддиктивному поведению» ($p < .01$), что говорит о склонностях к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем.

По двум шкалам у женщин естественно-научных областей оценки оказались выше, чем у мужчин. У женщин выявлена «склонность к преодолению норм и правил» ($p < .01$), «склонность к деликвентному поведению» ($p < .01$).

Данные оценки указывают на склонность противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», а также о наличии деликвентных тенденций у испытуемых.

Таблица 4.

Склонность испытуемых к отклоняющемуся поведению у женщин и мужчин естественнонаучных профилей обучения

	Мужчины Е-Н (n=36)		Женщины Е-Н (n=50)		t(86)	p
	М	SD	М	SD		
Шкалы						
Склонность к преодолению норм и правил	6,44	2,65	8,06	2,19	3,08	p<.01
Склонность к аддиктивному поведению	8,13	3,69	6,18	2,63	2,87	p<.01
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	7,52	3,76	7,74	3,34	,275	,784
Склонность к агрессии и насилию	9,13	3,86	10,24	3,39	1,40	.165
Волевой контроль эмоциональных реакций	6,69	2,86	7,42	2,16	1,33	,185
Склонность к деликвентному поведению	6,22	3,47	8,06	2,69	2,76	p<.01

В выборке мужчин гуманитарных и естественнонаучных профилей обучения различия между мужчинами двух профилей обучения имеются только по шкале «склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению». Это показывает, что мужчины гуманитарных профилей более склонны к риску, нуждаются в острых ощущениях.

Таблица 5.

Склонность испытуемых к отклоняющемуся поведению у мужчин естественнонаучных и гуманитарных профилей обучения

	Мужчины Г (n=24)		Мужчины Е-Н (n=36)		t(60)	p
	М	SD	М	SD		
Шкалы						
Склонность к преодолению норм и правил	7,25	3,02	6,44	2,65	1,08	,281
Склонность к аддиктивному поведению	9,66	4,68	8,13	3,69	1,40	,165
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	9,62	3,64	7,52	3,76	2,13	p<.05

Склонность к агрессии и насилию	9,91	4,30	9,13	3,86	,730	,468
Волевой контроль эмоциональных реакций	6,66	3,03	6,69	2,86	-,036	,971
Склонность к деликвентному поведению	7,00	3,71	6,22	3,47	,826	,412

В исследуемой выборке женщин гуманитарных и естественно – научных областей самые высокие средние оценки выявлены по шкале «склонность к агрессии и насилию» (M=10.29 у женщин гуманитарных профилей, M=10.24 у женщин естественно-научных профилей). Однако не выявлено статистически достоверных различий ни по одной из шкал.

Таблица 6.

Склонность испытуемых к отклоняющемуся поведению у женщин естественнонаучных и гуманитарных профилей обучения

Шкалы	Женщины Г (n=199)		Женщины Е-Н (n=50)		t(249)	p
	M	SD	M	SD		
Склонность к преодолению норм и правил	7,76	2,05	8,06	2,19	-,898	,370
Склонность к аддиктивному поведению	6,67	3,10	6,18	2,63	1,03	,301
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	8,02	3,77	7,74	3,34	,487	,626
Склонность к агрессии и насилию	10,29	3,15	10,24	3,39	,102	,919
Волевой контроль эмоциональных реакций	7,38	2,19	7,42	2,16	-,095	,924
Склонность к деликвентному поведению	8,36	3,00	8,06	2,69	,661	,509

Таким образом, в результате нашего исследования было выявлено, что нет существенной разницы между склонностью к нарушению норм у студентов одного пола разных профилей обучения. Единственным отличием является то, что мужчины гуманитарии в отличие от мужчин естественнонаучных профилей более склонны к риску, нуждаются в «экстриме», острых ощущениях.

В сравнении мужчин и женщин гуманитарных областей, выявлено, что женщины склонны вступать в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами. Мужчины же имеют склонность к иллюзорно-компенсаторному решению личностных проблем, кроме того они склонны к различного рода зависимостям. Это и химическая зависимость, и нарушение пищевого поведения (переедание, голодание, отказ от еды), и гэмблинг

(игровая зависимость) и религиозно-деструктивное поведение (религиозный фанатизм, вовлеченность в секту).

Следует отметить, что такая же склонность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния присуща и мужчинам естественнонаучных областей обучения. Женщины же этого профиля склонны нарушать спокойствие, искать трудности, которые впоследствии можно было бы преодолеть, также склонны к нарушению общепринятых норм и правил.

Литература:

1. Гишинский, Я. И. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения / Я. И. Гишинский, В. Г. Афанасьев. – СПб.: Питер, 1993. – 272 с.
2. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие / под ред. М. И. Рожкова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
3. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.
4. Ковалёв, В. В. Патологии личности и девиантное поведение: руководство по психиатрии / В. В. Ковалёв. – М.: Наука, 1989. – 462 с.
5. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
6. Савина, Н. Н. Факторы защиты и факторы риска делинквентных подростков / Н. Н. Савина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 4 (82). – С. 91–93.
7. Димов, В. М. Проблемы девиантного поведения российской молодежи (социологический аспект) / В. М. Димов // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. – 1997. – № 3. – С. 45–55

Постинтернатное сопровождение сирот с ограниченными возможностями здоровья: анализ проблемы

Post-institutional support for orphans with disabilities: an analysis of the problem

Кузнецова Е.А. (Казань)

Kuznetcova E. A.

Аннотация. Самостоятельная жизнь выпускников учреждений для детей-сирот и детей-инвалидов связана с большими сложностями. Большинство детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья имеют выраженные особенности структуры личности. Так как особенности физического и психологического состояния большинства детей, достигших 18-летнего возраста, не позволяет проживать самостоятельно, то по окончании обучения, воспитания и проживания в доме-интернате и переводе во взрослый психоневрологический дом-интернат специалисты учреждения оказывают выпускникам помощь в виде постинтернатного сопровождения.

Ключевые слова: постинтернатное сопровождение, дети сироты, дети сироты с ограниченными возможностями здоровья.

Начало самостоятельной жизни выпускников учреждений для детей-сирот и детей - инвалидов связано с большими сложностями и не всегда проходит успешно. Большинство детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья имеют выраженные особенности структуры личности: нарушенное восприятие своего личностного пространства и других людей, неадекватная самооценка, нарушения саморегуляции, отсутствует или искажено целостное представления о себе и о своей жизни, неспособность сделать выбор и принять решение, правильно спрогнозировать ситуацию [1]. Многие с рождения пребывают и воспитываются в детских домах и не приспособлены к жизни вне этих учреждений. У детей отсутствует опыт семейного проживания и нет представления о взаимоотношениях и ролях внутри семьи.

Выпускник, начиная взрослую жизнь, сталкивается с рядом проблем: жилищный вопрос, организация бытовой и досуговой деятельности, умение распоряжаться деньгами, взаимодействие с обществом и другие. Сложности социализации детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей, восходят, прежде всего, к специфическим условиям жизни воспитанников в детском доме, школе-интернате, их социально-психологическим статусом, который характеризуется возникновением психической депривации, формированием таких черт, которые затрудняют формирование навыков вхождения в самостоятельную жизнь.

В Российской Федерации с 2012 года наблюдается тенденция роста детей - инвалидов: 2012 год - 560 422, 2013 год – 567 825, 2014 год – 599 803, в 2015 году численность составила 616 905 детей – инвалидов в возрасте до 18 лет.

Таким образом, появляется необходимость в оказании постинтернатного сопровождения, которое направлено на успешную адаптацию в новой социальной среде, на выстраивание конструктивной стратегии самостоятельной жизни, создание новых и крепких социальных контактов, как с ближайшим окружением, так и с государственными структурами. На основании выше изложенного ситуацию постинтернатного сопровождения и адаптации детей-инвалидов можно считать актуальной.

Подготовка детей, проживающих в учреждениях интернатного типа, к жизни в обществе должна осуществляться еще в школьном возрасте, независимо от физического состояния. Так в указе президента Российской Федерации Д.Медведева № 271 от 04 февраля 2010 года о национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» большое место отводится интегративным процессам образования детей с ограниченными возможностями здоровья. «Новая школа» – это школа для всех детей: детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Здесь должны быть учтены возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени.

Интеграция (объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости

[6]) в общество детей с ограниченными возможностями здоровья должна включать:

- влияние общества и социальной среды на ребенка с отклонениями в развитии;

- активное взаимодействие в процессе самого ребенка;

- совершенствование самого общества и системы социальных отношений.

М.И. Никитина считает, что интеграция—это процессе включения лиц с особенностями развития во все сферы жизни общества, как равноправных его членов, освоение ими достижений науки, культуры, экономики, образования [4]

В настоящее время федеральные законы гарантируют права сирот на образование, на материальную поддержку и профессиональную подготовку. Образовалась система содержания, воспитания и обучения в образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения.

Сопровождения детей-сирот и детей-инвалидов регламентируется Конвенцией о правах ребенка, Гражданским кодексом РФ, Семейным кодексом РФ, законодательством РФ (Федеральный закон от 24 июня 1999г. №120-ФЗ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних"; Федеральный закон от 24 июля 1998г. №124-ФЗ "Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации"; Федеральный закон от 24 декабря 1996г. №159-ФЗ "О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей"; Закон Российской Федерации от 19 апреля 1991г. №1032-1 "О занятости населения в Российской Федерации"; Постановление правительства Российской Федерации от 24 мая 2014г. №481 "О деятельности организаций для детей- сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей"), законом «Об образовании», Федеральным законом от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 29.12.2015) "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации", Уставом техникума и другими локальными актами.

В основу исследования указанной проблемы могут быть положены теоретические концепции современной педагогической науки:

- социализацию личности рассматривали И.С.Кон, А.В.Петровский, А.В.Мудрик, Г.М.Андреева, В.С.Мухина;

- концепцию социальной среды изучали Й. Лангмейер, В.А. Ясвин, З. Матейчик;

- взаимосвязь индивидуального и социального - Ч.Кули, Д.Г.Мид, Л.С.Выготский, Ж.Пиаже, Э.Эриксон, З.Фрейд, и др.

Существенную роль для определения данных концептуальных позиций сыграли исследования, посвященные вопросам трудного детства (М.А.Алемаскин, А.В.Гаврилин, А.И.Кочетов, И.А.Невский, Л.С. Славина, и др.), вопросам психологических особенностей личности подростков, находящихся в специальном образовательном учреждении закрытого типа идевиантного поведения (А.И. Ахметзянова, С.А.Беличева, С.А.Завражин, В.А.Попов и др.), особенностям развития детей-сирот (Л.И. Божович,

И.В.Дубровина, М.И.Лисина, В.С.Мухина, А.М. Прихожан, Н.Н.Толстых, Л.М.Шипицина и др.) и различным аспектам социального сиротства (Л.В. Байбородова, В.Г.Бочарова, Н.П.Иванова, Э.Ш.Камалдинова, С.А.Левин, Л.Я.Олиференко, Е.М.Рыбинский, Т.И.Шульга и др.), в том числе и связанные с процессом адаптации: социально-трудова́я адаптация (Б.А.Куган), подготовка к семейной жизни (И.А.Горчакова), подготовка детей-сирот к жизненному и профессиональному самоопределению (Л.С.Кочкина) [2].

Так как особенности физического и психологического состояния большинства детей, достигших 18-летнего возраста, не позволяет проживать самостоятельно, то по окончании обучения, воспитания и проживания в доме-интернате и переводе во взрослый психоневрологический дом-интернат специалисты учреждения оказывают выпускникам помощь в виде постинтернатного сопровождения, которое помогает им успешно адаптироваться в обществе, выстраивать план самостоятельной жизни, приобретать новые контакты, взаимодействовать с ближайшим окружением и выстраивать нужные связи.

Проблема постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья и детей, лишенных попечения родителей, не будет решена без разработки научно-методического обеспечения данного процесса, в задачи которого входит:

- защита прав и интересов выпускников, а также детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и детей-сирот в возрасте от 18 до 23 лет, которые являются выпускниками учреждения;
- оказания содействия выпускникам в получении образования, приобретении трудовых навыков, приобретении навыков адаптации в обществе, организации бытовой и досуговой деятельности, в защите личных и имущественных прав;
- обеспечение реабилитационной помощи в постинтернатный период;
- повышения социального статуса выпускников учреждений [5].

В 2007 году в рамках инновационной программы «Дети-сироты» были разработаны: концепция специализированной психологической службы для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения; модель психологической диагностики и коррекции воспитанников; концепция психолого-педагогического сопровождения процесса социализации воспитанников; концепция и технология создания реабилитационного пространства в учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения; концепция психологического сопровождения предпрофильного обучения детей-сирот, формирования профессионального самоопределения; методические рекомендации по предупреждению самовольных уходов воспитанников из учреждений для детей-сирот. Решением Комитета Государственной Думы РФ по вопросам семьи, женщин и детей от 11 ноября 2008 г. (пр. № 3.6-12/25) по итогам парламентских слушаний на тему «Проблемы законодательства, регулирующего положение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» приняты рекомендации по совершенствованию законодательной

базы и внесении изменений в Семейный кодекс РФ, Уголовный кодекс РФ, Жилищный кодекс РФ, Федеральные законы № 48-ФЗ от 24.04.2008 г. «Об опеке и попечительстве», № 159-ФЗ от 21.12.1996 г. «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». Данная проблема отражена в послании Президента Российской Федерации Д.А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации от 30.11. 2010 г. и направленных на его реализацию поручениях Президента Российской Федерации, в которых поставлена задача разработки и реализации программ социальной адаптации и сопровождения выпускников учреждений для детей- сирот. В письме Департамента воспитания и социализации детей Минобрнауки РФ № 06-369 от 1.03.2011 г. даны рекомендации, требующие разработки и реализации программы социальной адаптации выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Национальная доктрина российского образования до 2025 года предполагает организацию социально-психолого-педагогического сопровождения процесса социализации и адаптации обучающихся, и в том числе воспитанников интернатных учреждений, делая особый упор на постинтернатное сопровождение выпускников как технологии социальной работы с детьми.

Несмотря на принимаемые меры по подготовке воспитанников к самостоятельной жизнедеятельности, на практике специалисты образовательных учреждений для детей-сирот, детей с ОВЗ и детей, оставшихся без попечения родителей, учреждений профессионального образования, органов опеки и попечительства сталкиваются с целым рядом проблем:

- до настоящего времени нет общепринятого механизма реализации законов по обеспечению сопровождения выпускников детских домов, отсутствуют примерные федеральные требования к уровню готовности выпускника к самостоятельной жизни;

- недостаточное количество ресурсов (финансовых, кадровых, методических и пр.) для осуществления деятельности;

- отсутствие системы подготовки специалистов для сопровождения выпускников с ОВЗ,

- несогласованность действия государственных и административных структур

- отсутствие преемственности в работе структурных подразделений;

- недостаточное финансирование на текущее содержание образовательного учреждения (организация встреч, заседаний клубов выпускников, выпуск информационных материалов, посещения выпускников по месту учебы и т. п.) [3].

Литература:

- 1.Ахметзянова А.Н Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста. Дис. ... канд. психол. наук.- Казань, 2004.-158 с.

2. Бобылева И.А. Педагогические условия постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения. Дис... канд. пед. Наук. - Владимир, 2000
3. Ишматова А.Р., Бондарчук Т.В. Постинтернатное сопровождение выпускников как технология социальной работы с детьми // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2014. – № 2. – Т. 14. – С. 19-25.
4. Никитина М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития / инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: Сб. статей – СПб, 1997. – 4. – 2. – С. 152.
5. Программа «Социальная адаптация и сопровождение выпускников АСУСОН ТО «Детский психоневрологический дом – интернат» на 2014-2016годы. Успенка, 2014
6. Советская энциклопедия, 1991. – С. 495.

Психолого-педагогическая помощь учащимся с тяжелыми речевыми нарушениями

Psycho-pedagogical assistance to students with severe speech disorders

Леонова С. В. (Москва)

Мещерякова Л.В (Санкт-Петербург)

Аннотация. В статье отражены основные задачи и содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с речевыми нарушениями. Представлены такие виды деятельности психолого-педагогической службы как профилактическая, позволяющая успешно адаптироваться учащимся с речевыми нарушениями к учебной деятельности и консультативно-просветительская, направленная на повышение уровня компетентности специалистов. Особое внимание уделяется вопросу взаимодействия педагогов, психологов и семьи учащихся с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: логопедическое сопровождение; психологическая поддержка; коррекционно-развивающая работа; консультативно-просветительская деятельность, взаимодействие.

Оказание квалифицированной коррекционной помощи учащимся с нарушениями речи в условиях общеобразовательной школы наиболее успешно осуществляется в парадигме психолого-педагогического сопровождения. Оно включает разработку и применение системы психолого-педагогических средств, обеспечивающих адаптацию первоклассников с речевыми нарушениями к школьному обучению, полноценное овладение устной и письменной речью, поддержку учащихся с трудностями овладения учебной программой. Дети с тяжелыми нарушениями речи могут овладеть общеобразовательной программой в формате инклюзивного образования,

обучаясь совместно с другими сверстниками при создании психолого-педагогических условий, предполагающих использование различных методов обучения, модифицированных в соответствии с особенностями речезыковой деятельности детей данной категории [1].

Одними из образовательных учреждений, где осуществляется психолого-педагогическая поддержка детей с нарушениями речи являются ГБОУ «Школа №953» г. Москвы, ГБОУ «Школа №3» г. Санкт-Петербурга. Такая поддержка включает создание необходимых условий для развития личности учащихся с речевыми нарушениями; освоения ими коммуникативной функции языка на основе ценностных ориентиров содержания образования в соответствии с требованиями ФГОС; овладения основной общеобразовательной программой и правильной, выразительной устной и грамотной письменной речи.

На начальном этапе организации психолого-педагогической помощи осуществляется диагностика и мониторинг адаптационного периода у учащихся 1-х классов. После проведения мониторинга проводится психолого-педагогический консилиум(ППк), на котором объединяется информация отдельных составляющих статуса ребенка от всех специалистов. В существующей практике ППк является основной организационной службой сопровождения, цель работы которого — построение оптимальных путей развития школьника с нарушением речи. На основе целостного видения разрабатываются стратегии сопровождения, конкретные задачи по отношению к каждому ребенку и группе в целом, задействуется профессиональный и личностный потенциал всех педагогов и специалистов. Непосредственно реализация решений консилиума осуществляется через различные виды и направления работы. Разрабатываются поквартальные «Индивидуальные коррекционные маршруты», позволяющие отследить динамику в развитии за период, оценить результативность работы и выработать дальнейшую линию в коррекционной поддержке ребенка. Составляется комплексно-тематическое планирование образовательного процесса с учетом принципа интеграции, под которой понимается состояние (или процесс, ведущий к такому состоянию) связанности взаимопроникновения и взаимодействия отдельных образовательных областей, обеспечивающих целостность образовательного процесса. Особое внимание уделяется составлению модели взаимодействия специалистов в коррекционно-образовательном пространстве школьного образовательного учреждения.[3]

По результатам диагностики и рекомендаций ППк формируются группы детей для проведения коррекционно - развивающих занятий по профилактике трудностей адаптации к школьному обучению. При организации работы с первоклассниками четко распределены функции всех участников экспресс – обследования и наблюдения.

Логопед – выявляет особенности проявлений языково-речевой недостаточности как целостного процесса с учетом его многовариантности проявлений у детей с недоразвитием речи [2]. Психолог – определяет психологическую готовность к обучению в школе, обращая внимание на

особенности поведения, общения, привычки и интересы, организует анкетирование родителей. Учитель составляет общее впечатление о ребенке, темп овладения начальными учебными навыками, характеризует эмоционально-поведенческие особенности в процессе наблюдения за учениками во внеурочной деятельности.

Участники обсуждают вопросы готовности первоклассников к обучению в школе по итогам обследования и наблюдений, определяют проблемы, возникшие в период адаптации, вырабатывают стратегию сопровождения для каждого учащегося в зависимости от тех затруднений, с которыми он сталкивается. Выявленные причины дезадаптации детей с недоразвитием речи служат основой для разработки единой стратегии психолого-педагогической работы и индивидуальных коррекционно-логопедических маршрутов.

На данном этапе важна профилактическая деятельность психолого-педагогической службы, которая направлена на осуществление взаимодействия в работе учителя-логопеда, психолога, учителей и родителей по выявлению детей группы риска; предупреждению и преодолению вторичных расстройств у детей, обусловленным первичным речевым дефектом; созданию благоприятного эмоционально - психологического климата в педагогическом и ученическом коллективах, в семье. Профилактическая деятельность осуществляется также в форме выступлений на родительских собраниях, методических объединениях учителей, консультаций по коррекции речи учащихся. При выявлении детей группы риска организуется коррекционно-логопедическое воздействие по преодолению недостатков устной речи и предупреждению возникновения нарушений письма и чтения.

Учитель-логопед является организатором и координатором всей коррекционно-развивающей работы, которая направлена на развитие и совершенствование речевых и неречевых процессов, профилактику, коррекцию и компенсацию нарушений речевой деятельности, развитие познавательной, коммуникативной и регулирующей функции речи. Работа ведётся на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях в форме индивидуальных, групповых (4-6 учащихся), подгрупповых (2-3 учащихся) логопедических занятий. Для детей с тяжелыми нарушениями речи разрабатываются «Индивидуальные маршруты логопедического сопровождения», позволяющие отследить динамику и оценить результативность работы, выработать дальнейшую линию в коррекционной поддержке учащегося.

Логопедическое сопровождение учащихся с недоразвитием речи осуществляется на протяжении всего начального этапа обучения и в дальнейшем включает работу по преодолению специфических ошибок письма и чтения. При составлении рабочих программ используются методические рекомендации, разработанные ведущими специалистами в области школьной логопедии (Алмазова А.А., Бессонова Т.П., Грибова О.Е., Лалаева Р.И., Ястребова А.В. и др.).

Психологическая поддержка детям с речевыми нарушениями осуществляется в следующих направлениях:

- психологический анализ социальной ситуации развития детей с тяжелыми нарушениями речи, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения;

- содействие личностному и интеллектуальному развитию обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на каждом возрастном этапе;

- обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательного процесса начальной и основной ступени обучения;

- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности педагогических и административных работников, родительской общественности;

- профилактика девиантного поведения и дезадаптации учащихся.

Составляется комплексно-тематическое планирование с учетом принципа интеграции, обеспечивающего целостность коррекционно-развивающего и образовательного процесса.

Одной из форм, которая позволяет организовать ситуацию сотрудничества в решении проблем и вопросов, касающихся психолого-педагогической поддержки детей с речевыми нарушениями и профессиональных задач самого педагога – консультирование и просвещение.

Учителем – логопедом проводится консультативно-просветительская деятельность, которая заключается в осведомленности учителей и родителей о задачах и специфике логопедической мероприятий по повышению успеваемости учащихся, имеющих нарушения речи, в учебное и внеучебное время. Консультативно-просветительская работа осуществляется через сообщения, доклады на педагогических советах образовательного учреждения, школьных заседаниях методических объединений, родительские собрания, индивидуальные и групповые консультации, беседы, семинары, тематические консультации, семинары-практикумы, тренинги, открытые занятия, наглядно-иллюстративную информацию (логопедический стенд для родителей и педагогов со сменным материалом, выставки логопедической литературы и др.). Такие формы работы обеспечивают связь и преемственность в работе учителя-логопеда, педагогов и родителей в решении задач по преодолению речевого недоразвития у учащихся, повышение эффективности коррекционно-логопедического процесса. Пропаганда логопедических знаний способствует не только повышению уровня логопедической компетентности, но и полученные сведения и знания позволяют педагогам и психологам учитывать индивидуальные речевые возможности ученика в процессе занятий.

Обязательной формой работы всех специалистов при сопровождении ребенка является консультативно-методическая помощь его семье. Задачи взаимодействия: повышение психолого-педагогической компетентности в вопросах развития речевых функций, психологическая помощь и поддержка родителей и семьи, информационная поддержка родителей.

Эти задачи реализуются на разных этапах с использованием различных форм работы с семьей.

Этапы	Задачи	Формы работы
1 этап - подготовительно-организационный	Изучение особенностей семьи и семейного воспитания. Определение уровня родительской мотивации в отношении сотрудничества со специалистами образовательного учреждения. Знакомство родителей с организацией коррекционно-развивающей работы.	Анкетирование, беседы, оформление стендов, наблюдение, собеседование, родительское собрание.
2 этап- основной.	Включение родителей в процесс сопровождения учащихся с речевыми нарушениями.	Индивидуальное консультирование, анкетирование, тематические консультации, оформление родительских уголков, семинары-практикумы, посещение занятий разных специалистов совместное проведение праздничных мероприятий.
3 этап- итоговый.	Анализ проделанной работы, оценка эффективности, определение дальнейших перспектив работы.	Анкетирование, беседы, круглый стол, родительское собрание.

Нами были выделены оптимальные для организации сотрудничества формы взаимодействия логопеда и родителей. [4].

Коллективная работа включает родительские собрания; консультации, лекции; фронтальные открытые занятия; «круглые столы»; совместные праздники; функциональные тренинги.

На родительских собраниях закладываются основы сотрудничества и взаимопонимания, обеспечивается единство взглядов на воспитание и обучение детей с различными нарушениями. Логопед обозначает цели и задачи совместной работы с родителями, рассказывает о системе логопедических занятий с детьми, о возможности личной консультации, где родители могут получить ответы на все интересующие их вопросы, акцентирует внимание на важности участия семьи в коррекционной работе и значимости их помощи в этом деле.

В процессе консультаций, лекции решается задача повышения педагогической компетентности семьи, имеющей ребенка с нарушением развития. Необходимо, чтобы консультации и семинары не были формальными, а по возможности привлекали родителей для решения проблем, развивали дух плодотворного сотрудничества. Консультации должны быть предельно

четкими, содержать только необходимый родителям конкретный материал и проводиться не для «галочки», а для пользы дела.

На открытых групповых занятиях логопед знакомит родителей с коррекционно-развивающими методами и приемами. После каждого открытого фронтального занятия, проводятся беседы с анализом занятия.

Круглый стол – это форма публичного обсуждения или освещения каких-либо вопросов, когда участники высказываются в определенном порядке. Круглый стол проводится с родителями, изъявившими желание участвовать в обсуждении предложенной педагогом темы.

Совместные праздники успешно влияют на развитие коммуникативных умений и навыков детей, повышение самооценки, закрепление пройденного материала. На праздниках используется максимальная активность родителей и детей (педагог берет на себя организационные моменты, а роли исполняют дети и родители).

Функциональный тренинг – форма организации взаимодействия логопеда с детьми и их родителями, направленная на автоматизацию у детей полученных умений и навыков. Предполагающий групповой «выход» педагога с детьми и их родителями в места общественного пользования (магазин, почта и т.д.), функциональный тренинг способствует привлечению родителей к участию в коррекционной работе, закреплению эмоциональной сплоченности между родителями.

Индивидуальные формы работы педагога с семьей - беседа; индивидуальные консультации. Беседа является одним из методов психологии, предусматривающим прямое или косвенное получение сведений путем речевого общения. Через беседу педагог может получить информацию об особенностях семейного воспитания, потребностях родителей в знаниях, познакомить родителей с результатами обследования детей, дать рекомендации, советы. Беседа ведется тактично: ее задача в том, чтобы помочь семье в воспитании ребенка. От того, как протекают первые встречи педагога с родителями, будет зависеть, наладится ли в дальнейшем их сотрудничество. В процессе индивидуальной консультации члены семьи получают от педагога необходимый объем знаний и практических навыков совместной деятельности с ребенком. Эта форма взаимодействия с родителями позволяет не только ознакомить, но и научить родителей ребенка элементарным методическим приемам для коррекции его нарушений.

Третьей группой форм взаимодействия педагога и семьи, является *наглядно-информационная*: информационные стенды; применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). На стенде могут быть представлены разные сведения: расписание занятий, объявления, информация о программном содержании занятий, перечни рекомендуемых книг, педагогические рекомендации, ответы на вопросы, заданные родителями («педагогическая почта»). В ходе лекций для родителей используются показы мультимедийных презентаций. Преимуществами применения ИКТ являются: придание материалу красочной наглядности, доступности, систематичности,

законченности, целостности. Наглядно-информационные формы организации общения являются только естественным дополнением диалога двух партнеров - педагога и родителей, а не основным способом общения.

Использование разнообразных форм взаимодействия, будет способствовать активизации ее участия в коррекционном процессе и, в целом, повышению эффективности преодоления трудностей обучения и воспитания детей, их дезадаптации в социуме.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями помогает им успешно адаптироваться к учебной деятельности в условиях инклюзивного образования на всех ступенях обучения и избежать трудностей в овладении школьной программой.

Литература:

1. Алмазова А.А., Грибова О.Е. Методы обучения русскому языку школьников с тяжелыми нарушениями речи и специфика их применения // Мир специальной педагогики и психологии/ М., Логомаг, 2015 – С. 7-14

2. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. – М., Аркти, 2015 - 80 стр.

3. Леонова С.В., Моисеева Ю.Б. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях ДОО компенсирующего вида //Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья/ Сб. материалов Всероссийской конференции.- Под ред. С.В.Леоновой, А.А.Ереминой, С.Н.Утенковой. - М., Логомаг, 2016 – С.96-99

4. Леонова С.В. Компетентность родителей как условие успешного взаимодействия с логопедом в процессе коррекции заикания Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика // сб. науч. трудов международной научно-образовательной конференции. Вып.9 /Под ред. А.И.Ахметзяновой. 2015– Казань, КФУ, стр. 308-312

Формирование коммуникации у детей с нарушениями слуха

Formation of communication in children with hearing impairment

Максимчук В.Г. (Кишинёв)

Maximkchuk V.G.

Анотация. В статье обсуждается проблема развития коммуникативных навыков у детей с нарушениями слуха. Представлены основные направления практической работы по стимуляции развития коммуникативных навыков у данной категории детей. Описаны основные методы, приёмы и средства обучения, указаны основные дидактические подходы. Для эффективного развития коммуникативной деятельности привлечены все участники процесса: сурдопедагоги, родители, дети с нарушениями слуха и слышащие дети.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, нарушения слуха, совместная деятельность, индивидуальный подход.

Снижение слуха у ребенка негативно отражается, прежде всего, на его психическом развитии, ограничивая возможности познания окружающего мира, затормаживая процесс овладения знаниями, умениями, навыками и развития способностей, задатков и склонностей, которые заложены природой в каждой конкретной личности.

Как известно особенности общения слабослышащих детей младшего школьного возраста следующие: однообразие тематики и содержания общения из-за недостаточной сформированности представлений об общении людей; непродолжительность коммуникативных актов; ограниченность использования имеющихся коммуникативных умений; недостаточность речевых и неречевых средств, трудности их переноса в совместную деятельность и аналогичные жизненные ситуации со сверстниками и взрослыми; ограниченный круг взаимодействия; затруднения в оценке коммуникативных ситуаций; недостаточная сформированность коммуникативных качеств (инициативность, тактичность, эмпатия). Поэтому развитие коммуникативных навыков у данной категории детей является стратегической задачей для реализации успешной социальной и образовательной инклюзии.

Цель коррекционной работы: нормализация общения ребенка с нарушением слуха с окружающими.

Задача – формирование и развитие коммуникативной компетенции как основной жизненной компетенции для ребенка с нарушениями слуха.

Разработка коррекционной программы проводилась на базе второго класса специальной школы №12 г. Кишинева для слабослышащих и позднооглохших детей, где участвовали 10 детей в возрасте от 8 до 9 лет

Следует отметить, что в школе используется современная качественная звукоусиливающая аппаратура, компьютерные программы, мультимедийный проектор, индивидуальные слуховые аппараты. Создана «Сводная таблица слуховых данных учащихся». Коллективом ведется работа по формированию навыков коммуникативной компетенции учащихся с нарушением слуха. Ведется работа по формированию у учащихся самосознания в повышении уровня речевого общения и побуждения его к совместной практической деятельности. Коммуникативная направленность обеспечивает увеличение письменных инициативных работ учащихся.

С другой стороны к настоящему времени в сурдопедагогике сложилась целостная система формирования устной речи как одного из факторов полноценного развития неслышащего ученика, наиболее полной его социальной адаптации. (С.А. Зыкова [3], Т.С. Зыкова [4]).

Необходимо сформировать у детей с нарушениями слуха представления о качествах личности, эмоциональных свойствах, о нормах поведения. Нужно научить таких детей видеть проявления этих качеств в поведении других людей, как детей, так и взрослых, формировать умение понимать поступки

окружающих людей, дать им для этого эталоны оценки. Формировать у детей с нарушениями слуха адекватную самооценку, являющуюся, с одной стороны, основой регуляции собственного поведения, с другой стороны, залогом успешного установления межличностных отношений.

Учитывая значимость устной речи в развитии неслышащего школьника, важность активизации устной коммуникации неслышащих со слышащими в современном обществе, возникла необходимость совершенствования методов обучения восприятию и воспроизведению устной речи с учётом состояния слуховой функции, уровня речевого развития и психофизических особенностей учеников.

Вся учебно–воспитательная работа в школе подчинена решению проблемы развития и совершенствования системы обучения и воспитания неслышащих школьников в целях формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Ведущая задача педагогического коллектива школы сегодня – поиск резервов, повышения качества учебно-воспитательного процесса, в первую очередь формирование коммуникативной компетенции учащихся. Поэтому сурдопедагогами школы решено было создать «Сводную таблицу слуховых данных учащихся», чтобы учащиеся знали свои способности по произношению и слуховые возможности, а коллектив педагогов мог использовать эти данные при работе в урочное и внеурочное время.

В младших классах результат достигается за счёт усиления речевого и общего развития неслышащих. Коммуникативная направленность определяется в основном содержанием учебного процесса, видами, методами и формами речевой деятельности неслышащих учащихся младших классов.

Основными задачами по формированию навыков коммуникативной компетенции у детей с нарушением слуха являются: отработка техники и приёмов общения; сообщение, обсуждение, систематизация теоретических знаний; формирование навыков взаимопонимания; обучение преодолению стереотипности поведения; овладение культурными языковыми нормами.

Проблемы, стоящие перед педагогами чрезвычайно сложны, так как у неслышащих школьников часто отсутствуют мотивы общения, при наличии общения отсутствуют средства общения. Если есть средства, то их сложно реализовать, наконец, очень узок круг участников общения. Поэтому коллектив школы практикует создание речевой среды и условия для самовыражения неслышащих учеников в рамках речевой деятельности.

Ведётся работа по формированию у учащихся самосознания в повышении уровня речевого общения и побуждения его к совместной практической деятельности.

Коммуникативная направленность обеспечивает увеличения письменных инициативных работ учащихся.

Отзывы и заметки в ежемесячную газету школы «Наша жизнь» и классные газеты.

Оформление приглашений и поздравительных открыток к знаменательным датам. Выступление и защита учебных исследовательских работ перед комиссией, рефераты, доклады, классные часы.

Экскурсии с последующим описанием. Проверка итоговых работ ориентирует педагога не только на конкретные цели и задачи экскурсий, но и на особенности общего и речевого развития неслышащих школьников. Материалы, собранные детьми во время экскурсий, используются для выпуска стенгазет, в работе кружков, для оформления учебно-методической базы.

В процессе работы школьной библиотеки создаются широкие возможности разнообразного анализа по содержанию и речевому оформлению материала по развитию разговорной и связной речи. Ярким примером является «Книжка неделя».

Устная форма словесной речи неслышащего, несмотря на то, что мы обеспечены звукоусиливающей аппаратурой коллективного пользования, индивидуальными слуховыми аппаратами и специальной программой формирования произношения и развития слухового восприятия, всё ещё остаётся труднодоступной значительной части наших учеников.

Тем не менее, при соответствующих организационно – методических условиях на слухо – зрительно – тактильно – вибрационной основе, с использованием специальной методики обучения методов, ориентированных на устную коммуникацию у неслышащих школьников до известной степени формируются речевой слух и словесная речь в устной форме при удовлетворительной внятности.

К настоящему времени в системе обучения неслышащих учеников навыкам коммуникативной компетенции применяем все формы учебного диалога: на предметных уроках, индивидуальных занятиях, музыкальной ритмике и уроках социально – бытовой ориентировки.

Основу культурного общения составляет гуманное отношение человека к человеку. На уроках социально – бытовой ориентировки учащиеся овладевают нормами культуры. Культурное общение, вежливость потенциально несёт в себе огромные возможности для формирования навыков коммуникативной компетенции, социального и речевого развития школьников.

Совместная деятельность неслышащего ученика с товарищами, учителем порождает мысль, формируя речевое высказывание. Воспитывает, развивает, побуждает потребность говорить, расширяет словарный запас глухого ученика. Происходит процесс овладения коммуникативными умениями (спросить, сообщить, попросить ит.д.). Появляется желание и умение контролировать качество и точность своей речевой деятельности.

В одном занятии социально – бытовой ориентировки объединяется работа по разным направлениям, в частности:

- познавательная культура;
- коммуникативная культура.

В работе используются такие темы как: «Приём гостей», «Общение с слышащими», «Культура поведения и общения за столом». Неслышащий

ученик овладевает устной речью в процессе специального педагогического воздействия. В процессе речевого общения реализуются приобретённые произносительные умения и навыки.

Чтобы процесс общения был интересным для неслышащих, коллектив школы создаёт мотивированную ситуацию словесного общения.

Особое внимание уделяется воспитанию у неслышащего школьника потребности общения словесными средствами.

Существенную помощь в этом оказывают:

- Предметные недели;
- Конкурсы чтецов («Учителю», «Родной Край», «Профессии»),
- Школьные праздники;
- Речевые конференции «В мире звуков» (театрализованное представление).

Основная цель мероприятий состоит в практической реализации произносительных навыков школьников с нарушенным слухом посредством театрального искусства, воспитании активной творческой личности, так как театральная деятельность интересна, любима, наиболее близка и доступна школьнику, поскольку в основе её лежит игра.

Центральный момент в системе воспитания и обучения детей с нарушениями слуха был связан с реализацией специальной задачи развития общения, которая проходила через речевую, познавательную, игровую, продуктивную деятельность детей и включалась в содержание работы всех участников коррекционно-образовательного процесса, а также разделы коррекционно-развивающей работы.

Участниками коррекционно-развивающей работы были учителя-дефектологи, педагоги-психологи, родители, сами воспитанники. Кроме этого, в работу были вовлечены слышащие сверстники и взрослые. В ходе обучающего эксперимента основной формой организации обучения были групповые, подгрупповые занятия. К примеру, проводимые занятия были интегрированного характера (занятия по изобразительной деятельности и ознакомлению с окружающим миром, по обучению игре и продуктивным видам деятельности), проводились игры, режимные моменты, свободная деятельность детей. Преднамеренная организация взаимодействия со слышащими детьми и взрослыми осуществлялась на экскурсиях в реальных условиях общения.

Коррекционные занятия по развитию речи, развитию слухового восприятия и обучению произношению проводились учителями - дефектологами (сурдопедагогами). Основной организационной формой педагога-психолога являлись психокоррекционные занятия, коммуникативные тренинги.

В условиях семьи родителями организовывались бытовые моменты с участием детей и совместная деятельность для активизации их речевого общения. Также проводились совместные с детьми тренинги для родителей, где родителей учили общению с их неслышащим ребенком.

Основными методами и приемами коррекционно-педагогической работы было рассматривание картин, иллюстраций к диалоговым текстам, наблюдение

за общением в естественных условиях, демонстрация речевого поведения, драматизация, обыгрывание ситуаций общения, вопросы, анализ коммуникативных ситуаций и самостоятельное их моделирование, выставки детских работ, обсуждение индивидуальных альбомов «Я учусь общаться», проектная деятельность.

Средствами обучения, используемыми педагогами и родителями в коррекционно-педагогической работе были игровые атрибуты, дидактические пособия, оборудование и материалы для продуктивной деятельности, детская художественная литература, таблички, средства информационных технологий (презентации, видеоматериалы, мультимедиа).

1-й этап подготовительный.

Цель: развитие у детей интереса к речевому общению и включение педагогов и родителей в единую целостную коррекционно-педагогическую работу по развитию речевого общения у воспитанников.

2-й этап основной.

Цель: формирование представлений у детей об общении, развитие коммуникативных умений, средств общения и коммуникативных качеств личности.

3-й этап заключительный.

Цель: актуализация представлений детей об общении, коммуникативных умений, средств общения, коммуникативных качеств личности, активизация общения в естественных условиях со слышащими детьми и взрослыми.

Тематика коммуникативных ситуаций «Знакомство», «Как пройти?», «В парикмахерской», «Разговор по телефону», «В поликлинике», «В библиотеке», «В кафе», «В театре», «Покупки», «Ателье», «Экскурсия по городу», «На почте».

Кроме этого при разработке содержания, отбора методов и приемов работы мы опирались на методические разработки обучения как слышащих, так и детей с нарушенным слухом:

технология организации интегрированных занятий (Т.С. Зыкова [4]);

организация работы по моделированию диалогов(Е.П. Кузьмичева, А.В. Чулкова, Е.З. Яхнина [6]);

использование дидактических и коммуникативных игр в развитии речевого общения (Л.А. Головчиц [1]);

использование речевых упражнений, драматизации коммуникативных ситуаций (А.Г. Зикеев [2]);

использование предметно-практической (продуктивной детской) деятельности (С.А. Зыков[3]); Т.С. Зыкова [4]);,

организация речевого взаимодействия со слышащими взрослыми и детьми (И.В. Колтуненко [5]);

организация индивидуально-дифференцированной работы(Л.А. Головчиц [1]).

В заключении хотелось бы отметить следующее: включение специальной задачи развития общения в разделы коррекционно-педагогической работы;

определение содержания и методов коррекционно-педагогического воздействия; организация взаимодействия со слышащими сверстниками и взрослыми; осуществление взаимодействия педагогов и родителей способствовали развитию общения слабослышащих воспитанников, расширению и систематизации их коммуникативного опыта.

В целом экспериментальное обучение позволило существенно повлиять на развитие речевого общения слабослышащих детей. Коррекционный потенциал содержания обучения заключался в расширении представлений детей об общении, повышении уровня владения речевыми средствами и адекватного владения неречевыми средствами наряду с устной речью, а также овладения коммуникативными умениями в процессе совместной деятельности.

Литература:

1. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений -М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 304 с.
2. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. - М., Аквариум, 2007. - 200 с.
3. Зыков С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. - М.,-1961-187 с.
4. Зыкова Т.С. Школы глухих и слабослышащих детей на этапе модернизации образования // Дефектология. 2005. - №5. – С. 31 – 36.
5. Колтуненко И. В. Развитие речи глухих школьников: Пособие для учителей - Москва: Просвещение, 1980. -16 с.
6. Кузьмичева Е.П., Яхнина, Е.З., Шевцова, О.В. Развитие устной речи у глухих школьников -. М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2003. - 136 с.

Особенности внимания у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Particular attention in preschool children with speech disorders

Минуллина А.Ф., Пыркова К.В. (Казань)

Minullina A.F., Pyrkova K.V. (Kazan)

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей внимания у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Выявлено, что дети старшего дошкольного возраста, посещающие обычную и логопедическую группы, имеют различия в уровнях развития свойств внимания, таких продуктивность и устойчивость, переключение и распределение. Установлено, что синдром дефицита внимания с преобладанием нарушения внимания или с преобладанием гиперактивности наблюдается в основном у детей, посещающих логопедическую группу. Синдром дефицита внимания может стать причиной низкого уровня развития особенностей внимания.

Ключевые слова: внимание, свойства внимания, дошкольный возраст, нарушения речи, синдром дефицита внимания, гиперактивность.

Проблемой изучения внимания в течение многих десятков лет занимались и занимаются известные зарубежные и отечественные психологи и педагоги (Дж. Миль, И. Герbart, Т. Рибо, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Добрынин, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, Л.Н.Леонтьев, Р.С.Немов, Г.А. Урунтаева и многие другие) [2, 4, 8]. Авторы отмечают, что недоразвитие одной из психических функций – внимания (восприятие, память, мышление), часто встречается у большинства дошкольников с ОНР (общее недоразвитие речи).

В настоящее время дошкольники с недостатками речевого развития составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. Всесторонний анализ речевых нарушений у этих детей представлен в трудах Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой [1], Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.[3,6,9]. Впервые теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи было сформировано в результате исследований различных форм речевой патологии у детей школьного и дошкольного возрастов, проведенных Левиной Р.Е. и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии, ныне НИИ коррекционной педагогики (Никашина Н.А.[5], Чевелева Н.А.[10], Чиркина Г.В., Филичева Т.Б.[9] и др.).

Авторами также указывается, что любые недостатки речи ограничивают общение ребёнка со сверстниками и взрослыми и негативно влияют на формирование его интеллектуальной сферы и могут способствовать формированию у младших школьников хронической неуспеваемости [7]. В связи с этим исследование особенностей внимания у детей дошкольного возраста с нарушениями речи приобретает в настоящее время особую актуальность.

Исследование проводилось на базе МАДОУ "Детский сад №211" г.Казани. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (5-6 лет), посещающие обычную и логопедическую группы. В логопедическую группу вошли дети, имеющие заключение об общем недоразвитии речи ОНР (III и IV уровня) и фонетико-фонематические нарушения ФФН. Общее количество испытуемых 40 человек. Исследование проводилось в три этапа: I этап: выявление уровней развития особенностей внимания таких как продуктивность и устойчивость, переключение и распределение, объем. II этап: выявление в группах детей с синдромом нарушения внимания с гиперактивностью. III этап: выявления связи между особенностями внимания, такими как продуктивность, устойчивость и переключение, распределение.

Исследование проводилось с использованием следующих методов: 1) Наблюдение за детьми в группах во время выполнения заданий с целью выявления нарушения способности ребенка контролировать и регулировать свое поведение; 2) Тестирование по методике Немова Р. С. «Найди и вычеркни» для диагностики уровней развития особенностей внимания, таких как продуктивность и устойчивость; методика Немова Р. С. «Проставь значки» для

диагностики уровней развития внимания особенностей внимания, таких как переключение и распределение; методика для диагностики объема внимания; «Диагностические критерии СДВГ по DSM-IV» для воспитателей и родителей для выявления у ребенка синдрома дефицита внимания с гиперактивностью; 3) Математические методы обработки данных (метод коротких статистик, метод оценки достоверности различий изучаемых показателей при помощи t-критерий Стьюдента, метод анализа линейной корреляции Пирсона).

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты. Продуктивность внимания у детей из обычной группы за общее время выполнения задания (2,5 мин) представляет собой график в основном среднепродуктивного и среднеустойчивого внимания. А продуктивность внимания у детей с ОНР за общее время выполнения задания (2,5 мин) представляет собой график низкопродуктивного и низкой устойчивости внимания. В задании было много ошибок, т. е., пропущенных нужных и зачеркнутых ненужных изображений. Детям было сложно сконцентрироваться на данном задании. Отмечено, что у детей дошкольного возраста с ОНР продуктивность и устойчивость внимания значительно ниже, чем у нормально развивающихся детей (см. рис. 1).

Распределение и переключение внимания у исследуемых детей с ОНР имеет низкий уровень развития (см.рис.2).

На II этапе были выявлены дети с синдромом нарушения внимания СДГВ). Для этого воспитателям и родителям испытуемых раздавался опросник, в котором они должны были отметить тот или иной признак измерения, который соответствует поведению ребенка. По результатам опроса родителей и воспитателей при диагностике синдрома дефицита внимания и гиперактивности в обычной группе было выявлено 4 ребенка (1 девочка и 3 мальчика), у которых присутствие 6-8 из 9 признаков в измерении «Нарушения внимания» и совпадение 1-2 признака в измерении «Гиперактивность/импульсивность», можно диагностировать как «Синдром дефицита внимания с преобладанием нарушения внимания».

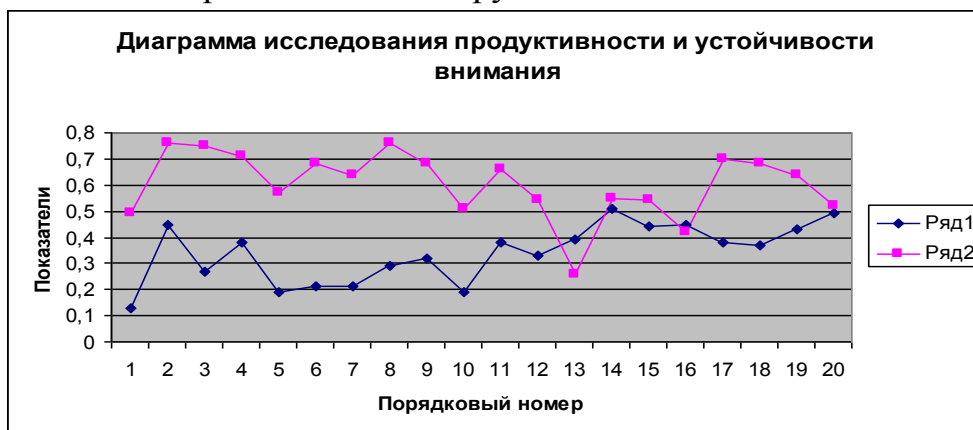


Рисунок 1. График исследования продуктивности и устойчивости внимания (Методика «Найди и вычеркни»).

Примечания: Ряд 1 – кривая логопедической группы; Ряд 2 – кривая обычной группы.

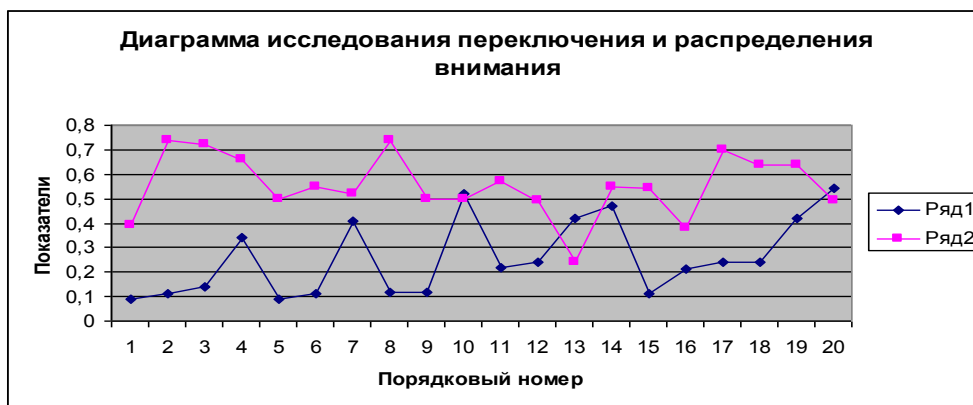


Рисунок 2. График исследования переключения и распределения внимания (Методика «Проставь значки»)

Примечания: Ряд 1 – кривая логопедической группы; Ряд 2 – кривая обычной группы.

В логопедической группе у 10 (8 мальчиков и 2 девочки) из 20 детей присутствуют 6-9 признаков из 9 в первом измерении, и во втором измерении 1-6 совпадений из 9 признаков. «Синдром дефицита внимания с преобладанием нарушения внимания» наблюдается у 9 детей. У 1 ребенка «Сочетанная форма СДВГ», так как у него предполагается дефицит внимания с преобладанием нарушения внимания и с преобладанием гиперактивности/импульсивности.

Содержанием III этапа исследования стало: 1) выявление связей между особенностями внимания, такими как продуктивность, устойчивость и переключение, распределение. 2) Выявление связей между СДВГ и особенностями внимания.

Среднее значение баллов у испытуемых в обеих группах и достоверность различий между продуктивностью, устойчивостью и переключением, распределением, по критерию Стьюдента, представлены в таблице 2, на рисунке 3.

Таблица 2.

Среднее значение баллов по уровню развития продуктивности и устойчивости внимания

Группы	Продуктивность и устойчивость	Переключение и распределение
Обычная	0,60	0,60
Логопедическая	0,34	0,25
$t_{эмл}$	0,02	- 1,06

Из таблицы 2, рисунка 3. видно, что в обычной группе уровни развития особенностей внимания (продуктивность и устойчивость, и переключение и распределение) выше, чем в логопедической группе. Достоверность различий средних значений в обеих группах уровней развития особенностей внимания вычислялось с помощью t-критерию Стьюдента.



Рисунок 3. Среднее значение баллов уровней развития свойств внимания

Примечание: 1 - продуктивность и устойчивость; 2 - переключение и распределение.

Корреляционный анализ между исследуемыми показателями испытуемых обеих групп показал: 1. Корреляция между показателями уровней развития продуктивности, устойчивости и переключения, распределения внимания у детей из логопедической группы не отличается от нуля, т.е. взаимосвязи между этими показателями не обнаружено, поскольку $r_{эмт} = 0,319$ меньше критического при $p \leq 0,01$. 2. Корреляция между показателями уровней развития продуктивности / устойчивости и переключения / распределения внимания у детей из обычной группы достигает уровня значимости, зависимость между показателями достоверна, поскольку $r_{эмт} = 0,923$ больше критического при $p \leq 0,01$.

Так как коэффициенты корреляции небольшие, то очевидно между показателями связь невысокая. Но было бы некорректно рассуждать, таким образом, так как для больших выборок даже очень маленькое значение коэффициента может свидетельствовать о наличии достоверной связи, и наоборот, в маленьких выборках большой коэффициент корреляции не всегда говорит о том, что достоверная связь существует. Корреляционная связь выявилась между следующими показателями: продуктивностью, устойчивостью и переключением, распределением обычной группы.

Анализ показывает следующую зависимость показателей, чем выше продуктивность и устойчивость внимание у ребенка, тем выше способность ребенка к переключению и распределению внимания. И это справедливо, как для детей из обычной группы, так и для логопедической группы. Так же, наблюдается тесная прямая зависимость показателей детей обычной группы, в отличие от показателей детей логопедической группы, зависимость между которыми практически отсутствует.

Среднее значение баллов у испытуемых в обычной группе и достоверность различий между СДВГ и особенностями внимания по критерию Стьюдента, представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Выраженность особенностей внимания и СДВГ в обычной группе (средние значения баллов)

	СД ВГ	Продуктивность и устойчивость	Переключение и распределение	$t_{кр}$	$t_{кр}$
Обычная группа	3,45	6,15	5,75	2,0	7,2,

Из таблицы 3 следует, что чем меньше признаков СДВГ, тем выше продуктивность, устойчивость и распределение, переключение внимания.

Среднее значение баллов у испытуемых в обеих группах и достоверность различий между СДВГ и особенностями внимания по t критерию Стьюдента, представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Выраженность особенностей внимания и СДВГ в логопедической группе (средние значения баллов)

	СДВГ	Продуктивность и устойчивость	Переключение и распределение	$t_{кр}$	$t_{кр}$
Логопедиче ская группа	5,10	3,65	1,73	2,0	2,7

Из таблицы 4 следует, что у испытуемых в логопедической группе нарушения внимания мешают переключению и распределению внимания.

Корреляционный анализ между исследуемыми показателями обеих групп показал: 1. Корреляция между показателями СДВГ и особенностями внимания у детей из логопедической группы не отличается от нуля, т.е. взаимосвязи между этими показателями не обнаружено, поскольку $r_{эмт} = -0,144$ меньше критического при $p \leq 0,05$. 2. Корреляция между показателями СДВГ и особенностями внимания у детей из обычной группы не достигает уровня значимости, зависимость между показателями не достоверна, поскольку $r_{эмт} = 0,506$ меньше критического при $p \leq 0,01$.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты, позволяют сделать следующие выводы:

1. Дети старшего дошкольного возраста, посещающие обычную и логопедическую группы, имеют различия в уровнях развития свойств внимания, таких продуктивность и устойчивость, переключение и распределение. 2. Дети старшего дошкольного возраста, посещающие обычную группу ДОУ, имеют в основном среденепродуктивное и среднеустойчивое внимание, переключение и распределение внимания имеют средний уровень выраженности. 3. У детей дошкольного возраста с нарушениями речи, посещающих логопедическую группу, внимание отличается низкой

продуктивностью и низкой устойчивостью. Такие свойства внимания, как переключение и распределение имеют низкий уровень развития. 4. Объем внимания у детей обеих групп соответствует возрастной норме. 5. Синдром дефицита внимания с преобладанием нарушения внимания или с преобладанием гиперактивности наблюдается в основном у детей, посещающих логопедическую группу, т.е. у детей с общими нарушениями речи, где причиной этого образования могут служить и наследственная патология, и родовая травма, а так же психосоциальные факторы. 6. Синдром дефицита внимания может стать причиной низкого уровня развития особенностей внимания.

Таким образом, выдвинутая в ходе исследования гипотеза о том, что:

1) уровни развития особенностей внимания у детей 5-6 лет, посещающих обычную группу ДООУ выше, чем у детей того же возраста, посещающих логопедическую группу, подтвердилась частично; 2) синдром дефицита внимания с гиперактивностью может быть причиной отставания в развитии произвольного внимания у дошкольников, подтвердилась. На основании заключения для данного дошкольного образовательного учреждения были составлены рекомендации для воспитателей и родителей воспитанников по развитию их познавательных функции (в частности, внимания).

Литература:

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология от рождения до школы. 4-е изд. переработанное, - Спб., 2009. – 240с.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. - М.: Книжный дом «Университет», 1999 г. – 332 с.
3. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей. Учеб. - метод. пособие. – М.: соц. Полит. журнал, 1994. – 96 с.
4. Мастюкова Е.М. ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение. 1997. – 95 с.
5. Нижегородцева Н.В., Шадриков Д.В., Воронин Н.П. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. Пособие для практических психологов, педагогов, родителей. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, - 2001. С. 256.
6. Никашина Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Левиной Р.Е. — М.: Просвещение, 1965. С.46-66.
7. Поддьяков Н. Н. Проблемы речевого и умственного развития детей дошкольного возраста. Проблемы изучения речи дошкольника. Под ред. О. С. Ушаковой. — М: 1994. С. 119-126.
8. Рибо Т. Психология внимания. Хрестоматия по психологии. М.: Наука, 1976. С. 71-72.
9. Филиппова Ю.В. Детская психодиагностика: Практ. занятия: Метод. указания. - Ярославль, 2001. – 237 с.
10. Фесюкова Л.Б. от 3-х до 7-ми. Книга для пап, мам, дедушек и бабушек. - Харьков, Ростов-на-Дону «Феникс», 1997. – 70 с.

Склонность к отклоняющемуся поведению у подростков: гендерный аспект

Addiction to deviant behavior in adolescents: the gender aspect

Мушнина К.Г. (Казань)

Mushinina K.G.

Аннотация. В данной статье представлено исследование склонности подростков к отклоняющемуся поведению. Исследуется готовности подростков к реализации отдельных форм отклоняющегося поведения, определяется уровень проявления отдельных форм отклоняющегося поведения, выявляются гендерные различия девиантного поведения.

Ключевые слова: подростки, отклоняющееся поведение, склонность к девиантным формам поведения, гендерные различия отклоняющегося поведения, социальные нормы.

В жизни человека, его поведении и деятельности практически нет таких сфер, которые не регулировались бы социально и, прежде всего, с помощью разнообразных и различных по значимости и важности социальных норм. Именно социальные нормы (наряду с другими факторами) определяют репертуар поведенческих действий для личности [Пашенко А. К., 2010, С. 154]. Социальные нормы, как некоторые правила, стандарты поведения вырабатываются самим обществом или социальными группами. Они регулируют поведение, ожидаемое от человека со стороны социума, в зависимости от той позиции, которую он занимает в системе общественных отношений [Плахов В.Д., 2011, С.256].

То есть они являются неким инструментом в процессе социализации, процессе, который (процесс усвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для его успешного функционирования в данном обществе) достигает определенной степени завершенности при достижении личностью социальной зрелости [Социальные ценности и нормы, 1976, С.130]. Однако в процессе социализации возможны сбои и неудачи. Проявлением недостатков социализации является отклоняющееся (девиантное) поведение - это различные формы негативного поведения лиц, сфера нравственных пороков, отступление от принципов, норм морали и права [Хоманс Дж., 1984, С.82-91].

Таким образом, само понимание девиации носит очень широкий характер, что сказывается на изучении факторов, приводящих к отклоняющемуся поведению.

Социальное объяснение отклоняющегося поведения изучали такие социологи, как: Эмиль Дюркгейм и Эдвин Сатерленд.

Интерес исследователей к вопросам нарушенного поведения (А.С. Макаренко, А.С. Белкин, А.Д. Гонеев, А.И. Захаров, Ю.А. Клейберг, Е.В. Змановская, А.А. Лиханов, Л.Я. Олиференко, В.Г. Степанов, Д.И. Фельдштейн

и др.) обусловлен остротой проблемы организации практической работы по воспитанию детей и подростков с отклоняющимся поведением.

Глубокие социальные изменения в нашем обществе (кризис экономики, культуры и образования) вызывают ухудшение условий жизни и воспитания молодого поколения, сопровождающееся размытостью, а иногда и полным крушением морально-нравственных ценностей, что приводит к увеличению девиантности подростков.

Наметившийся в последние годы рост числа правонарушений среди несовершеннолетних, ослабление роли образовательных учреждений в воспитании подростков и юношества, деформация семьи и усиление влияния неформальных объединений на развитие подростка вызывают необходимость выявления, постоянного учета и детального анализа социально-психологических факторов, оказывающих доминирующее влияние на формирование личности несовершеннолетних. Этим обусловлена необходимость теоретического и эмпирического изучения форм девиантного поведения подростков группы риска, находящихся в социально-реабилитационных центрах.

Целью представленного исследования явилось изучение склонностей подростков к отклоняющемуся поведению. В задачи исследования входило выявление готовности подростков к реализации отдельных форм отклоняющегося поведения, определение уровня проявления отдельных форм отклоняющегося поведения, выявление гендерных различий девиантного поведения.

Для данного исследования нами была выбрана методика: «Склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел). Она позволяет диагностировать склонность к отклоняющемуся поведению (СОП) и является стандартизированным тест-опросником, предназначенным для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Опросник представляет собой набор специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение готовности (склонности) к реализации отдельных форм отклоняющегося поведения.

Методика предполагает учет и коррекцию установки на социально желательные ответы испытуемых.

В нашем исследовании приняли участие 100 человек в возрасте от 13 до 16 лет, из них 48 юношей и 52 девушки.

Результаты исследования представлены ниже.

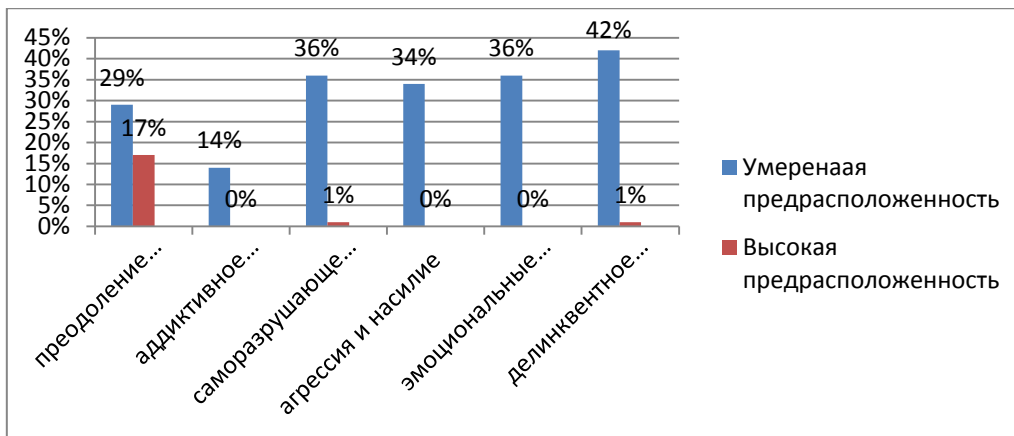


Рис.1 Выраженность склонности к отклоняющемуся поведению у испытуемых по методике СОП

По результатам исследования по методике «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н.Орел) из 100 испытуемых 29% склонны к преодолению каких-либо норм и правил, склонны к тенденции «нарушать спокойствие» и искать трудности, которые можно было бы преодолеть. У 17% опрошенных замечена чрезвычайная выраженности неконформистских тенденциях, проявлении негативизма. По шкале склонности к аддиктивному поведению выявлена только умеренная предрасположенность (14%), что свидетельствует об их готовности к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния. По шкале склонности к самоповрждающему и саморазрушающему поведению преобладает умеренная предрасположенность (36%), что свидетельствует об их низкой ценности собственной жизни. И только у 1% испытуемых выявлена высокая предрасположенность по данной шкале, что свидетельствует о сомнительной достоверности результатов. По шкале склонности к агрессии и насилию выявлена только умеренная предрасположенность (34%), что свидетельствует о наличии агрессивных тенденций у этих испытуемых. По шкале волевого контроля эмоциональных реакций также выявлена только умеренная предрасположенность (36%), что свидетельствует о слабости волевого контроля эмоциональной сферы у данного числа опрошенных. Что касается показателя склонности к делинквентному поведению, то здесь преобладает умеренная предрасположенность (42%), что свидетельствует о наличии делинквентных тенденциях у этих испытуемых и о низком уровне социального котнроля у них. И выявлен только 1% высокой предрасположенности к реализации делинквентного поведения.

Нами был проведен сравнительный анализ между группами подростков разного пола по степени предрасположенности к отклоняющемуся поведению.

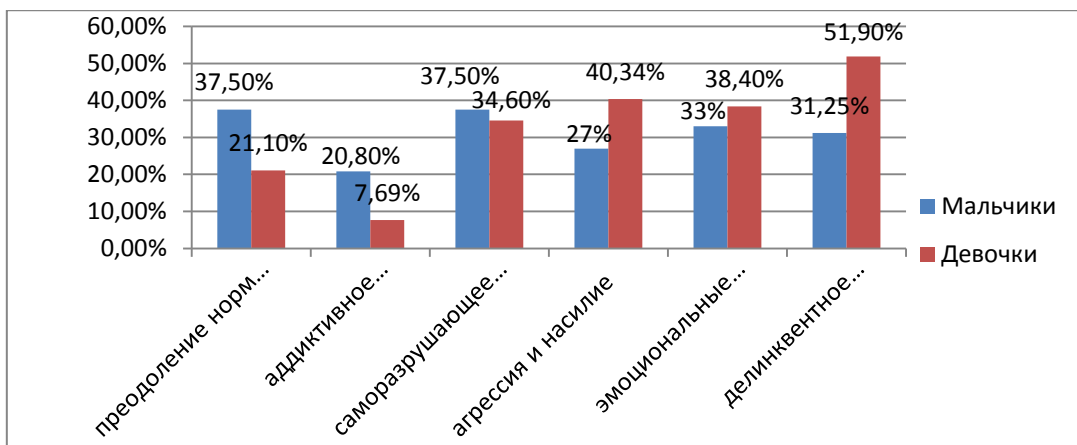


Рис.2. Выраженность склонности к отклоняющемуся поведению у испытуемых по гендерному признаку

По результатами сравнительного анализа по степени умеренной предрасположенности к отклоняющемуся поведению (50 – 70 баллов) мы видим, что у мальчиков более явно выражена склонность к преодолению норм и правил, к аддиктивному, самоповреждающему и саморазрушающему поведению, чем у девочек. В то же время у девочек мы наблюдаем слабость волевого контроля эмоциональной сферы, склонность к агрессии и насилию, а также делинквентному поведению.

T-критерий Стьюдента был использован для сравнения средних значений двух выборок. В нашем случае выявлялись различия между подростками женского и мужского пола.

Табл. 1
Сравнение выборок по критерию T-Стьюдента

Шкалы	Ж (N=52)	М(N=48)	t	P
	среднее	среднее		
Нормы	7,00	6,70	.60	.551
Аддиктивное	6,00	6,35	.490	.625
Саморазрушающее	8,88	8,58	.335	.738
Агрессия	11,11	8,97	2.361	≤.05
Делинквентное	7,82	5,41	3.277	≤.05

Из таблицы мы видим, что уровень значимости $p \leq 0,05$, который указывает на различия между выборками по следующим шкалам: 1) Шкала склонности к агрессии и насилию; 2) Шкала склонности к делинквентному поведению. У девушек показатели по этим шкалам выше, чем у юношей.

Таким образом:

- у 42% подростков была выявлена склонность к отклоняющемуся поведению, из них 64% девушки и 36% юноши,
- у 34% склонность к агрессии и насилию, из них 62% девушки и 38% юноши.

Следовательно, можно сказать, что девушки более склонны к агрессии и отклоняющемуся поведению.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 1996. - 376 с.
2. Андреева Г. М. Современная социальная психология. - М., 1981. - 361 с.
3. Асеев В. Г., Шкаратан О. И. Социальные нормы и социальное планирование. М.: Профиздат, 1984. 136 с.
4. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. - М.: Просвещение, 1978. – 311с.
5. Клейберг Ю. А. Социальные нормы и отклонения. — 2-е изд., доп. - М.: Сфера, 1997. - 140 с.

Прогностическая компетентность как фактор успешной социализации младших школьников с ОВЗ

Prognostic competence as a factor of successful socialization of primary school pupils with disabilities

**Нигматуллина И.А., Файзрахманова Л. Д., Яппарова Ф. Р. (Казань)
Nigmatullina I. A., Fayzrahmanova L. D., Yapparova F. R.**

Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научно-исследовательского проекта № 17-16-16004 «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций»

Аннотация. Актуальность изучения состояния прогностической компетентности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья без интеллектуальной недостаточности определяется необходимостью выяснения возникающих у них трудностей прогнозирования, что снижает возможность их успешной социализации. Цель исследования заключается в теоретическом изучении особенностей прогностической компетентности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, определяющих успешность или неуспешность их социализации. Основопологающим методом данного исследования является конструктивно-сравнительный анализ современных работ по проблеме исследования, который показал, что прогностическая компетентность недостаточна из-за имеющихся нарушений в физическом, психическом и речевом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и не позволяет ребенку в полной мере усваивать нормы, правила, модели поведения с целью успешной социализации.

Ключевые слова: социализация, успешная/неуспешная социализация, прогностическая компетентность, коммуникативная функция, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема социализации детей младшего школьного возраста всегда была актуальной, так как в силу разных факторов в разных поколениях социализация

протекала своеобразно. В последние годы в России большое внимание стали уделять социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ). Это обусловлено активным внедрением инклюзивного образования, необходимостью разработки адаптированных образовательных программ для детей с различными нарушениями, в которых одним из важных аспектов является формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир, принятие и освоение социальной роли обучающегося, овладение социальными компетенциями.

Термин «социализация» является междисциплинарным, каждая научная область раскрывает данное понятие со своей точки зрения. По мнению, Г. М. Андреевой, социализация – это совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества [1]. Действия различных факторов (биологических, социальных) оказывают большое влияние на процесс социализации, в связи с этим она может протекать успешно и неуспешно.

Успешная социализация предполагает социальную адаптацию человека, его способность противостоять неблагоприятным социальным и жизненным ситуациям, которые мешают его самореализации, саморазвитию, самоутверждению. Таким образом, при успешной социализации человек свободно входит в социальные контакты. При неуспешной социализации человек начинает чувствовать себя ненужным, не может выстроить эффективные социальные отношения, после чего наблюдается уход в себя. По мнению П. Бергера и Т. Лукмана неуспешная социализация (социальная дезадаптация) возникает вследствие нарушения гармонии между представлением человека о самом себе, социальной реальности и объективно существующей социальной реальностью вне его [2].

В последние десятилетия отмечается повышение исследовательского интереса к изучению социализации детей с нормальным и отклоняющимся развитием (Р. А. Бондаренко, Ю. В. Егошкин, И. А. Коробейников, Е. И. Разуван, М. И. Кузьмицкая, Н. П. Долгобородова, Л. И. Аксенова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицына и др.), уделяется внимание таким аспектам социализации, как способы интеграции детей в социуме, особенностям социальной ситуации развития, социально-психологической адаптации детей нарушенным развитием, сторонам социализации, возрастным закономерностям процесса социализации. Особенно остро проблемы социализации возникают в младшем школьном возрасте, это связано со сменой ведущей деятельности (игровая деятельность постепенно замещается учебной), решением более сложных задач на вербальном уровне, усвоением норм социальных ролей в образовательной организации, которая является одним из институтов социализации ребенка в обществе.

Согласно концепции А.Н. Леонтьева, на данном этапе происходят наиболее существенные преобразования в психических процессах ребенка, в частности, в когнитивных. Также отмечается изменение принципов взаимодействия с

окружающими [3]. Л. И. Божович считает этот возраст периодом рождения социального «Я» ребенка, где основным моментом является оформление социальной позиции школьника с его ведущей деятельностью [4].

О. Н. Матвеева выделяет следующие компоненты социализации младших школьников:

- когнитивно-рефлексивный, по-другому, познавательный компонент, который включает в себя знания, умения, рефлекссию;
- коммуникативный компонент, характеризующийся усвоением норм, правил, моделей речевого поведения и их реализацией в межличностных взаимодействиях;
- практический компонент, предполагающий усвоение младшим школьником практических навыков в различных видах деятельности;
- ценностно-смысловой компонент, включающий наличие у детей младшего школьного возраста ценностных ориентаций, предпочтений, установок и мотивов, определяющих отношение к чему-либо (кому-либо) [5].

В рамках данного исследования нами проанализированы основные факторы, обуславливающие возникновение трудностей социализации детей с ОВЗ, наиболее полно и систематизировано представленные в работе Т. М. Поповой, которые в дальнейшем могут привести к девиациям. Это, в первую очередь, биологические, генетические и психофизиологические факторы, которые могут привести к нарушению регуляции аффективной, когнитивной и поведенческой сферы ребенка, к различным соматическим, аллергическим, токсическим заболеваниям, что впоследствии может повлечь раннее начало потребления психоактивных веществ. Физиологические факторы, включающие в себя нарушения речи, внешнюю непривлекательность, нарушения опорно-двигательного аппарата человека, которые в большинстве случаев вызывают негативное отношение со стороны окружающих, что приводит к искажению системы межличностных отношений ребенка в среде сверстников, коллективе. К физиологическим факторам риска развития девиаций относят наличие заболеваний с органической неполноценностью мозга (например, последствия черепно-мозговой травмы, эпилепсия). К психологическим факторам исследователи относят индивидуально-психологические особенности ребенка (повышенная импульсивность, стремление к поискам новизны, синдром детской гиперактивности, нарушения поведения в детстве, психопатии или акцентуации характера, низкая самооценка, депрессии) усиливающие вероятность употребления психоактивных веществ, злоупотребления ими и развития зависимости, нервно-психических заболеваний, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обуславливающих неадекватные реакции, поведенческих и эмоциональных срывов и, как следствие, нежеланию посещать школу, снижению успеваемости, поиску поддержки среди «сомнительных» друзей и иным отклонениям в поведении. Такие социально-педагогические факторы как особенности семейного или общественного воспитания, социальный статус родителей, успешность освоения ребенком социальных ролей, положение в различных

системах межличностных отношений, реакции окружающих на его поведение, на отклонения в развитии и т.д. могут привести к нарушениям ранней социализации ребенка в период детства с накоплением негативного опыта. А такие проявления неуспешной социализации, как проблемное поведение, неуспеваемость в школе, сниженная ориентация на достижение успехов в школе, положительное отношение к потреблению наркотиков, осознание своей неполноценности, способствуют развитию фрустрации. Социально-экономические факторы, включающие социальное неравенство; расслоение общества на богатых и бедных; ограничение социально приемлемых способов получения достойного заработка; безработицу; инфляцию; а также низкий морально-нравственный уровень современного общества могут привести к иждивенчеству, желанию заработать «легкие деньги» посредством различных азартных, компьютерных игр [6].

В. Д. Менделевич выделяет ряд особенностей детей данной категории, которые могут быть охарактеризованы как признаки аддиктивного поведения и привести к возникновению девиаций, т.е. неуспешной социализации. Одной из главных особенностей, описанных автором является неспособность принимать решения без советов других людей и готовность позволять другим принимать важные решения за себя. В поведении детей с ограниченными возможностями здоровья отмечается готовность соглашаться с другими из страха быть отвергнутым, даже при осознании, что они не правы, затруднения, когда нужно начать какое-то дело самостоятельно, готовность добровольно идти на выполнение унижительных или неприятных работ с целью приобрести поддержку и любовь окружающих. Они готовы предпринимать значительные усилия, чтобы избежать одиночества. Для них характерно ощущение опустошенности или беспомощности. Постоянно находятся в страхе быть отвергнутым и легко ранимы при малейшей критике или неодобрении со стороны [7].

Одним из важных факторов успешной социализации младших школьников, согласно результатам исследований А. И. Ахметзяновой, Ч. Р. Громовой, Н. Е. Суминой, Н. П. Ничипоренко, является сформированная прогностическая деятельность, рассматриваемая как деятельность, адекватная проявлению и формированию прогностической компетентности. Под прогностической компетентностью, по мнению В. Д. Менделевича, следует понимать способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них, действовать с временно-пространственным упреждением [8].

Таким образом, если прогностическую компетентность рассматривать «в виде произвольной, осознанной, целенаправленной активности личности» [9, с. 51], следовательно, можно утверждать, что прогностическая компетентность формируется в процессе прогностической деятельности.

Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков выделяют три функции прогностической компетентности: регулятивную, познавательную, коммуникативную, которые неразрывны в любой деятельности человека [10]. Регулятивная функция служит

для регуляции действий при построении модели потребного будущего. Роль прогностической компетентности в регуляции поведения и действия имеет большое значение, так как человек прогнозирует конечную цель своей деятельности. Когнитивная функция выражается в прогнозировании протекания познавательных процессов, например, в форме перцептивной гипотезы или предвосхищающей схемы. Коммуникативная функция прогностической компетентности, по мнению А. П. Анохина, Н. А. Бернштейна, А. В. Брушлинского, И. М. Фейгенберга, позволяет не только обмениваться информацией, но и подчиняться определенным культурным ценностям группы [11].

В то же время, проведенный анализ современных исследований показал, что, несмотря на важность младшего дошкольного возраста в процессе социализации личности, особенности прогностической компетентности у младших школьников как фактора их успешной/неуспешной социализации изучены недостаточно. Более того, недостаточно освещена данная проблема применительно к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья, что определяет актуальность данного исследования.

Дети с ОВЗ в связи с особенностями физического, психического и речевого развития, а также из-за нарушений социального взаимодействия, не всегда способны адекватно оценивать и прогнозировать свои высказывания и высказывания собеседника, анализировать чувства и эмоции партнера. Физические недостатки (нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата) приводят к социальной депривации ребенка, из-за чего он не в состоянии обогащать свой жизненный опыт, а суженный круг общения не в полной мере может развивать потенциалы ребенка.

Речевые нарушения также приводят к сужению круга общения, многие дети общаются с окружающими лишь с помощью родителей, соответственно, планированием и прогнозированием высказываний занимаются не сами дети, а их родители за них.

Психические недостатки (нарушения мышления, внимания, памяти) также влияют на анализ, запоминание полученного опыта. Дети не переносят опыт и результаты одного события в прогнозировании исхода другого события.

Таким образом, одним из актуальных, но в то же время малоизученных аспектов современной науки является проблема изучения факторов формирования неуспешной социализации, в том числе прогностической компетентности, у детей с ОВЗ в целях их предупреждения и профилактики на основе учета типа дизонтогенеза.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
2. Бергер П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: «МЕДИУМ», 1995.
3. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — 192 с.

4. Гаврилюк Н. П. Формирование волевых качеств младшего школьника как условие его развития и успешности в обучении: автореф. дис. канд. псих. наук. – СПб, 2006. – 18 с.
5. Матвеева О.Н. О социализации младших школьников в современных условиях // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. - 2010. - № 16 (20). - С. 151-157
6. Попова Т. М. Дезадаптация как предпосылка развития девиантного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья / Т. М. Попова // Специальное образование. – 2013. – №1 (29). – С. 79-88.
7. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие. - СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
8. Менделевич В. Д. Неврология и психосоматическая медицина / В. Д. Менделевич, С.Л. Соловьева. – М.: МЕДпресс-информ, 2002. – 608 с.
9. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи и познания будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
10. Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М., 1980. – 279 с.
11. Ничипоренко Н. П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич // Психологический журнал. – 2006. – № 5. – С. 50-58.

**Особенности прогнозирования детьми дошкольного возраста с
задержкой психического развития**
Prognostic activity of preschool children with delay of mental development
Нуждова А.Ф. (Ульяновск)
Nuzhdova A.F. (Ulyanovsk)

Аннотация. В статье отражены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей прогнозирования детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития. Участниками эксперимента были 20 детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. По результатам проведенного исследования, решения прогностической задачи можно утверждать, что большинство детей с задержкой психического развития имеют неустойчивый адекватный и медленно формирующийся адекватный прогноз, когда остальные дети с задержкой психического развития имеют медленную скорость формирования правильного прогноза, невоспроизведение порядков, случайные или репродуктивные стратегии прогнозирования.

Ключевые слова: прогностическая способность, познавательная деятельность, догадка, преднастройка, произвольное внимание, мыслительная деятельность.

Актуальность. Прогностическая способность ребенка проявляется уже в младенческом возрасте в сенсомоторных предвосхищающих реакциях. В дошкольном возрасте данная способность совершенствуется, сенсорные представления улучшаются, познавательная деятельность улучшается. Данные изменения характеризуются тем, что у ребенка меняются ведущие виды деятельности, возникают новые психические новообразования. Уже дошкольного возраста характеризуется тем, что вероятностный характер вещей начинает осознаваться. Всё большую роль в развитии прогнозирования играет опыт ребёнка. По мнению А.В.Брушлинского, Л.А.Регуша, имея способность к прогнозированию люди достигали больших успехов. Только предвидев тенденцию изменений в окружающем мире, индивид может правильно поступить в той или иной ситуации. В условиях совместной деятельности необходимость способности к прогнозированию можно четко прослеживается.

Проблема. Значение прогностической деятельности не менее важно и в педагогической области. Способность к прогнозированию, догадке проявляется в разных видах деятельности человека, это и мыслительная деятельность, и речевая, и учебная, и профессиональная [8]. Необходимо отметить, что в основе познавательной деятельности всегда лежит догадка, прогноз. Без данных навыков ребенок не сможет познавать окружающую среду. Говоря словам Н. А. Бернштейна данная способность - это настройка к будущему или же преднастройка ребенка к предстоящим событиям. Чем чаще в опыте ребенка встречаются те или иные предметы или же события, тем вероятнее скорость их восприятия и точность догадки, каждое событие в жизни человека взаимосвязано с предыдущим событием. Чем больше у индивида накопленного опыта, информации, последовательность информации, тем больше шансов у него предугадать последующие события и действия.

Л.И.Переслени в своих работах рассматривает тесную связь прогностической способности с развитием внимания и памяти дошкольников. Восприятие и мышление, память и внимание – именно те качества дошкольника, способствующие успешной прогностической способности. [6;7]. Л.Ф.Чупров в своей диссертации обосновал и корреляционно проверил связь прогностической способности дошкольников с особенностями произвольного внимания, спецификой нарушений познавательной деятельности и клинико-педагогическими характеристиками учащихся с ЗПР [5].

Л.И.Переслени разработал авторскую методику, посредством которой можно выявить качественно-количественные характеристики прогностической деятельности и определить информативные показатели для оценки ее особенностей у детей в норме и с интеллектуальными отклонениями.

Было проведено эмпирическое исследование для изучения особенностей прогнозирования детей с задержкой психического развития. Для эксперимента старшая группа детей с задержкой психического развития МБДОУ д/сад №123 города Ульяновска была поделена на две подгруппы - экспериментальную и контрольную, в каждой группе было по 10 детей 6-7 лет.

Целью эмпирического исследования являлось: изучение прогностической деятельности дошкольников с ЗПР.

На первом этапе (констатирующий этап) исследования проводилась диагностика сформированности прогнозирования дошкольников.

В исследовании были использованы следующие *диагностические методики:* наблюдение, беседа, методика «Угадайка».

Процедура обследования. Длительность занятий 15-20 минут. Исследование проводилось в обычной обстановке в первой половине дня в индивидуальной форме. Методика «Угадайка» выстроена так, что, испытуемые должны самостоятельно выявить порядок чередования двух событий с учетом правильности или ошибочности своих предсказаний.

В качестве наглядного материала для дошкольников вместо трех наборов карточек с написанными на одной стороне печатными буквами «А» или «Б» в разных комбинациях в разных наборах, мы использовали геометрические фигуры квадрат и кружок. Рассматривая каждый набор карточек, ребенок заранее должен предсказывать как чередуются фигуры. Результаты исследования позволяют количественно охарактеризовать особенности кратковременной и долговременной памяти, мышления, а также такие свойства внимания, как устойчивость, переключаемость и распределяемость.

Результаты выделялись по четырем показателям:

По первому показателю делались выводы по ошибкам догадок детей; по второму показателю учитывались «отвлечения», неустойчивое внимание дошкольников; по третьему показателю вывод делался по трем наборам, насколько же правильно их называл ребенок; и по четвертому показателю учитывалась стратегия прогнозирования.

По названным показателям можно выделить типы и подтипы прогностической деятельности:

Первый тип характеризуется тем, что у этого типа нет ошибок в предсказывании, данные дети не отвлекаются, все три набора предсказывают без единой ошибки. У данных детей правильная стратегия прогнозирования.

Второй тип подразделяется на два подтипа (II а –быстро формирующийся, но неустойчивый адекватный прогноз и подтип II б –медленно формирующийся адекватный прогноз).

Третий тип так же имеет два подтипа. Подтип III а (быстро формирующийся прогноз с большим количеством ошибок «отвлечений», рациональными стратегиями и не воспроизведение выявленных порядков) и подтип III б (средняя скорость формирования прогноза, невоспроизведение выявленных порядков, смена стратегий прогнозирования).

Четвертый тип – отрицательное прогнозирование: IV а подтип (медленная скорость формирования правильного прогноза, невоспроизведение порядков, случайные или репродуктивные стратегии прогнозирования) и IV б подтип (плохое прогнозирование, невыполнение II и III наборов, репродуктивные предсказания).

Результаты исследования представлены на рисунке 1.

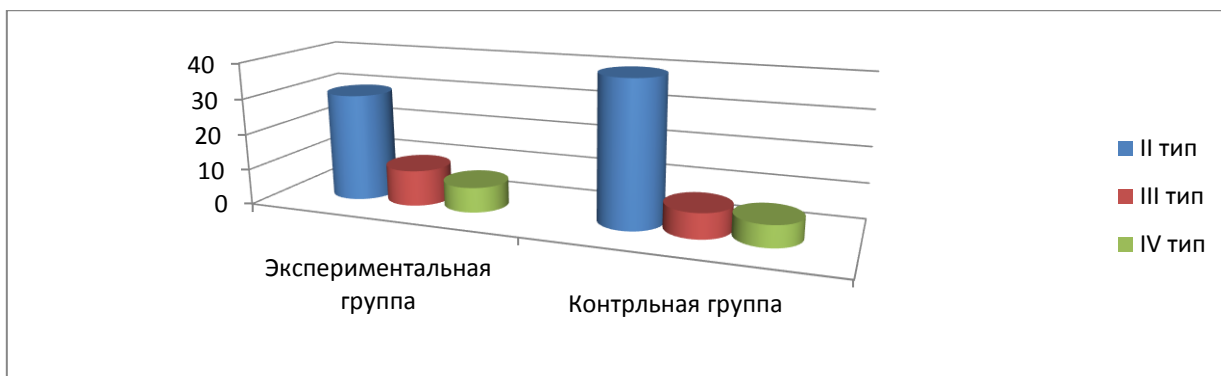


Рис.1 Результаты диагностики экспериментальной и контрольной групп по методике «Угадай-ка»

По характеру прогностической деятельности учащиеся с ЗПР распределились по следующим типам: Наибольшее количество детей со II – 70 % (подтип «а» – 40 %; «б» – 60 %): 30% в контрольной группе и 40% в экспериментальной группе. В данную группу попали дети, которые быстро формируют прогноз, но он не всегда адекватен, и дети, которые медленно формируют правильный прогноз.

В группах 17 % относятся к III типу. 10% в экспериментальной группе и 7 % контрольной группы. (Все принадлежат к подтипу «б» – 17,5 %). У данных детей средняя скорость формирования прогноза, невоспроизведение выявленных порядков, смена стратегий прогнозирования. Наличие данного типа прогностической деятельности может быть объяснено либо нарушениями памяти, либо недостаточной осознанностью мыслительной деятельности, либо двумя указанными причинами, выступающими совместно. В общей сложности у 77 % детей с ЗПР (II и III типы) обнаружилось ошибки «отвлечения».

Только 13 % детей с ЗПР имели IVa подтип прогностической деятельности и инертно повторяли порядок первого набора. 7% - ЭГ; 6% - КГ. Дети в этой группе имеют медленную скорость формирования правильного прогноза, невоспроизведут порядки, строят случайные или репродуктивные стратегии прогнозирования, у них плохое прогнозирование, не выполняют II и III набор, имеют репродуктивные предсказания.

Как следует из приведенных результатов решения прогностической задачи (данных успешности по «Угадайке») можно выделить две зоны дифференциальной диагностики. Первая зона пролегает в границах II типа прогностической деятельности, общего, как для детей нормы, так и детей с ЗПР. Вторая – в границах IV типа, где следует ограничивать ЗПР от умственной отсталости. Делая выводы по результатам, можно сказать, что большинство детей с задержкой психического развития имеют неустойчивый адекватный прогноз и медленно формирующийся адекватный прогноз, или же имеют медленную скорость формирования правильного прогноза, невоспроизведение порядков, случайные или репродуктивные стратегии прогнозирования.

Выявленные в исследовании особенности прогнозирования дошкольников с задержкой психического развития позволяют разработать коррекционные

программы, тренинги, направленные на развитие у дошкольников с задержкой психического развития прогностических способностей, следствием чего у дошкольников данной категории будет более развита познавательная способность, мышление, внимание, восприятие.

Литература:

1. Исследование особенностей прогностической деятельности (методические рекомендации и компьютерная программа) /авт.-состав.: Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, Л.Ф. Чупров. Абакан: АГПИ, 1990. 30 с.;
2. Ихсанова С.В. Решение психолога: ЗПР или умственная отсталость // Психологическая газета (ИМАТОН). 2001. № 1. С. 18–20.;
3. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Особенности словесно-логического мышления младших школьников в аспекте диагностики интеллектуальной недостаточности // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1989. Том 89. Вып. 3. С. 35–39;
4. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников (учебно-методическое пособие). Абакан: АГПИ, 1990. 68 с.;
5. Чупров Л.Ф. Особенности произвольного внимания и познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. 1987. № 6. С. 17–22.;
6. Чупров Л.Ф. Особенности произвольного внимания младших школьников с ЗПР: автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1988;
7. Чупров Л.Ф. Особенности интеллектуальной недостаточности у младших школьников с задержкой психического развития из различных социально-педагогических условий // Журнал практического психолога. 2000. № 10 – 11. С. 184 – 192;
8. Чупров Л.Ф. Методика В.М. Когана // Психология из Хакасии [Электронный ресурс] / Web-сайт сообщества boom.ru – URL: http://psykhak.boom.ru/centralpart/new_page_4.htm – 21.03.2017 г.;
9. Чупров Л.Ф. Психодиагностическая тетрада – комплекс методик для изучения структуры интеллекта детей в норме и при отклонениях в развитии // Интеллект: динамические, структурные и индивидуальные факторы, влияющие на процесс обучения: Материалы Всероссийской научной конференции. Москва, 25 сентября 2008 г. / Науч. ред. И.В. Усольцева. М.: Изд-во СГУ, 2009. С. 191–194. То же: Психологический журнал Л. Чупрова [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://leochuprov.narod/materialsconferences1.html> – 17, октябрь, 2008 г.;

**Антиципация в структуре
возрастно-специфической деятельности младших школьников с
ограниченными возможностями здоровья**

*Anticipation in the structure
age-specific activity of junior schoolchildren with disabilities*

Твардовская А.А. (Казань)

Tvardovskaya A.A.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научно-исследовательского проекта № 17-16-16004 «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций»

Аннотация. Рассмотрена специфика антиципации в контексте учебной деятельности. Проведен анализ функций антиципации на уровне структурной организации учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Приведены результаты исследования антиципации и сформированности компонентов учебной деятельности младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: антиципация, прогнозирование, дети с ограниченными возможностями здоровья, учебная деятельность.

Антиципация выступает предметом научной дискуссии многих научных областей. Такие вопросы как способность к антиципации на разных возрастных этапах, антиципация в различных видах деятельности, специфика ее проявления, формировали существующие на настоящий момент научные подходы [2].

Основополагающие идеи антиципации сформировались в русле психофизиологического подхода и представлены в трудах И.П. Павлова, П.К. Анохина, А.Н. Бернштейна, в дальнейшем – Т.Ф. Базылевич, Д.А. Ширяевой. Посредством таких психологических категорий как «предупредительная деятельность» (Павлов, 1949), «опережающее отражение» (Анохин, 1978), «модель потребного будущего» (Бернштейн, 1969) феномен «антиципация» был рассмотрен в качестве не только неотъемлемого звена живого мира, но и признан важнейшим составляющим регулятивной стороны поведения.

В широком смысле, понятие «антиципация» связывает в одно целое три составляющих – прошлое, настоящее и будущее. Прошлое представлено результатом деятельности в виде образов и представлений, собственно цель деятельности выступает моделью будущего, а настоящее объединяет прошлое и будущее в виде процесса [3]. В этом смысле, антиципация многогранна для различных форм деятельности человека, в том числе и учебной (Т.Б. Булыгина (1996), Н.Ю. Флотская (1995), Л.А. Регуш (2003), Т.В. Скрипник (2005) и др.).

Младший школьный возраст – этап, характеризующий становление школьника в качестве субъекта учебной деятельности. Процесс осуществления

данной деятельности приводит к изменениям в личности субъекта на: анатомо-физиологическом уровне – укрепление и совершенствование костно-мышечной, сердечно-сосудистой и нервной системы; на познавательном уровне – качественные изменения в процессах восприятия, памяти, мышления, речи; на психическом уровне – становление высших психических функций и развитие функции сознания [5].

По мнению Т.Б. Булыгиной, Н.Ю. Флотской данные изменения создают надлежащие и достаточные условия для развития процессов антиципации. С другой стороны, авторы сходятся во мнении, что реализация процессов антиципации в русле ведущей для младшего школьника деятельности обуславливает становление психологических новообразований (произвольность, внутренний план действий, рефлексия), структуры учебной деятельности, качественных изменений психики. В этом смысле, находит свое отражение регулирующая, когнитивная и коммуникативная функции антиципации на уровне структурной организации учебной деятельности [6].

Когнитивная функция антиципации тесно связана с деятельностью когнитивной сферы, представленной такими процессами как память, мышление, речь, воображение. На этапе младшего школьного возраста предвосхищающие образы на уровне представлений, возникают под влиянием дифференцирования представлений воображения и памяти. Их развитие в представлениях памяти достигается путем совершенствования процесса восприятия. Согласно Л.А. Регуш (2003) предвосхищение в представлениях воображения не возникает случайным образом, здесь необходим опыт в оперировании образами воображения; у младшего школьника имеется недостаточный опыт, поэтому и прогнозирование в представлениях памяти является более доступным [11].

Наиболее определяющей является регулирующая функция антиципации, поскольку она устанавливает цели учебных действий, представления о конечном ожидаемом результате, а также осознание совершаемой деятельности и успешность осуществления учебной деятельности в целом. Реализация деятельности в соответствии с заданной целью и получение желаемых результатов по истечению раскрывает специфику и направление поведения человека, что становится возможным благодаря регулирующей функции антиципации (Н.Ю. Флотская, Л.А. Регуш, и др.) [3].

А.Г. Асмолов (1977) поставив вопрос о месте антиципации в деятельности, отмечал, что человек при использовании прогноза в своей деятельности, будет нацеливаться не только на вероятность ее реализации, но и насколько данная деятельность важна в целом. Механизм прогнозирования в данном случае, осуществляется на уровне действий, которые соотносятся и производятся с учетом окружающих условий и подчиняются ожидаемому результату. Совокупность значимости и вероятности осуществления деятельности и образует антиципацию. Е. А. Сергиенко (1997) также подчеркивает роль антиципации в деятельности человека, она пишет: «Деятельность всегда целенаправленна. Это означает, что уже в самом начале ее осуществления в

сознании человека имеется представление об ожидаемых результатах собственных действий» [12].

Каждый акт общения человека с другими людьми обязательно включает антиципационные процессы. Относительно коммуникативной функции антиципации опубликовано незначительное количество исследований. Чаще всего в них рассматривается понятие "ожидание", которое встречается в работах Ф. Хоппе, Э. Брунсвика, Э. Толмена, Ж. Нюттена, П. Фресса, Я. Рейковского и др. При исследовании эффектов антиципации в коммуникативной и личностной сфере Э. Брунsvик ввел в психологию понятие вероятностного ожидания, детерминирующего, по его мнению, поведение субъекта.

Рассмотрим значение антиципации в структуре компонентов учебной деятельности.

Мотивы учебной деятельности представляют собой образующее звено всей деятельности, так как выполняют функции стимуляции и осмысления. Отсутствие данного компонента ведет к отсутствию смыслового содержания всей осуществляемой деятельности. В лице субъекта учебного процесса мотивы могут быть разнообразными, однако центральное место занимает учебно-познавательный интерес. Его наличие изначально создает условия для протекания всей учебной деятельности.

Бакулина Г.А. предполагает включение школьника в проектирование, организацию и проведение его учебной деятельности на уроках средствами субъективизации, где отводится существенная роль антиципации, повышающая мотивацию. Бершанская О.Н. также рассматривает возможность субъективизации на уроках посредством активизации антиципации, в конечном итоге обосновывая роль процессов антиципации в осознании учебного материала на разных этапах урока [3].

Целеполагание. Саврацкая Е.Ю., Цукерман Г.А., Матюхина М.В., Лобанова Н.Н., Регуш Л.А. отмечают, что на начальных этапах, целеполагание для учащихся доступно в форме цели, поставленной непосредственно педагогом. Самостоятельная же постановка цели, без активизации со стороны взрослого достаточно трудоемкий процесс. Благодаря способности к антиципации педагог способствует созданию таких условий, при которых цель будет сформирована, но не оглашена, соответственно, в отношении учащихся она воспринимается как самостоятельно установленная. В свою очередь, постановка цели совершается с опорой на указанный спектр изучаемых предметов и явлений, а также широкого круга научных понятий и тезисов, для их обозначения. По мнению С.Л. Рубинштейн, Л.В. Трубайчук, М.В. Матюхина, А.Н. Леонтьева вербализация цели ведет к ее осознанию, а осознание цели приводит к осознанию всей деятельности в целом. Изначальный шанс для учащихся по планированию, созданию и реализации урока предоставляется на фазе формирования темы и цели урока. Так педагог предоставляет учащимся определённый материал, учащиеся анализируют его с помощью речемыслительных процессов, тем самым прогнозируются и формулируются

тема. Г.И. Вергелес, О.К. Тихомиров, М.Я. Басов установили, что реализация такой работы посредством речемыслительного уровня антиципации способствует более качественному пониманию учебных ситуаций (задач, тем) в русле различных предметных областей благодаря действиям по их выявлению и описанию [5]. Впоследствии, учащийся, осуществляя такой вид целеполагания, способен прогнозировать результат, выполнить необходимые учебные действия для его достижения или организовать алгоритм учебной деятельности в целом.

Учебная задача. В исследовании Эгона Кестера (1976), раскрывается связь между способностью предвосхищать дальнейший план действий и успешностью решения задач. На этапе возникновения решения проблемной ситуации, антиципация позволяет моделировать возможные варианты дальнейших действий и отбор наиболее оптимального действия для разрешения ситуации, тем самым обеспечивая регуляцию выбора верного способа решения. [6]. Согласно мнению Бакулиной Г.А., использование антиципации в таком формате придает учебной деятельности творческий характер.

В целом, нахождение искомого материала путем антиципации осуществляется в рамках учебной задачи и представляет собой целостное образование, сочетающее два компонента – данное (указание, ориентиры, условие) и искомое. По мнению Анохина П.К., Бернштейна А.Н. искомое представлено в качестве актуального состояния и «модели потребного будущего», таким образом нахождение неизвестного аспекта возможно благодаря прогнозированию результатов учебной задачи (поиск и подбор вероятных вариантов) [6].

Имеется ряд исследований (Брушлинский А.В., Тихомиров О.К., Пушкин В.Н.), посвященных изучению антиципации в структуре проблемной ситуации, где антиципация понимается как механизм процесса нахождения субъективно искомой категории. В пользу приведенного довода О. Зельц отмечал, что успешность решения задач зависит от той или иной степени прогнозирования, так как нахождение искомого осуществляется на основе «антиципаторной схемы».

Антиципация в качестве компонента мыслительной деятельности рассматривалась в исследованиях ряда отечественных (Рубинштейн С.Л., Тихомиров О.К., Брушлинский А.В. и др.) и зарубежных ученых (К.Дункер, Л. Секей и др.), где антиципация была представлена в качестве психологического «механизма» поиска неизвестного в ситуациях подобного рода. Сам процесс нахождения неизвестного в проблемной ситуации с включением процессов антиципации реализуется благодаря выработке новых взаимоотношений между компонентами интеллектуальной задачи (А.Ф. Эсаулов, Ю.Н. Кулюткин, О.К. Тихомиров, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев).

Учебные действия. По мнению О.Н. Бершанской (2009), выполнение разного рода заданий, упражнений учащимися приводит к активизации их осознанной деятельности, что происходит следующим образом: изначально учащийся получает определенный материал, представленный в виде схемы, записи. Проанализировав его, учащийся способен прогнозировать результат

изменения первоначально предъявленного материала, а также выстраивать алгоритм действий с помощью внутренней речи. Позже учащийся формирует задание к предъявленному материалу, содержательный аспект которого уже включает произведенные изменения и алгоритм действий, с помощью внешней речи. Последними аспектами выступают выполнение сформированного задания и сравнение полученного результата его выполнения с предположенными изначально. При выполнении подобного рода действий на основе антиципации особенно ценно, наличие свободных вариантов, при которых учащийся возлагает на себя деятельность по установлению и формированию задания [3].

Рефлексия. Выявление ранее неизвестного «пласта знаний» становится возможным благодаря формированию и прогнозированию темы. При этом, как отмечают В.А. Пономоренко, Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, А.К. Осницкий учащийся испытывает потребность восполнить эти знания посредством постановки цели урока. По достижению цели урока и отдельных элементов, учащийся способен согласовывать специфику выполняемых учебных действий с запланированными, определять не/соответствия осуществляемой деятельности с программой ее реализации. Прогнозирование и формирование заданий способствует развитию у учащихся осознания совершаемой деятельности таким образом, чтобы учащийся мог самостоятельно сделать выводы по успешности и эффективности реализованного учебного процесса, дав оценку собственной деятельности [4].

Таким образом, на этапе младшего школьного возраста происходит переход на качественно иной уровень психофизиологического развития, связанный с развитием функции сознания и произвольности. В этом возрасте антиципация представлена компонентами саморегулирующих, когнитивных и коммуникативных процессов в системе осуществляемой ведущей деятельности [7]. В условиях нормативного развития благодаря антиципации младший школьник способен успешно осуществлять учебную деятельность, приобретать качественно новые знания, умения и навыки, а также в целом контролировать свое поведение во избежание неблагоприятных ситуаций, таким образом, обретая статус субъекта учебной деятельности. В свою очередь обрести этот статус, значит стать личностью, которая стремится самостоятельно формировать и устанавливать цели и задачи учебной деятельности, выстраивать и осуществлять действия по поиску и нахождению ранее неизвестной категории, прогнозировать конечной результаты своих действий и устанавливать отклонения от заданного алгоритма деятельности.

Специфика развития антиципации у детей младшего школьного возраста, при различных видах дизонтогенеза изучена недостаточно. При изучении вероятностного прогнозирования Ахметзяновой А.И. было отмечено, что прогностическая способность у детей с общим недоразвитием речи заметно ниже, в сравнении с нормой, причем отмечалась прямая связь между тяжестью речевой патологии и скоростью формирования прогностической деятельности [1].

При изучении младших школьников с умственной отсталостью, были получены результаты о том, что детям даже с умеренной степенью свойственны неэффективные типы прогностической деятельности. Это напрямую связано с нарушением нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих запечатление следов и направленное считывание информации из памяти, а также с регулирующих подкорковых влияний [9]. Известно, что для данной категории детей свойственно низкая произвольность внимания, слабость процессов хранения и воспроизведения информации, процесс прогнозирования так же повреждено. Дети в процессе прогнозирования выбирают иррациональные стратегии и показывают низкие показатели, по сравнению с их сверстниками нормативно развивающимися, что говорит о тесной взаимосвязи интеллектуальной сферы с прогностической деятельностью.

При исследовании лиц с задержкой психического развития, было установлено, что при нарушении познавательных процессов (памяти, мышления), незрелости или повреждения процессов регуляции будет снижена и прогностическая деятельность ребенка [10].

Целью нашего исследования выступило изучение особенностей антиципации и учебной деятельности у младших школьников нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее НОДА). В исследовании приняло участие 25 учащихся, в возрасте от 7-9 лет.

Для определения типа прогностической деятельности нами была использована методика «Угадай-ка» Л.И. Переслени, В.И. Подобед, Она позволила выявить скорость прогнозирования, ошибки отвлечения при выполнении целенаправленной деятельности, характер воспроизведения необходимых порядков, а также специфику стратегий прогнозирования.

Обработка полученных данных, исходя из 4 критериев методики, продемонстрировала, что у большинства детей с нарушениями ОДА (65%) представлен I и III А подтипы прогнозирования. Этим подтипам характерна высокая скорость прогнозирования, что устанавливает формирование адекватного прогноза с использованием рациональных стратегий. Подтипы II Б и III Б отмечены у 30% учащихся с нарушениями ОДА. В целом, данному подтипу характерна средняя скорость формирования прогноза в совокупности со сменой стратегий, применением случайных предсказаний и наличием ошибок отвлечения. IV подтип прогнозирования выявлен у 5% испытуемых, при котором обнаруживается использование нерациональных стратегий и в результате отмечается последующее невыполнение поставленной перед учащимися задачи.

Изучение антиципации в условиях возрастнo-специфической деятельности вывело необходимость диагностики и оценки сформированности компонентов учебной деятельности с помощью методики Г.В. Репкиной, Е.В. Заика, основанной на качественном описании уровней учебной деятельности. В результате полученные данные определили следующие выраженные особенности структурных компонентов учебной деятельности младших школьников с нарушениями ОДА: отсутствие проявления интереса в учебном

процессе или его выраженность в отношении обогащенного материалами задания или нового фактического материала; принятие преимущественно практических задач (выделение промежуточных целей и пооперационного состава, осознание требуемых результатов) и не удержание познавательных, соответственно их потеря в ходе выполнения задания; не соотнесение усвоенного способа действий и условий предложенной задачи, как следствие неадекватный перенос учебных действий; контроль на уровне непроизвольного внимания, благодаря фиксации схемы действий в непроизвольной памяти, соответственно наличие способности только предугадать направление правильных действий, без адекватного объяснения; не способность оценить правильность своих действий и полученных результатов в процессе их совершения в сочетании с потребностью получить данную оценку со стороны педагога, как следствие неадекватная ретроспективная оценка в совокупности с не критичностью.

Для того чтобы оценить, как развитие антиципации обеспечивает возможности использования младшими школьниками с НОДА прогноза в учебной деятельности, мы с помощью однофакторного дисперсионного анализа мы провели анализ данных, из которого можно сделать следующие вывод: тип прогностической деятельности имеет тесную взаимосвязь с уровнем сформированности учебной деятельности ($F=14,64$, при $p \geq 0,01$). При высокой скорости формирования прогноза наблюдаются высокие показатели сформированности таких компонентов учебной деятельности как учебно-познавательный интерес, целеполагание, действия контроля, действия оценки и учебный действия.

Тем самым, рассмотрение антиципации в структуре учебной деятельности младших школьников с ОВЗ (на примере школьников с НОДА) позволяет выстроить в дальнейшем специальную работу в процессе обучения, интегрируя необходимые ресурсы (личностные, средовые) для успешной социализации.

Литература:

1. Ахметзянова А.И. Антиципационная несостоятельность в условиях болезни и аномального развития (научная позиция казанской школы) / А.И. Ахметзянова // Практическая медицина (психоневрологический выпуск). Научно-практический рецензируемый медицинский журнал. Казанская государственная медицинская академия. - 2015 - № 5(90). - С 42-46.

2. Akhmetzyanova A.I. The theoretical analysis of the phenomenon of anticipation in psychology / A.I. Akhmetzyanova // International Journal of Environmental and Science Education. - 2016. - Vol.11. - № 7. - P.1559-1570.

3. Бершанская О.Н. Антиципация как средство повышения активной и осознанной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения: Автореф. дис. ... канд.пед.наук/ О.Н. Бершанская. – Москва, 2009. - 22 с.

4. Булыгина Т.Б. Прогнозирование в учебной деятельности и нравственном поведении младших школьников / Т.Б. Булыгина. - СПб., 1996. – 90 с.

5. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов педагогических институтов/ В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др. — М.: Просвещение, 1979. — 288 с.
6. Кестер Э. К исследованию антиципации в процессе решения проблемных задач: Автореф. Дис. ... канд.псих.наук / Эгон Кестер. - 1976. - URL:<http://childpsy.org/dissertations/id/18688.php> (дата обращения: 24.03.2017).
7. Кириллова И.О. Социализация младших школьников с ограниченными возможностями здоровья средствами учебной деятельности в общеобразовательной школе // Ped.Rev.. 2015. №3 (9). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-mladshih-shkolnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-sredstvami-uchebnoy-deyatelnosti-v> (дата обращения: 25.03.2017).
8. Ломов Ф.Б. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М: «Наука», 1980. - 278с.
9. Мастюкова Е.М. Исследование структуры интеллектуальных нарушений у детей с церебральным параличом/ Е.М. Мастюкова, Л.И. Переслени, М.С. Певзнер // Дефектология. – 1998. - № 4 – С.12 – 17.
10. Переслени Л.И. Исследование прогностической деятельности для характеристики уровня умственного развития детей / Л.И. Переслени, В.Л. Подобед // Дефектология. 1982. - № 6.- С. 11 - 17.
11. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего/ Л.А. Регуш. – СПб.: «Речь», 2003.- 352с.
12. Сергиенко Е.А. Антиципация как принцип развития / Е.А. Сергиенко. – М., 1997. – 198 с.

Особенности сенсорно-перцептивной деятельности дошкольников с нарушением интеллекта

Features of sensory-perceptual activity of preschool children with intellectual disabilities

Фатихова Л. Ф., Акентьева Т. В. (Уфа)
Fatihova L. F., Akenteva T. V. (Ufa)

Аннотация. В статье представлены результаты изучения сенсорно-перцептивной деятельности дошкольников с нарушением интеллекта (умственной отсталостью). Сенсорно-перцептивная деятельность рассматривается как основа дальнейшего познавательного развития детей данной группы. В процессе исследования выявлены специфические особенности сенсорно-перцептивной деятельности дошкольников с нарушением интеллекта, возможности решения ими сенсорно-перцептивных задач на узнавание и называние предметов по цвету и форме, группировку по данным признакам, соотнесение предметов с эталонами формы.

Ключевые слова: сенсорно-перцептивная деятельность, дошкольники с нарушением интеллекта, восприятие цвета, восприятие формы, решение сенсорно-перцептивных задач.

Сенсорно-перцептивная деятельность – основа психического и речевого развития ребенка дошкольного возраста. На основе сенсорно-перцептивной деятельности ребенок познает окружающий мир. В исследованиях Л. А. Венгера [1], А. В. Запорожца [2], А. А. Катаевой [3], А.Н. Лебедевой [4] подчеркивается значимость сенсорно-перцептивного развития детей дошкольного возраста, а сенсорное воспитание выделяется как одно из ведущих направлений образовательного процесса в дошкольный период.

Недоразвитие и недостатки познавательной деятельности у дошкольников с нарушением интеллекта проявляются и в сенсорно-перцептивном освоении окружающего мира, имеют место такие недостатки сенсорно-перцептивной деятельности, как увеличение латентного периода опознания объектов, снижение объема восприятия, его недостаточная целенаправленность и дифференцированность, низкая способность формирования целостного образа. У дошкольников с нарушением интеллекта в развитии сенсорно-перцептивной сферы также отмечаются нарушения последовательности формирования перцептивной ориентировки: отсутствуют поисковые пробы, вместо которых реализуются манипулятивные действия. Несмотря на недостатки и своеобразие развития сенсорно-перцептивная деятельность является компенсаторной для дошкольников с нарушением интеллекта. Этот вид деятельности является сензитивным для этих детей в дошкольный период развития. Это подводит к необходимости организации коррекционно-развивающей работы по развитию ощущений и восприятия у дошкольников с нарушением интеллекта.

В связи с этим мы сформулировали следующую цель исследования: выявить уровень и особенности сенсорно-перцептивной деятельности дошкольников с нарушением интеллекта. В исследовании участвовали 6 детей с нарушением интеллекта в возрасте 6-7 лет, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии «F 70 Легкая умственнаясталось». Мы предположили, что дошкольникам с нарушением интеллекта характерны такие особенности сенсорно-перцептивной деятельности, как:

- 1) правильное узнавание основных цветов, но затруднение в их назывании;
- 2) недостаточность осознания константности цвета как признака предмета;
- 3) трудности различения близких по форме геометрических фигур; затруднение в их назывании.

Для проверки истинности данного предположения был подобран диагностический комплекс, включающий следующие методики [5; 6]:

1) *методика «Раскрась предметы»* (разработка Л.Ф. Фатиховой), цель которой – изучение сформированности восприятия цвета, умения соотносить предмет и его цвет, выявление знаний о цветах;

2) *методика «Сгруппируй картинки по цвету и форме»* (Е. А. Стребелева), направленная на выявление уровня развития восприятия (ориентировка на цвет

и форму, умение группировать картинки по образцу, переключаться с одного принципа группировки на другой);

3) методика «Подбери фигуру к предмету» (модифицированный вариант методики Л.А. Венгера), предназначенная для изучения сформированности перцептивных действий, выявления способности соотносить предмет с эталоном, сформированности знаний о формах, способности к переносу перцептивного действия в новые условия;

4) методика «Изучение восприятия формы» (разработка Л.Ф. Фатиховой), имеющая целью изучение уровня и особенностей развития восприятия формы, выявление способности к конструированию, сформированности предметно-практических действий.

Качественный анализ результатов исследования восприятия посредством методики «Раскрась предметы» показал, что дошкольники с нарушением интеллекта допускают ошибки в выполнении задания на восприятие цвета, испытывают трудности как в оперировании цветами, так и в их назывании. Детям требуется значительная помощь для выполнения задания.

Обследование восприятия посредством методики «Сгруппируй картинки по цвету и форме» показало, что у дошкольников с нарушением интеллекта отмечаются большие трудности в переключаемости сенсорно-перцептивной деятельности с группировки по цвету на группировку по форме. Некоторые дети могут переключиться на другое основание группировки с помощью взрослого, некоторые – не справляются с данным заданием даже в условиях предъявления всех видов помощи, вплоть обучающей. Отмечается также сложности в группировке по цвету, в назывании цветов. Особые трудности у детей вызвала вторая часть задания, где нужно выполнить группировку по форме: детям необходима большая доза помощи для выполнения этого задания, у них наблюдаются грубые ошибки при группировке, никто из детей не способен дать наименование полученной группе объектов.

Результаты исследования восприятия дошкольников с нарушением интеллекта посредством методики «Подбери фигуру к предмету» показали, что дети не всегда понимают инструкцию при первом ее предъявлении, в связи с чем все нуждаются в первом виде помощи – предъявлении экспериментатором более развернутой инструкции. Дошкольники начинают использовать примеривание для решения сенсорно-перцептивной задачи после неоднократного обучения, т.е. применения обучающей помощи, однако даже в условиях примеривания наблюдаются ошибки в соотнесении предметов и эталонных фигур.

Исследование восприятия посредством методики Л.Ф. Фатиховой «Изучение восприятия формы» показало, что дети с нарушением интеллекта не понимают предъявляемую им инструкцию с первого раза, для принятия задания им требуется развернутая инструкция. Отмечается, что дошкольники путают название сходных геометрических фигур, не дифференцируя такие фигуры как квадрат и прямоугольник, круг и овал. Всем детям с нарушением интеллекта для выполнения второй серии задания (конструирование предметной фигуры

девочки) потребовалась обучающая помощь. Однако даже после оказанной помощи у детей наблюдались грубые ошибки: переворачивание геометрических фигур, неправильное их расположение в отношении друг от друга и др. Часть дошкольников выкладывали только самые крупные фигуры (тело девочки), опуская более мелкие части. У дошкольников отмечается нарушение мелкой моторики рук и зрительно-моторной координации: они не могли положить вырезную деталь предметной фигуры строго по линиям на схеме.

В процессе количественной обработки экспериментальных данных нами были вычислены центрированные баллы, на основе чего построена гистограмма, позволяющая сравнить успешность выполнения сенсорно-перцептивных задач дошкольниками с нарушением интеллекта (рис. 1).

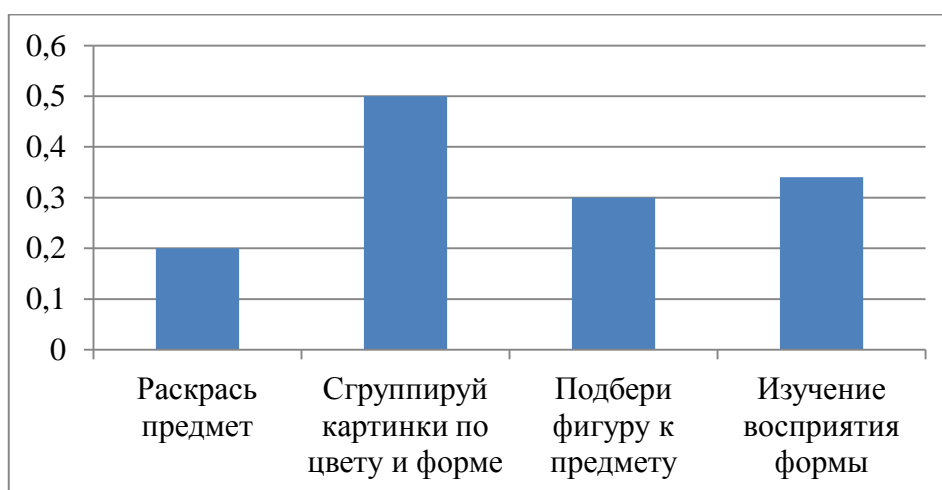


Рис. 1. Уровень выполнения дошкольниками с нарушением интеллекта сенсорно-перцептивных задач

Данные, отраженные на рис. 1, позволяют утверждать, что наиболее успешно дошкольники с нарушением интеллекта решают задачи на группировку предметов по цвету и форме, а наибольшую сложность у них вызывает задание на ориентировку в цвете и умение соотносить предмет и его цвет, однако в целом, дошкольникам данной категории характерен низкий и ниже среднего уровень развития сенсорно-перцептивной деятельности. Это позволяет определить приоритетные коррекционные задачи в работе по формированию сенсорно-перцептивной деятельности детей, включив в эту работу действенные виды помощи при решении дошкольниками с нарушением интеллекта сенсорно-перцептивных задач.

Проведенное нами исследование, качественный и количественный анализ его данных позволили также получить подтверждение выдвинутому нами предположению о том, что дошкольникам с нарушением интеллекта характерны такие особенности сенсорно-перцептивной деятельности, как правильное узнавание основных цветов, но затруднение в их назывании, недостаточность осознания константности цвета как признака предмета,

трудности различения близких по форме геометрических фигур, затруднение в их назывании.

Литература:

1. Венгер Л. А., Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. Для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение. 1988. – 144 с.
2. Запорожец А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника. — М.: Педагогика, 1985. – 120 с.
3. Катаева А. А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста (глухих, слабослышащих и умственно отсталых). Автореф. дис. докт. психол. наук. Катаева А. А. – М.: ИКП РАО, 1977. – 33 с.
4. Лебедева А. Н. Развитие сенсомоторики детей старшего дошкольного возраста. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 70 с.
5. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста / Под ред. Е.А. Стребелевой – изд. – М.: Просвещение. – 182 с.
6. Фатихова Л. Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями / Фатихова Л.Ф. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. – 80 с.

Понимание социальных норм и правил дошкольниками с задержкой психического развития

Understanding social norms and rules of preschool children with delay of mental development

**Фатихова Л.Ф., Якшигулова И.Т. (Уфа)
Fatikhova L.F., Yakshigulova I.T. (Ufa)**

Аннотация. Статья посвящена проблеме социального развития дошкольников с задержкой психического развития, а именно, такой его составляющей, как понимание детьми социальных норм и правил.

Ключевые слова: дошкольники с задержкой психического развития, социальное развитие, социализация, социальные нормы и правила, понимание нравственных норм, дифференциация правила в нормативной ситуации.

Дошкольный возраст является периодом интенсивного усвоения детьми социальных норм и правил, развития моральных эмоций – сопереживания сверстнику, правдивости, симпатии, дружбы, чувства справедливости. В этом возрасте развитие моральных оценок связано с оценками взрослого. У старшего дошкольника формируются некоторые образцы-эталоны, с которыми он соотносит свое поведение.

В дошкольном возрасте создаются наиболее благоприятные условия для нравственного развития детей. В этот период расширяется и перестраивается

система взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками, усложняются виды деятельности, возникает совместная деятельность со сверстниками. Ведущим видом деятельности становится сюжетно-ролевая игра, где ребенок моделирует способы поведения, действия, взаимоотношения взрослых. Выполняя роли, дети учатся действовать в соответствии с социальными нормами и правилами, принятыми в человеческом обществе.

Д. Б. Эльконин считал, что игра социальна по своему содержанию и происхождению, т.е. возникает из условий жизни ребенка в обществе. Концепция Д. Б. Эльконина о детской игре является наиболее системным изложением психологии ребенка дошкольного возраста. В процессе игры происходит включение ребенка в систему общественных отношений, усвоение и обработка норм поведения и человеческого общежития. Дошкольник подражает взрослым, перенимая их манеры, заимствует у них оценку людей, событий, вещей. И все это переносится на игровую деятельность, на общение со сверстниками, формирует личные качества ребенка. Дошкольный период необычайно значим для вхождения ребенка в мир социальных отношений, для процесса его социализации [7].

При задержке психического развития затруднено социальное развитие ребенка, его личностное становление: формирование самосознания, самооценки, системы «Я». В старшем дошкольном возрасте такой ребенок безынициативен, его эмоции недостаточно яркие, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние, затрудняется в понимании состояний других людей. Ребенок не может регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил, не готов к волевой регуляции поведения. В исследовании У. В. Ульенковой и Е. Н. Васильевой показано, что дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР) охотно сотрудничают со взрослыми в игре. Однако в ситуации познавательной и личностной беседы эти дети чувствуют себя дискомфортно, часто вообще прекращают общение со взрослыми [5].

Принципиальный подход к изучению социализации ребенка с отклонениями в развитии предложен Л. С. Выготским, который рассматривал общение детей с окружающими как фактор коррекции их недостатков. Он считал, что первичные нарушения создают почву для возникновения препятствий в формировании и развитии общения детей и отношений с окружающими, в установлении широких социальных связей. Все это в свою очередь оказывает отрицательное влияние на формирование основных психических процессов, которые при нормальном ходе развития возникают и преобразуются непосредственно в общении ребенка с окружающими [2].

У детей с ЗПР, согласно исследованиям И. Ф. Марковской, обнаруживается значительное отставание в формировании действий самоконтроля и саморегуляции в сравнении с нормально развивающимися сверстниками [3]. Как указывает У. В. Ульенкова, для них характерны трудности в общении, которые связаны с заторможенностью (пассивностью) или импульсивностью (гиперактивностью). Дети не всегда проявляют корректность, могут наругать

взрослым, не владеют правилами, культурой общения, не возражают, не высказывают своей точки зрения. Без взаимной активности общение сводится к руководству взрослого и подчинению ребенка [5].

Все вышесказанное позволяет сформулировать цель исследования, которая состоит в выявлении понимания дошкольниками с ЗПР нормативных ситуаций, правил поведения, нравственных и социальных норм. Мы предположили, что у дошкольников с ЗПР наблюдается недостаточность понимания норм и правил поведения, при этом в наибольшей степени страдают нормы, связанные с послушанием и самоконтролем.

В исследовании участвовала группа детей возрасте 5-6 лет с ЗПР, воспитывающихся в Муниципальном дошкольном образовательном учреждении Детский сад № 42 городского округа город Уфа Республики Башкортостан.

В процессе исследования были использованы следующие диагностические методики:

1) Методика Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной «Закончи историю» [6];

2) Методика Л.Ф. Баяновой на определение дифференциации правила в нормативной ситуации [1].

Цель методики «Закончи историю» – изучить понимание детьми старшего дошкольного возраста нравственных норм (щедрость – жадность, трудолюбие – лень, правдивость – лживость, внимание к людям – равнодушие), определить умение детей соотносить эти нормы с реальными жизненными ситуациями, разрешать проблемные ситуации на основе нравственных норм, и давать элементарную нравственную оценку.

Методика определения дифференциации правила в нормативной ситуации позволяет выявить как общий показатель дифференциации правила в нормативных ситуациях, так и частные показатели, содержащие:

1) правила, направленные на соответствие ожиданиям взрослых, послушность;

2) правила безопасности;

3) правила гигиены и самообслуживания;

4) правила самоконтроля.

При обработке результатов было выявлено, что у дошкольников с ЗПР наблюдается недостаточное понимание нормативных ситуаций, норм и правил поведения.

Таблица 1

Результаты исследования понимания детьми с ЗПР нравственных норм по методике Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной «Закончи историю»

№ п/п	Параметры	Среднее значение центрированного балла
1	История 1	0,6
2	История 2	0,42
3	История 3	0,4

4	История 4	0,34
5	Общий показатель понимания нравственных норм	1,76

Примечание: максимально возможный балл по методике составляет 3.

Таблица 2

Результаты определения дифференциации детьми с ЗПР правила в нормативной ситуации по методике Л. Ф. Баяновой

№ п/п	Параметры	Среднее значение централизованного балла
1	Правила, направленные на соответствие ожиданиям взрослых	0,54
2	Правила безопасности	0,2
3	Правила гигиены и самообслуживания	0,05
4	Правила самоконтроля	0,9
5	Общий показатель дифференциации правила в нормативной ситуации	1,69

Согласно данным, отраженным в Табл. 1 и 2, общий показатель понимания дошкольниками с ЗПР нравственных норм и дифференциации ими правила в нормативной ситуации достаточно низок. При этом, наибольшую сложность у детей вызывают дифференциация следующих правил в нормативной ситуации: правила безопасности и правила гигиены и самообслуживания (см. данные в Табл. 2). Таким образом, наше предположение в части о том, что дети с ЗПР характеризуются недостаточностью понимания норм и правил поведения получило подтверждение, а в той части, что при этом в наибольшей степени страдают нормы, связанные с послушанием и самоконтролем, – не получило.

Результаты исследования могут быть использованы для конкретизации задач коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими ЗПР, по направлению «Коррекция нарушений личности».

Литература:

1. Баянова Л. Ф. Психологическая диагностика социализация дошкольника: учеб. пособ. для студ. высш. учебн. заведений. – Казань: изд. Казан. ун-та. 2015. – 78 с.

2. Выготский Л.С. Собр. сочинений. В 6 т.- Т.4: Детская психология/ Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243-386.

3. Марковская И. Ф. Задержка психического развития: клиническая и нейропсихическая диагностика. – М.: Компенс-центр, 1993. – 198 с.

4. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. - М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

5. Ульенкова У.В., Васильева Е.Н. Изучение и формирование эмоциональной сферы у старших дошкольников с задержкой психического

развития в условиях диагностико-коррекционных групп в дошкольном учреждении // Дефектология. - 2001. - № 5. - С. 35-43.

6. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г. А. Урунтаевой. – М.: Владос, 1995. – 291 с.

7. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

**Количественные и качественные критерии оценки культурной
конгруэнтности младших школьников**
*Quantitative and qualitative criteria for assessing the cultural congruity of young
schoolchildren*

Цивильская Е.А. (Казань)
Tsivilskaya E.A.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ Проект № 15-06-10954а

Аннотация. Культурная конгруэнтность ребёнка младшего школьного возраста включает в себя шесть факторов, сгруппированных из типичных для данного возраста правил, входящих в нормативные ситуации: «Социальное взаимодействие», «Учебная компетентность», «Самоконтроль», «Послушность», «Самообслуживание», «Регламентированность». В данной статье уточняется и конкретизируется созданная ранее методика определения культурной конгруэнтности младшего школьника в виде описания количественной и качественной характеристики уровней и содержания факторов культурной конгруэнтности.

Ключевые слова: культурная конгруэнтность, нормативная ситуация, социальная ситуация развития, младшие школьники, поведение, нормы, правила, культура, субъект культуры, критерии оценки.

В последние годы в средствах массовой информации, а также в специализированных научных изданиях регулярно освещается информация о психологических проблемах детей младшего школьного возраста, обусловленных гиперактивностью, низкой концентрацией внимания, отсутствием произвольной регуляции поведения, агрессивностью и др. Данные проблемы зачастую проявляются в нормативной ситуации, когда кто-то из детей не справляется с едиными общепринятыми культурными нормами и правилами поведения, предъявляемыми всем субъектам [14].

Исследования, проведенные зарубежными учеными K.L. Mulvey, A. Hitti, A. Rutland, D. Abrams, M Killen (2014), показали положительные результаты относительно стремления детей соответствовать нормам, царящим внутри группы [9]. Профессора L.Ross, R. E. Nisbett (2011) утверждают, что контекст

ситуации, в которой мы оказываемся, существенно влияет на наше поведение [15]. Несоответствие правилам в нормативной ситуации может привести к исключению из социальных групп. Ученые М. Killen, J. Lee-Kim и др. (2003) убеждены, что исключение из социальных групп является источником конфликта, стресса и напряжения в общественной жизни [10]. Несмотря на то, что исследования зарубежных психологов осуществляются без ориентации на методологию культурной детерминации становления психики в онтогенезе, становится очевидным, что не усвоение культурных норм и правил поведения приводит к некой изоляции от группы сверстников, к проявляющейся агрессии и ставит ребенка в группу риска склонных к отклоняющемуся от нормы поведению [3].

Что касается исследований российских ученых в данной области, мы можем сказать, что содержание нормативной ситуации, типичных правил, предъявляемых младшему школьнику в контексте учебной деятельности, остаются малоизученными [4]. При многообразии исследований ученика как субъекта учебной деятельности единичны работы по изучению младшего школьника как субъекта культуры в нормативной ситуации (Пащенко А.К., 2010; Уланова Н.С., 2009, Корзинкина Н.А., 2005) [9]. В связи с недостаточной изученностью содержания нормативной ситуации и типичных правил, характерных для нормативной ситуации детей младшего школьного возраста, нами предпринимается попытка исследовать эту область социального и личностного развития младшего школьника.

В своем исследовании мы придерживаемся концепции Н.Е.Вераксы, в которой культура выступает как система нормативных ситуаций, сама же нормативная ситуация и заданные в ней правила будут иметь специфичные для возраста особенности [5].

Нормативная ситуация относительно независима от субъекта, внесубъектна [2]. Нормативные предписания могут быть отделены от него и выступать как система знаний или культура. Нормативная ситуация, определяя правила и нормы данной ситуации, предъявляет их к субъекту, побуждая к нормативным действиям [1].

Возникает вопрос о том, каков культурный контекст с содержащимися в нем типичными правилами, с которым ежедневно сталкиваются младшие школьники, существуют в нем, взаимодействуют друг с другом в условиях общеобразовательных школ нашей страны [8]. Касаются ли данные правила исключительно успешной учебы, как ведущей деятельности данного возраста, или касаются и других сторон жизни ребенка?

Группой молодых ученых под руководством доктора психологических наук, профессора Баяновой Л.Ф. была сконструирована методика по определению культурной конгруэнтности младшего школьника [14]. Понятие «культурная конгруэнтность» определяет степень соответствия ребенка нормативной ситуации [13]. Была проведена психометрическая оценка показателей надежности дискриминативности, валидности методики. Ретестовая надёжность методики измерена с помощью коэффициента корреляции Пирсона

между результатами методики, проведенной с интервалом в три месяца. Коэффициент Кронбаха (одномоментная надежность) показал высокий уровень одномоментной надёжности. Методика обладает высоким показателем дискриминативности, измеренной с помощью коэффициента σ -Фергюсона. Этот коэффициент показывает возможность дифференцировать испытуемых по предлагаемым в методике шкалам. Анализ согласованности полученных факторов, определяющих культурную конгруэнтность, с теоретическими положениями в области психологии, подтверждает валидность методики, позволяющей определить соответствие ребёнка типичному для него культурному контексту, выраженному системой нормативных ситуаций. Все виды проверок, предусмотренные при конструировании методик, позволяют считать её пригодной для определения культурной конгруэнтности детей младшего школьного возраста [14].

Культурный контекст с содержащимися в нем типичными правилами, характерными для нормативной ситуации младших школьников, согласно результатам методики, выглядит следующим образом:

Фактор 1. Социальное взаимодействие

1. Ученик опекает младших
2. Ученик выполняет обещания
3. Ученик не дерётся
4. Ученик умеет дружно и бесконфликтно играть
5. Ученик не врёт, не обманывает
6. Ученик не обижает других детей
7. Ученик не обзывается

Фактор 2. Учебная компетентность

1. Ученик правильно произносит слова
2. Ученик думает, прежде чем что-либо высказывать
3. Ученик правильно говорит
4. Ученик думает, прежде чем что-либо делать
5. Ученик грамотен
6. Ученик много читает
7. Ученик занимается развитием памяти

Фактор 3. Самоконтроль

1. Ученик не перебивает разговор взрослых
2. Ученик не шумит
3. Ученик не балуется
4. Ученик не делает ошибок в домашних заданиях
5. Ученик следит за осанкой
6. Ученик внимателен
7. Ученик заблаговременно собирает портфель

Фактор 4. Послушность

1. Ученик не уходит без разрешения из дома
2. Ученик вовремя приходит домой
3. Ученик выполняет требования родителей

4. Ученик уважает старших
5. Ученик слушается учителя
6. Ученик не опаздывает
7. Ученик радуется родителям

Фактор 5. Самообслуживание

1. Ученик убирается
2. Ученик помогает родителям
3. Ученик помогает мыть посуду
4. Ученик соблюдает правила личной гигиены

Фактор 6. Регламентированность

1. Ученик делает уроки
2. Ученик слушается
3. Ученик не пропускает уроки
4. Ученик получает хорошие оценки

Методика определения культурной конгруэнтности ребёнка младшего школьного возраста состоит из шести факторов, сгруппированных из типичных для данного возраста правил, входящих в нормативные ситуации: «Социальное взаимодействие», «Учебная компетентность», «Самоконтроль», «Послушность», «Самообслуживание», «Регламентированность» [14].

Контекст нашей исследовательской работы подразумевает дифференциацию выборки по уровням культурной конгруэнтности. Поэтому существенное значение в данной статье отводится уточнению и конкретизации созданной ранее методики по определению культурной конгруэнтности в виде количественной и качественной характеристики уровней и факторов культурной конгруэнтности. В данные характеристики входит создание критериев оценки, выявление и описание уровней культурной конгруэнтности, а также описание содержательной части факторов, определяющих соответствие правилам, предъявляемых младшим школьникам.

Решение поставленной задачи осуществлено на следующем этапе исследования. Для этого была составлена выборка, включающая 251 человек. В выборку вошли родители, родственники, учителя детей младшего школьного возраста. Они оценивали соответствие детей правилам нормативного пространства.

По результатам исследования критерий Колмогорова-Смирнова (статистика Z Колмогорова-Смирнова) (0,691) при p («Асимпт. знч.») = 0,727. Так как $p > 0,05$, делаем вывод, что выборка соответствует закону нормального распределения (рис.1).

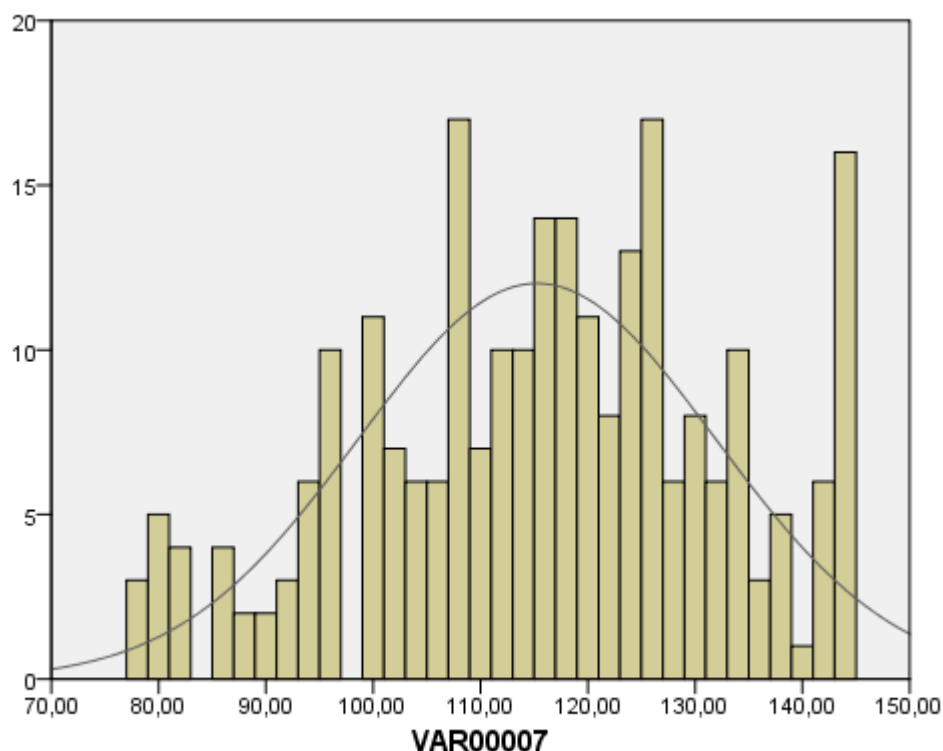


Рис.1. Гистограмма нормального распределения выборки

Затем, используя правило трех сигм, мы выявили уровни культурной конгруэнтности. Разброс значений по выборке оказался в промежутке от минимальных 78 баллов до максимальных 144 баллов культурной конгруэнтности. В результате были установлены следующие уровни культурной конгруэнтности младших школьников:

- ❖ Высокий уровень культурной конгруэнтности – 133-144 баллов;
- ❖ Средний уровень культурной конгруэнтности – 98-132 баллов;
- ❖ Низкий уровень культурной конгруэнтности – 0-97 баллов.

Таким образом, мы определили количественную составляющую критериев оценки культурной конгруэнтности младшего школьника.

Критерии оценки культурной конгруэнтности младшего школьника:

1. *133-144 балла. Интерактивный уровень (высокий уровень культурной конгруэнтности)*, отражает соответствие субъекта нормативной ситуации в реальном поведении. Это дети, освоившие предлагаемые педагогами нормы, являющиеся авторитетами в группе. Они реализуют данные правила и на своем примере транслируют норму поведения для сверстников.

2. *98-132 баллов. Рефлексивный уровень (средний уровень)*, который отражает диспозицию (внутреннюю готовность или неготовность соответствовать правилу нормативной ситуации). Эти дети знают и понимают требуемые от них правила поведения и готовы им соответствовать. Однако в силу неокончательной сформированности входящих в состав культурной конгруэнтности факторов эти дети менее успешны в регулярном выполнении

требуемых правил.

3. 0-97 баллов. *Перцептивный уровень (низкий уровень)*, связанный с восприятием нормативной ситуации и дифференциацией правила. Эти дети понимают правила и требования, которые предъявляют им педагоги. В силу же каких-либо причин групповые нормы являются незначимы для данной категории детей либо не могут выполняться регулярно.

Количественные и качественные показатели факторов культурной конгруэнтности:

Фактор 1. Социальное взаимодействие

Степень выраженности фактора:

- ✚ 27-28 - баллов высокая степень выраженности;
- ✚ 14-26-средняя степень выраженности;
- ✚ 0-13- низкая степень выраженности.

(Степени выраженности факторов определялись с помощью правила трех сигм).

Социальное взаимодействие — система взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью, при которой действие одного субъекта является одновременно причиной и следствием ответных действий других субъектов [8]. С повышением уровня культурной конгруэнтности младшие школьники успешнее взаимодействуют с взрослыми и детьми. Они не врут, не обманывают, выполняют свои обещания. Они умеют находить взаимопонимание с окружающими, способны видеть и уважать личность в другом человеке, готовы принять участие в его делах и допустить его в свою компанию. Дети дружно и бесконфликтно играют, опекают младших. Эти дети доброжелательно относятся к своему собеседнику, не обзываются, не дерутся, не обижают других детей. Дети с высокими показателями по данному фактору характеризуются гибкостью и компромиссностью при решении проблем в конфликтных ситуациях, стремлением быть в согласии с мнением окружающих, сознательно конформный («подобный», умеющий приспособливаться), следует правилам и нормам хорошего тона в отношении с людьми. Высокие показатели по фактору I «Социальное взаимодействие» в группе с высоким уровнем культурной конгруэнтности говорят о том, что межличностные отношения у данной группы детей успешны, у детей развита сплоченность. Это будет положительно влиять на общий социально-психологическом климат класса и микрогруппы («приятели», «друзья», «отряд в летнем лагере» и т.д.). Социальная ситуация развития младшего школьника предполагает участие взрослого. С данным теоретическим положением согласованы факторы I и IV. Фактор I «Социальное взаимодействие» отражает специфику нормативной ситуации, типичной для данного возраста и определяется новообразованием - рефлексией. Рефлексия связана как с развитием символической и знаковой функций, планирования, так и расширением возможностей социального взаимодействия младших школьников.

Фактор 2. Учебная компетентность

- ✚ 27-28 - баллов высокая степень выраженности;
- ✚ 14-26 - средняя степень выраженности;
- ✚ 0-13 - низкая степень выраженности.

Учебная компетентность как владение учебными знаниями, отличная ориентация в учебном процессе, авторитетность в вопросах учебы и школьной программы; определенный, влияющий на других детей, школьный опыт (фактор II). В учебной компетентности выражается умение устанавливать связь между знанием и умением и ситуацией, где требуется показать данный навык в реализации полученных знаний, будь то экзамен, конкурс или занятие хобби. Дети с высоким уровнем культурной конгруэнтности характеризуются учебными достижениями, умением выполнять интеллектуальные задания, умением учиться и оперировать знаниями. Они правильно говорят и произносят слова, то есть имеют чистое произношение и умеют четко излагать свои мысли. Дети грамотно читают и пишут. Они восприимчивы к информации и подкрепляют свои знания новыми, много читают, развивают свою память. Они думают, прежде чем что-либо высказывать или делать. Мы предполагаем, что эта группа детей адекватно оценивает себя и свое место в учебной деятельности, они умеют получать и использовать новые знания, понимая их необходимость. Данный фактор в части конструктивной валидности согласован с отмечаемым в теоретических работах новообразованием как самоконтроль.

Фактор 3. Самоконтроль

- ✚ 28 баллов - высокая степень выраженности;
- ✚ 16-27 - средняя степень выраженности;
- ✚ 0-15 - низкая степень выраженности.

Самоконтроль - целенаправленность, сильная воля, умение контролировать свои эмоции и поведение. Высокий уровень культурной конгруэнтности ведет за собой отличную дисциплинированность, четкое понимание и соблюдение требуемых правил и норм поведения. Дети с высокими оценками по этому фактору имеют социально одобряемые характеристики: настойчивость, сознательность, склонность к соблюдению этикета. Для того, чтобы соответствовать таким стандартам, от ребенка требуется приложить определенных усилий, наличие четких принципов, убеждений и учет общественного мнения. Этот фактор измеряет уровень внутреннего контроля поведения, интегрированность ребенка в нормативное пространство школы и социальных групп. Эта группа детей характеризуется целенаправленностью, сильной волей, умением контролировать свои эмоции и поведение [12]. Детям с высоким уровнем культурной конгруэнтности свойственно не перебивать разговор взрослых, не баловаться, не шуметь, не делать ошибок в домашних заданиях, быть внимательными, следить за осанкой, заблаговременно собирать школьные принадлежности и портфель в школу (фактор III «Самоконтроль»). Данный фактор в части конструктивной валидности согласован с отмечаемым в теоретических работах новообразованием как самоконтроль.

Фактор 4. Послушность

- ✚ 27-28 - баллов высокая степень выраженности;
- ✚ 14-26 - средняя степень выраженности;
- ✚ 0-13 - низкая степень выраженности.

Из толкового словаря русского языка Ефремовой Т.Ф. Послушный ребенок – который слушается; покорный, охотно повинующийся [6]. Чем выше уровень культурной конгруэнтности младшего школьника, тем выше ребенок ориентирован на взаимоотношения с взрослым, транслирующего культурные нормы и правила поведения. Ребенок, подражая авторитету, отражает требуемые культурные нормы. Поведение ребенка соответствует ожиданиям взрослого: он уважает и слушается старших, выполняет требования и радуется родителей, не опаздывает, вовремя приходит домой, не уходит без разрешения из дома (фактор IV «Послушность»). Как уже было упомянуто выше, фактор IV «Послушность» отражает специфику нормативной ситуации, типичной для данного возраста определяется новообразованием - рефлексией. Рефлексия связана как с развитием символической и знаковой функций, планирования, так и расширением возможностей социального взаимодействия младших школьников.

Фактор 5. Самообслуживание

- ✚ 16 баллов - высокая степень выраженности;
- ✚ 9-15 - средняя степень выраженности;
- ✚ 0-8 - низкая степень выраженности.

Самообслуживание - забота об удовлетворении своих потребностей, решение своих задач и проблем (задач и проблем, возникающих на своей личной территории) [11]. Чем выше уровень культурной конгруэнтности, тем выше осознание необходимости и регулярности выполнения данных процедур. Дети без напоминаний, самостоятельно выполняют следующие действия: помогают родителям (по хозяйству), убираются (в своей комнате и по дому), помогают мыть посуду, а также соблюдают правила личной гигиены (фактор V «Самообслуживание»). Данный фактор в части конструктивной валидности согласован с отмечаемым в теоретических работах новообразованием как самоконтроль.

Фактор 6. Регламентированность

- ✚ 16 баллов - высокая степень выраженности;
- ✚ 10-15 - средняя степень выраженности;
- ✚ 0-9 - низкая степень выраженности.

Регламентированность как порядок, зарегулированность, заорганизованность, упорядоченность, плановость - это подчинение установленным правилам и ограничениям [7]. Данные правила точно определены и строго установлены для ежедневного исполнения. Таким образом, ежедневный «свод законов» для ребенка, которые требуют своего обязательного выполнения, это делать домашние задания, не пропускать уроки, слушаться и получать хорошие оценки (фактор VI «Регламентированность»). Данный фактор характеризует основную цель младшего школьника – хорошо

учиться. Три правила из четырех обусловлены учебной деятельностью, которая является ведущей в данном возрасте. Именно посредством учебной деятельности осуществляются основные отношения младшего школьника с обществом. Послушание ребенка помогает ему освоить правила и нормы, предъявляемые взрослыми, а успешная учеба помогает ему быть более уверенным в себе. Ребенок будет наилучшим образом соответствовать нормативной ситуации, успешно социализироваться в обществе. Фактор «регламентированность» связан с регуляцией поведения, поэтому причастен к одному из основных новообразований младшего школьника – произвольности. Также он связан с планированием собственного времени и деятельности, что определяется, в том числе, развитием внутреннего плана действия.

Данные факторы раскрывают особенности соответствия ребенка нормативной ситуации и определяют уровень культурной конгруэнтности младших школьников. Они развиваются в процессе ведущей деятельности (учебной) и связаны с новообразованиями младших школьников: произвольность и самоконтроль, рефлексия и способность к планированию (внутренний план действия).

Теоретической значимостью нашего исследования является расширение, дополнение знаний об оценке поведения младшего школьника с точки зрения культурного контекста правил, предъявляемых нормативной ситуации, в которой он оказывается ежедневно. Данный спектр правил помогает ребенку освоить культуру, задавая четкое направление нормативного поведения. Понимание и выполнение данных правил способствует полноценному «вхождению» в культуру, а также становлению ребенка полноценной личностью.

Практическая значимость нашей работы определяет направление психолого-педагогической помощи детям, кто не соответствует культурным требованиям и находится в группе риска детей, склонных к девиантному поведению. Результаты нашего исследования могут помочь психологам в построении системы профилактики и коррекции отклоняющегося поведения; педагогам - в построении эффективного образовательного процесса в соответствии с особенностями поведения младших школьников в нормативной ситуации. Также результаты могут помочь родителям в выстраивании эффективного воспитательного процесса ребенка с учетом возрастных особенностей младших школьников, а также своевременной психологической подготовке к школе будущих первоклассников.

Литература:

1. Артемьева Т.В., Алиулина Ф.М. Понимание нормативной ситуации детьми младшего школьного возраста с нарушениями в развитии/ Образование и саморазвитие// Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань),2015-№4(46) - С.27-31
2. Баянова Л.Ф. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии // Филология и культура. Philologie and Culture. – 2012– №3.-С.294-299.

3. Баянова Л.Ф., Байрамян Р.М. О взаимодействии ребенка и правила в зарубежной психологии развития // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – №2. – С.14–21.
4. Баянова Л.Ф., Цивильская Е.А. Особенности правил в нормативной ситуации младших школьников // Научный педагогический и психологический журнал «Образование и саморазвитие». ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», №3 (41) 2014. - с.73-78 ISSN 1991-7740 (из перечня ВАК)
5. Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно - диалектический подход // Перемены. Педагогический журнал. – 2000. – № 1. – С. 81 – 107.
6. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. [Электронный текст] // <http://www.efremova.info/>
7. Тришин В.Н. Большой русский словарь-справочник синонимов (близких по смыслу слов), 2016. [Электронный текст] // <http://trishin.net/> (дата проверки: 2.04.2017)
8. Фролов С.С. Социология. Учебник. Для высших учебных заведений. М.: Наука, 1994 - 256 с.
9. Цивильская Е.А. Индивидуально-психологические особенности младших школьников при разном уровне соответствия нормативной ситуации // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб.статей: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып.54. – Ч. 4. – с. 233 – 241. – ISSN 2311-1305 (из перечня ВАК)
10. Цивильская Е.А. Нормативное пространство младших школьников общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений в России // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб.статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып.50. – Ч. 3. – с. 299 – 305. – ISSN 2311-1305 (из перечня ВАК)
11. Энциклопедия практической психологии Психологос. Самообслуживание [Электронный текст] // <http://www.psychologos.ru/articles/view/samoobsluzhivanie>
12. Энциклопедия практической психологии Психологос. Самоконтроль по Кеттеллу [Электронный текст] // http://www.psychologos.ru/articles/view/samokontrol_po_kettellu
13. Bayanova L. F., Mustafin T. R. Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context // European Early Childhood Education Research Journal. 24:3, 2016. – P. 357-364.
14. Bayanova L.F., Tsivilskaya E.A., Bayramyan R. M., Chulyukin K.S. A cultural congruence test for primary school students // Psychology in Russia: State of the Art. Volume 9, Issue 4, 2016. – P. 94-105.
15. Tsivilskaya E.A. Communicative Properties of the Personality and Cultural Congruence at Younger school age // Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict. Volume 20, Special Issue 3, 2016. - P. 65-71.

Создание адаптивных условий обучения для детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью
Creating Adaptive learning environment for children with attention deficit disorder with hyperactivity

Чурило Н.В. (г. Минск, Беларусь)
Churilo N.V. (Minsk)

Аннотация. В статье рассматриваются основные требования к организации условий обучения ребенка с СДВГ в школе, которые касаются принципов планирования учебного процесса, организации взаимодействия в диаде «педагог-ребенок» и создания адаптивной среды обучения. Рассматриваются основные правила формулирования указаний и требований для ребенка с СДВГ, действенные формы контроля за поведением ребенка, а также подходы к организации учебного места ребенка с данным нарушением. Делается вывод значимости работы педагога в создании оптимальных адаптационных условий для обучения и развития детей с СДВГ. Статья адресована педагогам и психологам, работающим с детьми с нарушениями в развитии.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания с гиперактивностью, СДВГ, нарушение поведения, обучение, психолого-педагогическое сопровождение.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (далее – СДВГ) – одно из нарушений в развитии, связанное с дисфункцией лобных отделов коры головного мозга. Данный синдром является причиной нарушений в поведении ребенка, трудностей в его обучении и проблем во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками. По различным данным, дети с СДВГ составляют от 2,2% до 28% процентов всей детской популяции, при этом среди детей с пограничными расстройствами количество таких детей достигает 40% [1; 2].

Основные проявления СДВГ (гиперактивность, импульсивность и высокая отвлекаемость) оказывают существенное влияние на процесс обучения ребенка в детском возрасте. Недостаток успешности в школе может привести к появлению разнообразных социальных и адаптационных проблем в течение всей жизни человека. Так, многочисленные исследования [3; 4; 5] выявляют, что трудности ребенка, связанные с симптоматикой СДВГ, могут лечь в основу значительных академических проблем в юношеском возрасте, а позже – проблем в профессиональной и семейной деятельности. Поэтому проблема обучения ребенка с СДВГ в школе должна быть предметом глубокого научного анализа и практических разработок с учетом современных российских и зарубежных исследований в области организации помощи детям с СДВГ.

Работа с ребенком с СДВГ по педагогическому сопровождению направлена на организацию условий обучения, прежде всего, направленных на предотвращение проблем с поведением. Для этого учебный процесс должен в высокой степени соответствовать потребностям ребенка, давая возможность проявить свою активность, любознательность и познавательные потребности,

что, в конечном итоге, благоприятно скажется на поведении ребенка и взаимодействии его со сверстниками.

Условия организация процесса обучения ребенка с СДВГ, в целом, могут быть разделены на три главных области: условия обучения, представление заданий и учебных материалов, учебная программа и учебный план. В данной статье рассматриваются условия обучения ребенка с СДВГ, которые связаны, прежде всего, с организацией учебного материала и оформлением учебного класса. По мнению исследователей [2; 4; 5], условия обучения ребенка оказывают существенное влияние на его поведение ребенка и служат эффективным средством усиления педагогического воздействия на учебную деятельность ребенка с СДВГ.

Успешная работа педагога с ребенком с СДВГ предполагает тщательное планирование занятия. При этом, основной принцип планирования касается необходимости формирования и поддержания на уроке надлежащего поведения, которое, в свою очередь, является важнейшей предпосылкой хорошей успеваемости. Детям с СДВГ в большей мере, чем их сверстникам, необходимо отсутствие шума и беспорядка в классной комнате, а так же наличие четкого, подробного расписания занятий и однозначно сформулированных требований учителя.

Создание стабильного режима обучения ребенка с СДВГ можно начинать с составления распорядка дня, при котором учебный день ребенка делится на несколько блоков. Это расписание располагается на видном месте, например, на неиспользуемой части классной доски. Каждый блок распорядка дня имеет временные рамки, в которых четко определены задания для ребенка, а также предоставлена информация о том, что необходимо для выполнения того или иного задания. Например, «Вам понадобится ваша книга для чтения и карандаш».

Другой принцип планирования обучения ребенка с СДВГ касается положения о том, что наиболее сложные для усвоения ребенком дисциплины должны преподаваться в первой половине дня, а более простые – ближе или после обеда. Это требование связано, в первую очередь, с тем фактом, что поведение детей с СДВГ часто ухудшается в течение дня.

Третьим принципом составления расписания для ребенка с СДВГ является последовательность учебных заданий (дисциплин), в которой наименее любимые детьми задания предшествовали бы таким, которые выполняются детьми с удовольствием. Например, задания по устному счету могут предшествовать «свободному» чтению.

Одним из важнейших моментов успешного обучения ребенка с СДВГ является организация взаимодействия в диаде «педагог-ребенок». Прежде всего, педагогу следует помнить о том, что взаимодействие с ребенком начинается с установления контакта, фиксации его внимания, которые могут осуществляться на вербальном и невербальном уровне.

Указания и требования, предъявляемые ребенку с СДВГ, должны быть краткими и конкретными. Например, вместо требования «Убери все с парты»,

педагогу следует формулировать: «Положи свои учебники на парту, а тетради – в сумку».

Инструкция для цепочки действий для ребенка с СДВГ не должна содержать более двух шагов. Например, «Достаньте свой учебник по математике и откройте его на странице 45», затем следует подождать, пока ученик не выполнит поставленную задачу, и только потом дать следующую. Особое значение для указаний педагога во взаимодействии с ребенком с СДВГ имеют примеры.

По мнению исследователей, для ребенка с СДВГ задания педагога должны предъявляться по определенной схеме [1; 5]. Во-первых, необходимо озвучить задание. Во-вторых, повторить его, слегка перефразировав. В-третьих, необходимо дополнительное напоминание по поводу поставленной перед ребенком задачи. Например, можно написать задание на доске.

Немаловажным моментом является понимание ребенком требований и указаний педагога. Для этого можно либо попросить ребенка повторить сказанное педагогом или показать свое понимание, выполнив требуемое действие).

Установление рациональных и действенных правил поведения ребенка с класса, фиксация алгоритма различных учебных действий, постоянный контроль за их исполнением направлено на формирование у ребенка с СДВГ требований и ожиданий педагога в отношении поведения ребенка. Для этого педагог может использовать «рефлексивные карточки», которые содержат дисциплинарные требования в отношении поведения ребенка, которые напоминают ребенку о том, что он должен делать в данный момент и в определенной степени позволяют ребенку лучше управлять своим поведением. Карточки могут быть сформулированы примерно в таком виде: «Я выполняю задание?», «Я слушаю учителя?» и класть их можно на учебную парту ребенка.

Для успешной организации учебного процесса ребенка с СДВГ огромное значение имеет контроль за поведением ребенка. Исследования показывают, что дети с СДВГ лучше справляются с учебными задачами и лучше себя ведут на занятиях при наличии эффективной обратной связи, в отношении своего поведения. По мнению исследователей, педагог может использовать различные способы самонапоминания о необходимости регулярно следить за поведением ребенка. Например, использовать таймер или записанные звуковые сигналы, которые воспроизводятся через случайные промежутки времени. Когда заканчивается завод таймера и возникает звуковой сигнал, педагогу следует обратить внимание на поведение ребенка с СДВГ и при необходимости дать им обратную связь.

Для детей с СДВГ наиболее эффективной является такая форма обратной связи, при которой похвала и позитивное подкрепление за хорошее поведение ребенка и выполнение требований учителя должны сочетаться с мягким выговором или нестрогим наказанием за нарушение дисциплины. При этом, педагогу следует помнить о нескольких правилах, которые необходимо выполнять при осуществлении обратной связи: замечания ребенку необходимо

делать как можно более спокойно и незэмоционально, по возможности, наедине с учеником, а не публично; замечание и требования педагога должны произноситься твердо, быть краткими и понятными; замечание в ответ на плохое поведение необходимо делать сразу же, как только это поведение проявляется; действенность замечания может быть увеличена через сокращение дистанции между учителем и учеником, через контакт глаз или даже физический контакт (например, положить руку ребенку на плечо).

Для определения места ребенка с СДВГ в классе важными являются два фактора: планировка класса и место ученика в нем. Планировка класса является важным моментом в снятии или усилении действия возможных посторонних раздражителей для ребенка с СДВГ. R. Barkley установил, что закрытые классы (у которых четыре стены) лучше подходят для детей с СДВГ, чем открытые, в которых существует много отвлекающих моментов [6].

Вместе с тем, по мнению исследователей [1; 2; 4; 5], создание среды с минимальным количеством стимулов, не является необходимым (или желательным) условием организации обучения ребенка с СДВГ. Для ребенка более важным является численный размер класса. Переполненный класс не только служит отвлекающим фактором, но и приводит к тому, что учитель меньше времени уделяет каждому ребенку, в том числе, ребенку с СДВГ.

Для ребенка с СДВГ, нуждающегося в повышенной физической активности, необходимо изменение его положения в классной комнате. Так, исследователи рекомендуют предоставить такому ребенку две парты в передней части класса, по одной на разных рядах. Когда ученик хочет подвигаться, он просто пересаживается с одной парты на другую. При этом педагог обучает его правилам смены места: необходимо взять все, что нужно для работы и пройти прямо к другой парте, ни с кем не заговаривая. Желательно, чтобы ученик с СДВГ имел возможность пользоваться разными типами рабочих мест. Например, в зависимости от типа деятельности он мог бы выбирать между «стоячей» партой, обычной партой в классе и отдельным кабинетом.

Важное значение для ребенка с СДВГ имеет его место в классе. Общие рекомендации специалистов [1; 5] указывают на то, что наиболее подходящим для ребенка является место перед учителем, что позволит осуществлять обратную связь и помощь, а наименее подходящим – место, где много посторонних раздражителей, например, у дверей или окна.

Способ расстановки парт в классе также может влиять на поведение ребенка с СДВГ. Поэтому и у ребенка с СДВГ должна быть отдельная парта, а снижение количества отвлекающих ребенка стимулов можно получить, расставив парты других учеников рядами и окружая ребенка с СДВГ ученикам с хорошей успеваемостью и стабильным поведением.

По мнению многих исследователей, синдром дефицита внимания с гиперактивностью не имеет варианта полного излечения и, вероятно, остается мозговой дисфункцией в течении всей жизни человека. Однако именно от педагогов и психологов зависит возможность создания оптимальных адаптационных условий для обучения и развития детей с СДВГ, ведь по

мнению ряда авторов [2; 4], плохое поведение ребенка с СДВГ является результатом несоответствия потребностей ученика и обстановки урока. И педагогу отводится ключевая роль в решении данной проблемы. Центральным направлением в педагогическом сопровождении детей с СДВГ является создание условий для осмысления ребенком используемых им способов успешного выполнения учебных действий, своего стиля усвоения учебного материала, для перехода к самоконтролю и управлению собственной деятельностью.

Вместе с тем, оказание помощи детям с СДВГ должно носить комплексный характер, объединять не только различные методы и подходы, но и усилия специалистов (медиков, психологов, педагогов) и родителей. Комплексная и системная помощь помогает детям постепенно преодолеть трудности в обучении, поведении, общении и достичь значительных успехов в различных областях жизни. Необходимыми условиями для этого являются своевременность, системность, последовательность, достаточная продолжительность оказываемой помощи и взаимодействие всех участников коррекционного процесса.

Литература:

1. Брызгунов, И.П. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей/ И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. -М.: Медпрактика-М. - 2002. - 128 с.(б)
2. Заваденко, Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания/ Н.Н.Заваденко// М.: Издательский дом «Школа-Пресс 1». - 2001. - 128 с.
3. Заваденко, Н.Н., Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики / Н.Н. Заваденко, Н.Ю. Суворинова, М.В. Румянцева // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 6-11.
4. Кучма, В. Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей (Вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики и прогноза) / В. Р. Кучма, И. П. Брызгунов// - М. - 1994.
5. Романчук, О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / Пер. с украинского. — М.: Генезис, 2010. – С. 327.
6. Barkley, R.A. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD/ R. A.Barkley// Psychol Bull. - 1997. - N 121 – P. 65-94.

СЕКЦИЯ II. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Работа учителя-логопеда ДОУ с детьми ОВЗ

The work of teacher speech therapist of DOU with children OVZ

Богаткина Н.Ю. (Казань)

Bogatkina N.Y.

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы коррекционной работы учителя-логопеда с детьми с ОВЗ, имеющими особенности психо - физического развития.

Ключевые слова: ОВЗ, инклюзивное образование, психо - физическое развитие, коррекционно-развивающее обучение

Дошкольное детство проходит быстро и педагогам с родителями надо сделать этот время более счастливым и ярким. Способность к решению нестандартных ситуаций, готовность к изменениям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – это характеристики деятельности успешного учителя-логопеда.

Главная цель работы учителя – логопеда - развитие речи детей дошкольного возраста.

- создания развивающей образовательной среды;
- учитель-логопед должен обладать основными компетенциями в организации мероприятий, направленных на укрепление здоровья воспитанников и их физическое развитие; организации образовательной деятельности по реализации основной общеобразовательной программы ДО; работать во взаимодействии с родителями детей и педагогами ДОУ; методическом обеспечении воспитательно-образовательного процесса, владении информационно-коммуникационными технологиями и умением применять их в воспитательно-образовательном процессе;
- непрерывность профессионального роста учителя-логопеда;
- формирование взаимодействия учителя-логопеда с детьми дошкольного возраста, которое основывается на индивидуальном подходе, учете зоны ближайшего развития ребенка, мотивационном подходе, доброжелательном отношении к ребенку;
- осознание того, что игровая деятельность ведущая в дошкольном возрасте;
- единство воспитательных, обучающих и развивающих целей и задач;
- разработка преемственности с примерными основными общеобразовательными программами начального общего образования.

В своей профессиональной деятельности учителю – логопеду необходимо использовать иную систему взаимодействия составляющих основных общеобразовательных программ. Этот способ основан на интеграции

образовательных областей. Таким образом, работа учителя-логопеда видоизменилась, как по форме, так и по содержанию.

Учитель-логопед должен строить свою работу таким образом, чтобы повышалась познавательная мотивация детей, ребёнок учился планировать, контролировать и оценивать учебные действия, мог работать в группе, вести диалог со взрослыми и другими детьми, уметь отстаивать свое мнение.

Сегодня введены такие понятия, как: дети с ОВЗ – это физическое лицо имеющие недостатки в физическом или психическом развитии, подтверждённым ПМПК и препятствующие получению образования без специально созданных условий; инклюзивное образование – равный доступ к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей; компетентность – педагогов, родителей, детей.

Содержание работы учителя-логопеда должно быть направлено на обеспечение коррекции недостатков в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, на осуществление индивидуально-ориентированной педагогической помощи с учетом особенностей психо - физического развития. Учителю-логопеду необходимо работать во взаимосвязи со специалистами образовательного учреждения, специалистами в области коррекционной педагогики, медицинскими работниками.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на:

1. обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;

2. освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Работа учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования имеет ряд особенностей. В первую очередь, прежде чем приступить к коррекционной работе, учитель-логопед, путем тщательного специального обследования выясняет характер нарушения речевой деятельности ребенка при помощи специальных методик. На основе диагностики логопеда, совместно с другими специалистами, с учетом особенностей ребенка, составляется план индивидуального развития, определяется образовательный маршрут, вырабатываются стратегии и меры по устранению. Специфика работы учителя-логопеда предполагает оказание помощи разным категориям детей с ОВЗ и проводится с учетом личности ребенка, т. е. используется привлечение здоровых анализаторов для компенсации деятельности неполноценных. В центре внимания логопедической работы все время остается наиболее пострадавший компонент речи. Так, например, при алалии — словарь, при тугоухости — фонематическое восприятие, при дизартрии — звукопроизношение и т. д. В зависимости от этапов речевого развития логопед должен изменять свои целевые методические установки. В связи с этим может

использоваться модульное планирование. Например, планирование коррекционно-развивающего обучения детей СНР состоит из трех модулей:

- Формирование фонетической стороны речи.
- Совершенствование лексико-грамматических представлений.
- Развитие навыков звуко-слогового анализа и синтеза, обучение грамоте.

Удобство данного подхода в том, что если ребенок с какой — то задачей справляется легко, то количество часов на изучение данной темы можно сократить, а для выполнения более сложной задачи увеличить. Благодаря чему больше внимания уделяется пробелам в развитии речи детей, сокращается процесс коррекционно-логопедического обучения. Организация, форма работы, привлекаемый материал должны соответствовать возрасту логопата: с дошкольником используем в основном игровые формы, различные современные инновационные технологии, игры и упражнения, необходимые для формирования грамматического строя речи, обогащения словаря, формирования слоговой структуры слова, развития связной речи, фонематического восприятия, а также когнитивных процессов детей дошкольного возраста. Для формирования правильного звукопроизношения используют упражнения на развитие слухового внимания, речевого дыхания, развитие артикуляции. Физкультминутки, помогают детям расслабиться, снять напряжение. Также они развивают общую и мелкую моторику, зрительно-моторную и слухо-моторную координации.

Большинство детей с ОВЗ, как правило, имеют проблемы в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, различную степень моторного развития и сенсорных функций, наблюдается повышенная утомляемость. Помимо обучающих технологий, необходимо использовать здоровье-сберегающие технологии, которые повышают эффективность коррекционной работы. Детям очень нравятся различные виды самомассажа: головы, ушных раковин, шеи, лица, кистей и пальцев рук; традиционные и нетрадиционные формы артикуляционной гимнастики (биоэнергопластика, театр пальчиков и язычка, сказочные истории из жизни Язычка, комплексы упражнений для выработки артикуляции звуков).

Чтобы заинтересовать детей, нужны нестандартные подходы, индивидуальные программы, инновационные технологии. Добиться высоких результатов в логопедической работе позволят:

- тщательный отбор дидактического и наглядного материала к занятиям;
- оптимальное распределение времени на каждый этап занятия;
- компетентная, научно-обоснованная подача материала;
- использование разнообразных форм и методов логопедического воздействия;
- использование компьютерных технологий и технических средств обучения и т. д.

Дети с двигательными нарушениями получают необходимую помощь специалиста ЛФК, в результате которой самостоятельно могут передвигаться; дети с речевыми нарушениями посещают логопедические занятия, что делает речь разборчивой и доступной для понимания окружающими; психологическая программа реабилитации, компенсирующая интеллектуальные стороны развития, эмоционально-волевую сферу, позволяет детям вести себя адекватно ситуации, адаптироваться в предложенных обстоятельствах.

- улучшается качество обученности детей с ОВЗ;
- отмечаются позитивные изменения в формировании регулятивных универсальных учебных действий;
- формируются положительное отношение к деятельности, навыки организации и самоорганизации учебного процесса, дети учатся планировать и оценивать свою деятельность;
- развиваются коммуникативные универсальные учебные действия (вовлеченность детей с ОВЗ в среду сверстников и обеспечивает сотрудничество и развитие навыков коммуникации обеих сторон: дети с ОВЗ свободно без стеснения могут общаться с ровесниками, здоровые не удивляются особенностям детей-инвалидов).

Всестороннему развитию способностей детей-инвалидов и детей с ОВЗ способствуют доступность образовательной среды: музыка, лепка, компьютерная грамотность, рисование, труд. Грамотные интеграция и инклюзия детей с ОВЗ в среду сверстников результативны не только в образовательном, но и в коррекционном процессе.

Нас трое: ты, я и болезнь. Если ты объединишься с болезнью, То я ничего не смогу сделать для тебя. Если же объединимся ты и я, то вместе мы победим болезнь. Гиппократ.

Литература

1. Алфёрова Г.В. Новые подходы к коррекционно - развивающей работе с детьми с ОВЗ. Дефектология. - 2001 .-№3 -186с.
2. Борисова Н.В, Прушинский С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М.,2009.-345с.
3. Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. - 296с.
4. Семаго Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов. М.:ТЦ Сфера, 2015.-482с.
5. Журнал «Логопед» - № 4/2015 .- 264с.
6. Научно-методический журнал «Практический психолог и логопед» № 3(7), 2014. - 236с.
7. Научно-методический журнал «Коррекционная педагогика» № 4(62), 2014. - 257с.

8. Куижева З. Н. Логопедическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде // Молодой ученый. — 2016. — №13. — 824с.

Наглядное моделирование как средство формирования навыков построения развернутых речевых высказываний детей с общим недоразвитием речи III уровня

Visual modeling as a source of forming compound speech statements' skill building of children with general level III speech disorder

Валиуллина Г.В. (Казань)

Valiullina G.V.

Аннотация. В статье представлена поэтапная система логопедической работы по формированию навыков построения развернутых речевых высказываний у старших дошкольников с ОНР III уровня. Описываются направления и методы логопедической работы, а также педагогические условия формирования данных речевых компетенций дошкольников с нарушениями речи с использованием методов наглядного моделирования.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, наглядное моделирование, Федеральный государственный стандарт, рассказы-описания, рассказы по серии сюжетных картин, развитие связной речи.

В настоящее время отмечается неуклонный рост числа детей, у которых в силу разных причин, отмечаются недостатки в развитии высших психических функций, в том числе и речи [1]. В ФГОС дошкольного образования выделена специальная предметная область, в рамках которой осуществляется психолого-педагогическая работа по развитию речи воспитанников детских садов. Для воспитанников с нарушениями речи данное направление ФГОС ДО представляется весьма актуальным, поскольку у указанной категории детей в процессе доречевого и раннего речевого развития не формируются полноценно предпосылки импрессивной и экспрессивной речи.

Овладение умением полно, связно, последовательно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни знаменует собой переход на качественно новый уровень речемыслительной деятельности, а так же максимально способствует приближению речи ребенка к тому уровню связной монологической речи, который необходим ему для перехода к учебной деятельности (Л.А. Гоунина, Т.Р. Кислова, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева).

Вопросами изучения формирования речи в норме и патологии занимались А.Н. Гвоздев, Г.И. Жиренкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, С.Н. Шаховская, Т.В. Чиркина, В.И. Селиверстов и другие. В логопедии также имеется достаточное количество исследований, посвященных изучению связной речи детей с ОНР. В тоже время работ, посвященных изучению проблемы обучения детей с ОНР III уровня рассказыванию методом наглядного

моделирования недостаточно. Вышеуказанное позволяет говорить об актуальности избранной темы [6].

В данной статье представлена поэтапная система логопедической работы по формированию навыков рассказывания у старших дошкольников с ОНР III уровня на базе детских садов №№ 383, 385 г. Казани.

Констатирующий эксперимент был ориентирован на исследование умений у дошкольников с общим недоразвитием речи:

- составлять рассказы-описания по восприятию, по представлению, по серии сюжетных картинок, по картинке;
- пересказывать тексты;
- сочинять рассказы.

Исследование осуществлялось по методике В.П. Глухова [2].

В исследовании участвовало 50 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, из которых были сформированы экспериментальная (25 детей) и контрольная группы (25 детей).

В целях качественного анализа результатов выполнения заданий были использованы оценочные критерии, отражающие сформированность операций программирования и лексико-грамматического оформления речевых высказываний (степень самостоятельности при выполнении задания; полнота отображения предложенного сюжета (признаков предмета); последовательность изложения; лексико-грамматическое оформление отдельных высказываний; использование средств межфразовой связи [3].

Эти критерии легли в основу выделения четырёх уровней выполнения заданий, отражающих уровень сформированности навыков построения развернутых речевых высказываний (Табл. 1).

Таблица 1

Критерии и уровни сформированности навыков построения развернутых речевых высказываний у старших дошкольников с ОНР III уровня

уровни	Навыки построения развернутых речевых высказываний у старших дошкольников с ОНР III уровня					
	Рассказы-описания по восприятию	Рассказы-описания по представлению	Рассказы по серии сюжетных картинок	Рассказы по картинке	Пересказ текста	Сочинение рассказа

Высокий	В рассказе-описании отражены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение, соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета	Самостоятельно составлен связный рассказ	Самостоятельно составлен связный рассказ	ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полное или точно отображенное ее предметное содержание.	Пересказ составлен самостоятельно, полностью передается содержание текста и соблюдается связность и последовательность изложения	Рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы задания. Все его фрагменты представляют связные развернутые высказывания. Применение лексико-грамматических средств соответствует возрасту
средний	Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета	Рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку), достаточно полно отражено содержание картинок.	Рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку), достаточно полно отражено содержание картинок	Сочетание указанных недостатков информативности и лексико-грамматического структурирования фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания	Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждающие, стимулирующие вопросы). Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения.	Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания. Отмечаются отдельные морфологосинтаксические нарушения (ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм и т.д.)
ниже среднего	Рассказ-описание составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета	Рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь	Рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь	Адекватная фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное действие. Не все варианты задания выполнены	Используются повторные наводящие вопросы. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента.	в рассказе отражены все вопросы задания. Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление (название) предметов и действий; информативность рассказа недостаточна. В большей части фрагментов нарушена связность повествования. Отмечаются нарушения структуры фраз и другие аграмматизмы.

низкий уровень	Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности и рассказа-описания	Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету	Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету	Отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на картинках	Отсутствие адекватного пересказа, отмечаются нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.	отсутствие адекватного рассказа, отмечаются нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.

Исследование проводилось в несколько приемов. Все задания предлагались последовательно, в разные дни и утренние часы. Динамические наблюдения за состоянием речи осуществлялись в течение всего периода экспериментального исследования [5].

Из данных указанных на рисунке 1 мы видим, с высоким уровнем развития речи в группе детей нет. Со средним уровнем развития связной речи в группе 11 детей (44%). С недостаточным уровнем речевого развития в подгруппе 11 детей (44%) детей. С низким развитием связной речи в группе 3 (12%) ребенка. Следовательно, в группе преобладают дети со средним и недостаточным уровнем развития связной речи (Рис.1).

В результате исследования рассказывания у детей старшего дошкольного возраста контрольной группы, мы получили следующие данные: с высоким уровнем связной речи в подгруппе нет детей; со средним уровнем развития связной речи в группе 10 (40%) детей. С недостаточным уровнем развития связной речи в группе 12 (48%) детей. С низким уровнем развития связной речи в подгруппе 3 (12%) ребенка (Рис. 2).



Рис. 1. Результаты исследования уровня развития связной речи детей экспериментальной группы на констатирующем этапе

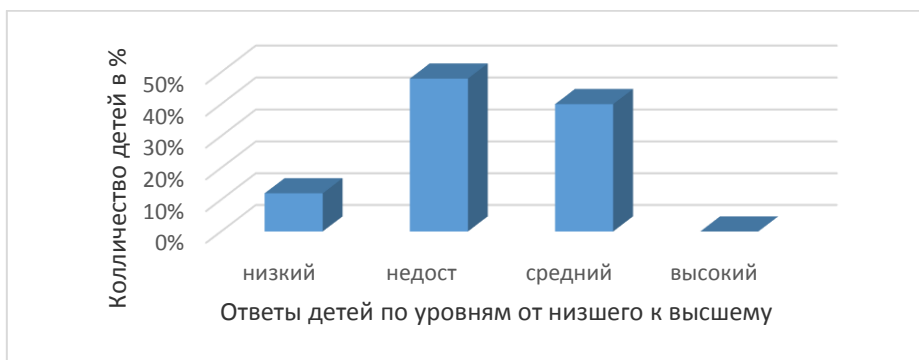


Рис. 2. Результаты исследования уровня развития связной речи детей контрольной группы на констатирующем этапе

Анализ результатов эксперимента свидетельствует о том, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают существенные затруднения при составлении различных видов рассказов, обусловленные недостаточным уровнем сформированности операций программирования и лексико-грамматического оформления. Дети показали разные уровни выполнения заданий. При составлении рассказов всем детям требовалась помощь в виде побуждений, наводящих вопросов. При этом их речевая продукция характеризовалась нарушением полноты и последовательности изложения, недостатками лексического и грамматического оформления.

Наибольшие трудности у дошкольников с общим недоразвитием речи возникали при составлении описательных рассказов. Речевая продукция детей в большинстве случаев представляла собой перечисление отдельных характеристик предмета в хаотичном порядке с многочисленными лексико-грамматическими нарушениями. Основные трудности возникали при подборе слов, обозначающих фактурные, вкусовые и логические признаки предмета, слов-действий при описании природных явлений.

Эти данные свидетельствуют о необходимости проведения логопедической работы, направленной на формирование навыков программирования и навыков лексико-грамматического оформления речевых высказываний.

Опираясь на программу логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей, авторами которой являются Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, Т.В.Туманова, был разработан перспективный план работы по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с использованием метода наглядного моделирования [7].

Все занятия по обучению детей описательно-повествовательной речи идут в программе по степени их усложнения.

Учитывая актуальность поставленной проблемы и результаты обследования детей экспериментальной и контрольной групп, нами был разработан перспективный план логопедической работы по формированию навыков развернутых речевых высказываний у старших дошкольников с ОНР III уровня средствами наглядного моделирования. Реализация перспективного плана осуществлялась в течении одного учебного года.

Средства наглядного моделирования использовались при обучении детей:

- пересказу;
- составлению описательного рассказа по восприятию;
- составлению описательного рассказа по представлению;
- составлению рассказов по серии картин;
- составлению по сюжетной и пейзажной картине;
- составлению рассказов.

На первом этапе обучения роль моделей выполняли конкретные предметы, а далее использовались символические заменители.

Для получения положительной динамики развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием метода наглядного моделирования и схематизации выполнялись следующие педагогические условия:

1. Создание и реализация усложняющихся заданий.
2. Подготовка специальных пособий для выполнения заданий детьми.
3. Включение родителей в процесс работы с детьми (совместная деятельность с ребенком по выполнению заданий, консультирование).
4. Самостоятельное решение ребенком задач, требующих максимального напряжения сил, когда ребенок добирается до "потолка" своих возможностей.
5. Комфортная психологическая обстановка, поощрение взрослыми успехов ребенка [6].

На начальном этапе работы использовались геометрические фигуры, своей формой и цветом напоминающие замещаемый предмет. Например, зеленый треугольник - елочка, серый кружок - мышонок и т. п. На последующих этапах дети выбирают заместители, без учета внешних признаков объекта. В этом случае они ориентируются на качественные характеристики объекта (злой, добрый, трусливый и т. п.). Элементами плана рассказа, составленного по картине могут служить силуэтные изображения ее объектов, как явно присутствующих на картине, так и тех, которые могут быть выделены только по косвенным признакам.

Работа по развитию навыка пересказа с помощью метода моделирования предполагает формирование следующих умений:

- усвоение принципа замещения героев или действий сказки, рассказа различными предметами или схематическими изображениями;

- развитие умения передавать сюжет повествования с помощью предмето-заместителей.

Обучение приему наглядного моделирования начиналось с коротких русских сказок: «Маша и медведь», «Три медведя», «Белка и волк» Л.Н. Толстого, «Галка и кувшин», «Лес и мышонок» В. Бианки, «Три котенка» В. Сутеева.

Чтобы дети научились рассказывать данные короткие сказки, для изображения части рассказа или сказки использовали различные предметы-заместители.

На данном этапе учили детей, чтобы манипулирование элементами модели происходило параллельно чтению конкретного фрагмента сказки, то есть каждый фрагмент сказки показывали и выставляли на доску в процессе чтения. Таким образом мы использовали метод наглядного моделирования при пересказе, предлагали рассмотреть на примере рассказа «Ёлочка».

Каждое предложение сопровождалось показом картинок. Затем переходили к пересказу с помощью графических схем. Графическая схема при этом служит не подсказкой, а средством обучения. При обучении пересказу использовали пиктограммы. С их помощью обучали детей пересказу с опорой на картинку, которую рисовали сами по мере рассказывания сказки, а потом просили детей нарисовать и пересказать по своему рисунку.

Затем переходили к обучению пересказу с помощью мнемотаблиц. Когда дети видят всех действующих лиц, то свое внимание ребенок уже концентрирует на правильном построении предложений, на воспроизведении в своей речи необходимых выражений. В мнемотаблице графически изображается информация о персонажах, предметах окружающего мира, явлениях природы, событиях.

Составление рассказа по сюжетной картинке – значительно более сложный этап по сравнению с пересказом готового текста, но при этом ребенок овладевает навыками пересказа. Ребёнку трудно «сконструировать ситуацию», изображённую на картине, придумать развитие событий и грамотно закончить свой рассказ. Тогда использовали такой приём: раздавали детям карточки с фрагментами картины и предлагали им составить предложения, затем выставлялась большая картина, дети находят по ней свои фрагменты. Дети по картинкам-символам составляют отдельные предложения. В итоге получается связный рассказ.

Для работы над составлением описательных рассказов использовали различные схемы для описания овощей и фруктов, одежды, посуды, животных, времен года, в том числе и «Схемы для составления описательных рассказов» Т.А. Ткаченко [8]. Сначала использовали схемы для описания отдельного предмета, принадлежащего к определенной группе, а затем переходили к схемам сравнительного описания. Использование схем заметно облегчает детям

овладение связной речью, наличие плана делает рассказы четкими, связными и последовательными.

Логопедической работе с указанной категорией дошкольников над составлением рассказа по серии картин предшествовала подготовительная работа, которая включала формирование умений выделять главное и второстепенное на картинках, определять сюжетную линию. Далее проводилась работа по формированию умений у дошкольников раскладывать сюжетные картинки в логической последовательности, отвечать на вопросы полным текстом и самостоятельно составлять рассказ.

Для оценки эффективности логопедической работы по обучению рассказыванию старших дошкольников с ОНР методом наглядного моделирования был проведён контрольный эксперимент с помощью методики, используемой на констатирующем эксперименте.

В результате исследования речевой продукции детей экспериментальной группы по общему уровню, мы получили следующие данные: с высоким уровнем развития речи в группе 13 детей (72%). Со средним уровнем развития связной речи в группе 12 детей (28%), ниже среднего уровня в группе детей нет.



Рис. 4. Результаты исследования уровня развития связной речи детей экспериментальной группы на контрольном этапе

Следовательно, в группе после проведенной педагогической работы по обучению рассказыванию с использованием наглядного моделирования преобладают дети с высоким и средним уровнями развития связной описательной речи.

В результате исследования активизации рассказывания детей контрольной группы, мы получили следующие данные: с высоким уровнем развития речи в группе 7 детей (28%). Со средним уровнем развития связной монологической речи в группе 18 детей (72%). С уровнем ниже среднего в группе детей нет. Следовательно, в группе преобладают дети со средним уровнем развития связной монологической речи (рис.5).

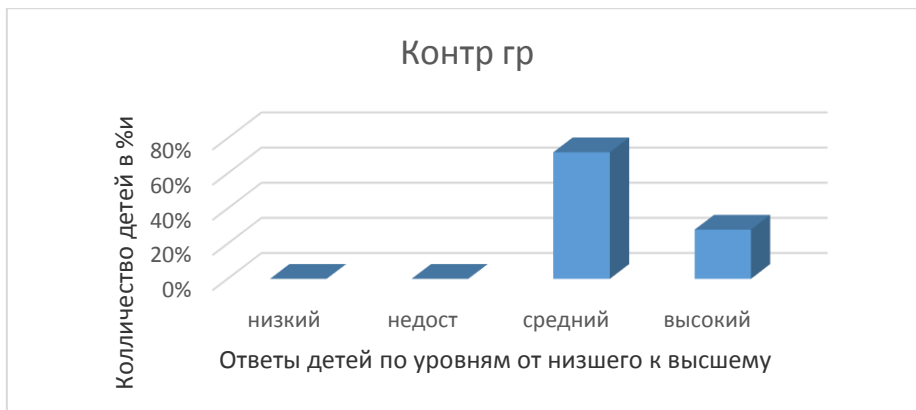


Рис.5. Результаты исследования уровня развития связной речи детей контрольной группы на контрольном этапе

Рассматривая рисунок 6, мы видим, что в экспериментальной группе произошли значительные изменения в развитии и активизации рассказывания у всех детей. Высокий уровень развития навыков рассказывания появился у 52% детей (на констатирующем этапе он не был обнаружен). Вырос показатель среднего уровня развития навыков рассказывания, тогда как ниже среднего уровня на данном этапе не обнаружен ни у одного ребенка.

Дети с высоким уровнем развития связной речи рассказ составляют самостоятельно, полностью передается содержание и последовательность изложения. В описательном рассказе по серии сюжетных картинок дети самостоятельно составляют связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный предмет. Пересказ и рассказ на тему составляют самостоятельно, он соответствует по содержанию предложенной теме, доведен до логического завершения.

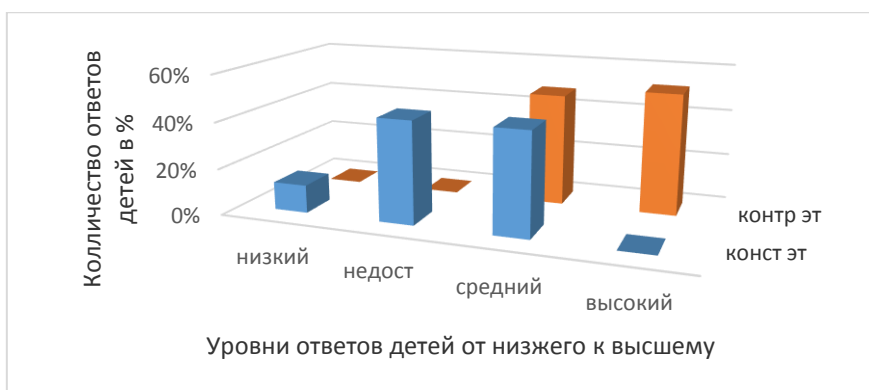


Рис. 6 Сравнительная таблица результатов исследования уровня развития связной речи детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах

Дети со средним уровнем активизации связной речи составляют рассказ с некоторой помощью, в описательном рассказе по серии сюжетных картинок достаточно полно отражено содержание картинок, но бывают пропуски

отдельных признаков. В рассказе-описании отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков (перестановка последовательности). В рассказе на тему у них прослеживаются нерезко выраженные нарушения связности.

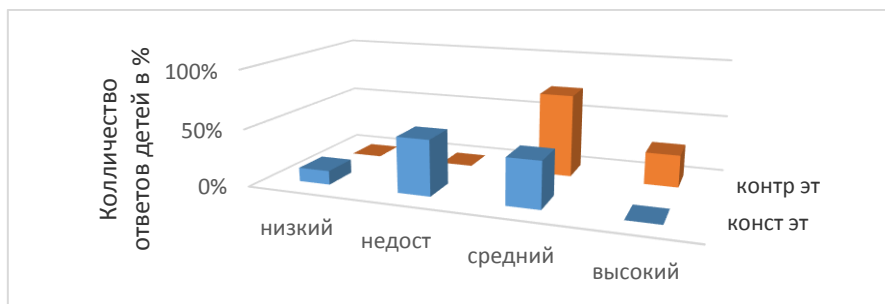


Рис 7. Сравнительные результаты исследования уровня развития связной речи детей контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах

Анализируя результаты обследования, видно, что результаты активизации рассказывания детей с ОНР контрольной группы тоже улучшились, у 7 детей – высокий уровень, у остальных детей – средний уровень развития и активизации связной речи. Таким образом, увеличение уровня развития связной речи наблюдалось и в контрольной группе, что свидетельствует о том, что в указанной группе велась работа по обучению связной речи.

Анализ результатов контрольного эксперимента свидетельствует о положительной динамике старших дошкольников с общим недоразвитием речи в составлении различных видов рассказов.

Таким образом, результаты обучения свидетельствуют об эффективности проведенной логопедической работы по обучению рассказыванию дошкольников с ОНР в соответствии с предложенными направлениями работы и с помощью метода наглядного моделирования.

Литература:

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – М.: Астрель, 2006. – 158 с
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2002. - 144 с.
3. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций, - С-Пб.: «Детство-Пресс», 2000. – 232 с.
4. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): Учеб. пособие для студентов. — М.: Классике Стиль, 2003. — 160 с.
5. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования Айрис-пресс, 2005. - 96 с.

6. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М.: Владос, 2004. – 287 с.

7. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 224 с.

8. Ткаченко Т.П. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т. П. Ткаченко //Дошкольное воспитание. – 1990. - № 10. – С. 16-21

Формы и приемы работы по формированию связной речи с детьми с детским церебральным параличом

Forms and methods of work on the formation of coherent speech with children
with cerebral palsy

Васильева Т.В.(Елабуга)

Vasileva T.V.

Аннотация. Дети с церебральным параличом имеют много особенностей и нарушений. Формы и приёмы работы по развитию речи. Рекомендации при работе с детьми с церебральным параличом. Формирование правильной, выразительной речи, без которой невозможно овладение навыками полноценной коммуникативной деятельности.

Annotation: Children with cerebral palsy have a lot of features and disorders. Forms and methods of work on the development of speech. Recommendations when working with children with cerebral palsy. Formation of a correct, expressive speech, without which it is impossible to master the skills of high-grade communicative activity.

Ключевые слова: церебральный паралич, особенности развития, речевое развитие, сюжетная картина, описание, связная речь.

Основной целью работы с детьми с церебральным параличом — формирование правильной, выразительной речи, без которой невозможно овладение навыками полноценной коммуникативной деятельности. У детей с детским церебральным параличом (ДЦП) наряду с нарушением опорно-двигательного аппарата очень часто наблюдаются речевые расстройства — задержка и нарушение всех сторон речи: лексической, грамматической и фонетико-фонематической, которые чаще всего представлены в виде общего недоразвития речи (ОНР) у детей с дизартрией, реже — с алалией. Речевая патология у детей с ДЦП обусловлена двумя причинами. С одной стороны, это вызвано органическим поражением корковых и подкорковых структур головного мозга, а с другой стороны — вторичным недоразвитием или замедленным «созреванием» церебральных структур. Наиболее медленный темп речевого развития наблюдается в раннем возрасте (первые три года жизни). Наибольшие результаты работы достигаются при осуществлении комплексного подхода к проблеме развития речи — наряду с логопедической

помощью оказывается медикаментозное воздействие. Динамика речевого развития детей со ДЦП во многом зависит от состояния интеллекта. Чем выше интеллект ребенка, тем будут лучше результаты коррекционной работы.

Обучать детей содержательной и грамматически правильно оформленной связной речи необходимо ежедневно на уроках развития речи. Работа по развитию речи требует использования разнообразных приёмов и средств с учётом индивидуальных особенностей учащегося. Во всех случаях необходимо развивать мотивацию речевого высказывания. Для этого у детей следует воспитывать желание общаться, стремление сообщить окружающим о своих впечатлениях и переживаниях. Ученик должен отвечать на уроке по собственному побуждению. И это побуждение надо всячески поддерживать и подкреплять одобрением. Поэтому не на всех этапах урока надо требовать полных, развёрнутых ответов. Они необходимы в определённых учебных ситуациях, когда ставится задача работать над построением предложений. Полные ответы не соответствуют естественному устному речевому общению, поэтому они не способствуют развитию мотивации речи; у ребёнка с выраженными нарушениями звукопроизносительной стороны речи требование полных ответов может отбивать желание к речевому общению.

В начальном звене основными видами работ по развитию речи являются пересказ и рассказывание. Обучение этим видам связной речи должно сочетаться с первоначальными аналитическими упражнениями, при помощи которых детей прежде всего готовят с основными признаками связного высказывания. Прежде всего, учащиеся должны осознать основной признак связного текста – единство содержания. Для этого проводятся специальные упражнения. Среди них можно назвать, например, соотнесение заглавия с содержанием текста, восстановление деформированных текстов. Большое место в работе занимают упражнения по составлению текстов. Это могут быть свободные рассказы, пересказы и рассказы, составленные по серии сюжетных картинок или по картине.

Рассказы-описания

Процессу обучения детей различным видам рассказов-описаний предшествует большая работа по сравнению предметов. Сравнение активизирует мысль детей, направляет внимание на отличительные и сходные признаки предметов, способствует повышению речевой активности. Во время занятия сравниваемые предметы (или картинки) обязательно находятся перед глазами ребенка. Ребенок должен определить различие между предметами по их характерным признакам, а затем перейти к описанию сходных признаков. Обучение детей описанию предметов проводится при прохождении каждой лексической темы («игрушки», «посуда», «Одежда», «овощи» и т.д.). Первоначально детям предлагается отобрать предметы определенного цвета, формы, размера и т.д. Далее учитель просит выбрать большие красные предметы и, наконец, большие красные предметы круглой формы. Ребенок составляет рассказ-описание «Это большой красный круглый мяч. Он резиновый. Мяч можно ловить, катать, бросать. С мячом играют в футбол,

волейбол». Навык описания предметов полезно закреплять в ходе выполнения продуктивных видов деятельности (лепка, рисование, конструирование.). Описанию животных и птиц должна предшествовать работа по рассматриванию их чучел или изображений на картинке.

Приемы работы с сюжетной картиной.

Рассказы по картинкам имеют большое значение для развития навыков самостоятельной речи. Серии картинок помогают ребенку разобраться в последовательности событий. Если в начале учитель посредством вопросов направляет внимание ребенка на процесс развертывания действия, то затем ребенок сам учится выделять моменты в содержании рассказа.

Дети со сложными физическими дефектами испытывают затруднения в составлении развернутого рассказа по картине, затрудняются выделить основную мысль повествования, определить логику и последовательность в изложении событий. При составлении рассказа по картине от детей требуется умение самостоятельно составлять описание или повествование, указывать место и время действия, придумывать события, предшествующие как изображенному, так и последующим за ним.

Система обучения начинается в такой логике усложнения картинок:

- дети;
- взрослые;
- знакомые животные;
- неодушевленные предметы;
- изображение двух или более действий.

При рассмотрении картин дети учатся отвечать на вопросы, раскрывающие содержание картины. При этом обращается внимание на персонажей картины, их действия: «Кто (что) это? Что делает?»

Образец речи детей: «Это уточка. Она плавает в речке».

После того, как дети начинают справляться с предложенным заданием, предлагается перейти к обучению детей элементарным способам связи двух или нескольких предложений в контексте сюжетного рассказа.

Например, примерный комплекс заданий по сюжетной картине «Весна».

1. Беседа по картине.

- Какое время года изображено на картине?
- Как вы догадались?
- Какой выдался день?
- Какое настроение вызывает эта картина?
- Что тает весной?
- Что происходит весной с деревьями?
- Какая одежда подходит для весны?

2. Игра «Дополни предложения»

Солнце (что будет делать?) будет ... (ярче светить, пригревать).

Снег (что будет делать?) будет (чернеть, таять).

На земле проталины (что сделают?) ... (побегут, зажурчат).

Солнце (какое?) яркое, греющее...

Воздух (какой?) чистый, свежий....

Снег (какой?) рыхлый, грязный...

3. Игра «Почемучка»

Например:

Почему тает снег? – Снег тает, потому что пригревает солнце и т.д.

4. Игра «Посмотри внимательно»

Детям предлагается рассмотреть сюжетную картину, найти и назвать те предметы, в названиях которых есть звук, например, Л, Р, С и т.д.

5. Игра «Ласковый малыш»

Детям предлагается посмотреть на картину и назвать всё, что видят, ласковыми словами.

6. Игра «Волшебная цепочка».

Дети составляют и распространяют предложение по картине, добавляя каждый по одному слову.

7. Пересказ составленного текста.

Весна.

Солнце пригрело. Начал таять снег и побежали ручьи. У деревьев набухли почки и уже вот-вот появятся нежно-зеленые листочки. На проталинках уже кое-где появляются первые подснежники. Воздух стал прозрачным и как будто звенящим. Вся природа пробуждается ото сна.

Конкретные приемы работы с сюжетными картинками:

1. Учитель раскладывает на столе серию сюжетных картинок и просит детей рассмотреть их. Затем учитель читает рассказ, после чего каждому ребенку дает по одной картине эпизоду. Учитель повторяет рассказ, а дети должны показать соответствующие картинки.

2. Учитель раздает детям предметные картинки, а сам показывает сюжетные картинки, сопровождая их рассказом. Дети должны подобрать предметные картинки к данной серии сюжетных картинок.

3. Детям раздают серию картинок для определения их последовательности. Учитель начинает рассказ по первой картинке, дети должны продолжить его по своим картинкам.

4. Дети получают по одной картинке, и каждый рассказывает, что нарисовано на картинке. Один ребенок в заключение дает полный рассказ по всем картинкам. После этого дети придумывают имена героям рассказа.

5. Получив серию картинок, дети составляют рассказ. Затем они учатся задавать друг другу вопросы по содержанию картинок.

6. Составив рассказ по серии картинок, дети придумывают ему название, а также дополняют его предыдущим или последующим событием.

Пересказ художественных текстов.

Пересказ художественных текстов можно проводить только тогда, когда у ребенка есть фразовая речь. При подборе текстов для пересказа необходимо учитывать индивидуальные (речевые и интеллектуальные) возможности детей. Тексты должны быть доступны ребенку по своему содержанию и форме изложения. До начала чтения рассказа учитель объясняет детям трудных слов,

они проговариваются хором и индивидуально. Далее проводится беседа, подводящая детей к содержанию произведения. Прочитав рассказ, учитель задает вопросы с целью выяснить, поняли ли его дети. Только после этого детей просят пересказать прочитанное. При этом на разных этапах обучения пересказыванию применяются различные виды пересказа:

1. Перед началом пересказа учитель составляет план рассказа.

2. Если ребенок пересказывает с большими паузами, то учитель задает наводящие вопросы.

3. Учитель пересказывает, а ребенок (в зависимости от своих речевых возможностей) вставляет слово или предложение.

4. Пересказ организуется «по цепочке», когда один ребенок начинает пересказывать, следующий продолжает, а третий заканчивает. Этот вид работы помогает выработать у детей устойчивое внимание, умение слушать товарища и следить за его речью.

5. Часто применяется пересказ в лицах, типа простой драматизации. Этот вид работы нравится детям, так как он близок к игровому.

Разучивание стихотворений.

Все дети любят стихи, с удовольствием их слушают и стараются запомнить. Подбор стихотворений должен осуществляться с учетом интеллектуальных и речевых возможностей детей.

Необходимо постоянное наблюдение за ребенком в учебно-воспитательном процессе. Учителю также нужно отталкиваться от того, что ребенок умеет больше всего. Быть терпеливым и наблюдательным. Учащихся с церебральным параличом надо всё время поощрять к высказываниям, стимулировать их речевое общение. Уже на начальных этапах обучения, стимулируя развитие связной речи, детям необходимо давать и небольшие теоретические сведения о языке, так как сознательное осмысление ускоряет развитие соответствующих умений и навыков. Разговаривая с ребенком, необходимо давать ему время ответить на ваши вопросы, говорить по очереди, помнить о важности повторения. Занятия должны быть разнообразными, ежедневно нужно вносить новые элементы в свой урок. Во время урока важно быть выразительным, эмоциональным, менять интонации голоса, но говорить внятно, не сюсюкаться, чаще хвалить и поощрять ребенка. Во время занятий давать больше самостоятельности ребенку в выборе методов решения и ответов — это способствует развитию самостоятельности. Учителю важно охранять уверенность в себе. Нужно помнить, что все дети откликаются на любовь, заботу и внимание.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь М., 1934. – с .75. – с. 86
2. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М. 1985. – с. 165

3. Мастюкова Е.М. Речевые нарушения у учащихся с гиперкинетической формой церебрального паралича и медицинское обоснование логопедических мероприятий. Дефектология. 1979, №2. – с. 97

4. Жукова Н.С, Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. «Логопедия». 2015 – с. 236.

Особенности развития словарного запаса у детей с диагнозом ДЦП при помощи использования методики арт-терапии

Peculiarities of vocabulary development in children with cerebral palsy by using techniques of art therapy

Гарипова Э. З. (Казань)

Garipova E.Z.

Аннотация. С целью развития мелкой моторики и речи детей с ДЦП в своей работе применяю «песочную терапию». Она дает положительные результаты в обучении детей и улучшении устной и письменной речи. Обогащается словарный запас ребенка. Учащиеся овладевают грамотной связной речью. Повышается интерес к учебе и успеваемость в школе.

Ключевые слова: ДЦП, недоразвитие речи, арт-терапия, песочная терапия.

К особенным детям требуется особенный подход воспитания и обучения. Я уже в течение 20 лет работаю в школе для детей с диагнозом детско-церебральный паралич. За все годы своей работы с этими детьми могу сказать точно: ДЦП – не приговор. Среди моих воспитанников много трудолюбивых, жизнерадостных и способных учащихся. Да, у них имеются ограничения в здоровье, но не в возможностях, как принято говорить.

К сожалению, нередко ребенок, у которого имеются нарушения в физической и психической области, остается без помощи и поддержки. Обычно от таких детей родители отказываются, оставляют их, в лучшем случае, в больницах, в худшем – где попало.

В последнее время в обществе утверждается признание детей-инвалидов как людей, имеющих равные с другими людьми права для развития, но нуждающихся в системной психолого-педагогической поддержке, коррекционном обучении и социальной помощи. Исследования Л.В.Баряевой, С.М.Виноградова, М.Л.Рабинович и др. подтверждают, что включение ребенка с нарушением интеллекта в процесс обучения не только возможно, но и необходимо. Однако для этого нужно создание определенных условий для раскрытия потенциальных возможностей психического, физического, эмоционального и социального развития таких детей.

Для того, чтобы выстроить тактику своей работы необходимо понять все детали данного диагноза. Итак, детские церебральные параличи — термин, объединяющий группу хронических непрогрессирующих симптомокомплексов двигательных нарушений, вторичных по отношению к поражениям или аномалиям головного мозга, возникающим в перинатальном (околородовом)

периоде. Отмечается ложное прогрессирующее по мере роста ребёнка. Примерно у 30-50 % людей с ДЦП наблюдается нарушение интеллекта [Что такое детский церебральный паралич, 2009, с.6-8]. Затруднения в мышлении и умственной деятельности более распространены среди пациентов со спастической квадриплегией чем среди страдающих от других видов церебрального паралича. Повреждение мозга может повлиять также на освоение родного языка и речи [Наперстак, 2012; 34]. Таким образом, у детей с диагнозом ДЦП чаще всего проявляются нарушения координации, затруднения в мышлении и умственной деятельности и как следствие – недостаточно развитая речь.

Проблема формирования словарного запаса занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о состоянии глагольного словаря при различных речевых нарушениях и о методике его развития является одним из актуальных.

Целью наших экспериментальных исследований явилось выявление связи уровня физических особенностей и умственной деятельности детей с диагнозом ДЦП на фоне выполнения фонетических упражнений разного характера.

Исходя из цели, нами были определены следующие задачи:

1. Провести анализ литературы по изучаемой проблеме.
2. Определить уровень развития умственной деятельности у детей младшего школьного возраста с диагнозом ДЦП в 1 и 4 классах.
3. Определить уровень развития речевой деятельности у детей младшего школьного возраста с диагнозом ДЦП в 1 и 4 классах.

Исследование словарного запаса детей с диагнозом ДЦП было организовано в школе-интернате №4 г. Казани. В экспериментальную группу входили 20 детей 7 и 10-11 лет с общим недоразвитием речи.

Методика исследования основывалась на методических разработках Н.С.Жуковой, Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной, Т.П.Бессоновой, О.Е.Грибовой, Е.Ф.Архиповой, О.Б.Иншаковой.

При обследовании словарного запаса у школьников 1 класса установлено, что пассивный и активный словарь детей беден. При исследовании словообразования и словоизменения глаголов, нами установлено, что дети допускают большое количество аграмматизмов при образовании новых для них грамматических категорий: не всегда дети могут образовать множественное число глаголов от слов, данных в единственном числе, и наоборот; не всегда правильно понимают и используют значение префиксальных глаголов; затруднено различение вида глаголов совершенного и несовершенного видов; не всегда правильно используют в речи приставочные глаголы; не могут подобрать слова с противоположным значением. Необходимо принять во внимание и тот факт, что большое количество допущенных ошибок во многом связано еще и с тем, что первый год обучения – один из наиболее существенных критических периодов в жизни детей. Начало школьного этапа в жизни для многих из них – эмоционально-стрессовая ситуация: изменяется

адаптация на первом году обучения в школе, возрастает психоэмоциональная нагрузка.

Дети с диагнозом ДЦП имеют лексико-грамматическое недоразвитие на уровне глагольной лексики. Такие дети нуждаются в специальном коррекционном обучении. Именно это сподвигнуло нас начать применять в своей работе новые методы обучения детей, а именно – применение «арт-терапии», а именно – «песочной терапии» в обучении языку.

Речь является одной из важнейших психических функций человека. Дефектологи, логопеды, педагоги и психологи (В.М.Акименко, М.А.Поваляева, М.И.Чистякова, Е.А. Пожиленко, Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, Т.М.Грабенко и др.) представляют в дополнение к академическим методам новые нетрадиционные формы и методы коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения речи [Абелева, 2004, с.127]. Арт-терапия является средством преимущественно невербального общения. Песочная терапия – один из удивительных методов терапии – в контексте арт-терапии представляет собой невербальную форму психотерапии. Это делает ее особенно ценной для работы с теми, кто недостаточно владеет речью, затруднен в словесном описании своих переживаний, то есть для коррекционной работы с детьми с нарушениями в развитии речи, так как является одним из способов общения с самим собой и окружающим миром; уникальный способ снятия внутреннего напряжения, воплощения его на бессознательно-символическом уровне, что позволяет повысить уверенность в себе и открыть новые пути развития. Принцип «терапии песком» был предложен Карлом Густавом Юнгом. Ребенок в процессе песочной игры имеет возможность выразить свои самые глубокие эмоциональные переживания. Песок дает дополнительный акцент на тактильную чувствительность. Технология песочной терапии многофункциональна, она позволяет одновременно решать задачи диагностики, коррекции и развития речи. Песочная терапия имеет свои основные принципы. Все игры, с использованием песочной терапии, делятся на три направления: обучающие, направленные на развитие тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики рук, познавательные, направленные на познание многогранности нашего мира, и проективные, с их помощью мы осуществляем психологическую диагностику, коррекцию и развитие ребенка. Преимуществом песочной терапии при развитии психомоторных функций детей с речевыми нарушениями является то, что усиливается желание ребенка узнавать что-то новое, развивается тактильная чувствительность и все познавательные функции, совершенствуется предметно-игровая деятельность ребенка. Таким образом, метод песочной терапии отличается от других форм арт-терапии простотой манипуляций, возможностью создания новых форм, кратковременностью существования создаваемых образов. В настоящее время «песочная терапия» получила широкую известность, и ее применение остается привлекательным для многих специалистов. Именно поэтому в своей работе мы стараемся применять «песочную терапию» с целью развития мелкой моторики и речи детей.

Проанализировав результаты тестирований и устной речи школьников 4 класса, которые обучались с применением «песочной терапии», мы пришли к выводу, что у большинства из них пассивный и активный словарные запасы стали богаче, ошибки, часто допускаемые ими в 1 классе, были устранены практически полностью, за исключением некоторых случаев.

Таким образом, данные результатов констатирующего эксперимента позволяют нам считать эффективной методику «песочной терапии» и проведенную нами коррекционно-логопедическую работу, в процессе которой мы начали совершенствовать развитие и формирование словарного запаса детей с диагнозом ДЦП и значительно улучшили их устную речь.

Литература:

1. Абелева И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. Наперстак М. А. Методические подходы к диагностике и реабилитации детей, страдающих детским церебральным параличом, Альбом (учебно-методическое пособие) – М.: НЦССХ им. А. Н. Бакулева РАМН, 2012 – 46 с.
3. Что такое детский церебральный паралич (ДЦП) // Журнал «Жизнь с ДЦП. Проблемы и решения» № 1. – 2009. – 89 с.

Использование информационно-коммуникативных технологий в логопедической работе.

Use of information and communication technologies in speech therapy.

Евстафьева Н.В.(Казань)

Evstafeva N. V.

Аннотация. Использование информационно-коммуникативных технологий в коррекционно-образовательном процессе в дошкольном образовательном учреждении - это одно из самых новых и актуальных проблем в современной дошкольной педагогике. Именно поэтому появилась необходимость изучить возможности использования информационных технологий в логопедии. В статье описаны возможности интерактивного дисплея в коррекционно-образовательной работе с детьми.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, коррекционно-образовательная деятельность, интерактивный дисплей.

Правильная речь – одно из важнейших условий успешного развития личности. Чем более развита речь у ребёнка, тем шире его возможности познания окружающего мира, полноценное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, совершеннее его умственное и психо - физическое развитие, так как речь занимает центральное место в процессе психического развития. Речь, как отмечал в своих исследованиях А.Р.Лурия, выполняет существенную функцию, являясь формой ориентировочной деятельности ребенка; с ее помощью осуществляется речевой замысел, который может сворачиваться в сложный

игровой сюжет. Именно этот процесс перехода игры на новый уровень и затруднен у детей с общим недоразвитием речи. Таким образом, нарушение речевой деятельности у детей носит многоаспектный характер, требующий выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении воспитательно-коррекционных задач [1].

Современное общество предъявляет новые требования к дошкольному образованию. Федеральный закон «Об образовании», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования служат отправной точкой для пересмотра традиционных логопедических технологий коррекции нарушений языкового и речевого развития детей дошкольного возраста. Сочетание традиционных методов обучения и современных информационных компьютерных технологий, позволяет сделать коррекционно-образовательный процесс более разнообразным, нестандартным, познавательным, занимательным, мобильным, строго дифференцированным и индивидуальным, что особенно важно для логопедической работы. [4] Все чаще в коррекционно-образовательном процессе мы применяем информационные технологии и используем как наиболее эффективные средства обучения. Использование высоких возможностей современных компьютеров, разрабатывают абсолютно новые и интересные варианты обучения. С помощью компьютерных технологий в обучении однообразная и монотонная коррекционная работа превращается в интересную игру. И пытливый ум ребёнка, испытывает истинное наслаждение, в познании окружающих явлений и получении знаний. Учитываем, что своевременная коррекция речевых расстройств является необходимым условием психологической готовности детей к школьному обучению, а так же адаптации к новым социальным условиям [4].

Основной целью применения информационных технологий в логопедической деятельности, является повышение мотивации и активности ребёнка, а также повышение эффективности и качества коррекционно-образовательного процесса.

В процессе использования информационных технологий на логопедических занятиях решаются задачи: на ориентировочном этапе, происходит ознакомление детей с компьютером и интерактивным дисплеем, правилами поведения при работе с ними. Преодоление психологического барьера между ребёнком и компьютером, интерактивным дисплеем с помощью создания ситуации успеха. А также формирование у детей начальных навыков работы на компьютере и интерактивном дисплее с использованием манипулятора «мышь», карандаш.

На коррекционно-образовательном этапе: решаются задачи по формированию и развитию у детей речевых и языковых средств: звукопроизношения, просодических компонентов речи, фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, связной речи. Формирование и развитие навыков учебной деятельности: осознания цели,

самостоятельное решение поставленных задач, достижение поставленной цели, оценка результатов деятельности.

На творческом: развитие знаковой функции сознания. Развитие психических функций (памяти, внимания, мышления, воображения).

Одной из новых и перспективных компьютерных технологий в работе с дошкольниками с нарушениями речи - интерактивный дисплей. Особенностью коррекционной деятельности с помощью интерактивного дисплея – использование его возможностей в работе по формированию сенсорных эталонов и перцептивных действий. Дошкольник кончиками пальцев рук воспроизводит, а мозг фиксирует ощущения, соединяя их со зрительным и слуховым восприятием в сложные «образы». Что позволяет возможность создать, анализировать, сравнивать, делать выводы. Таким образом, кончики пальцев «учат» мозг, что в свою очередь благотворно влияет на развитие речевой деятельности. «Ум ребенка находится на кончиках пальцев», как говорил В.А.Сухомлинский.

Для успешного применения компьютерных средств в коррекционной работе необходимо создать ряд условий: оснастить компьютерными средствами (ноутбуком, интерактивным дисплеем) учебное пространство;

создать медиатеку компьютерных программ;

пройти специальную подготовку по применению компьютерных средств обучения в коррекционно-образовательном процессе.

Особенностью коррекционного воздействия заключается в формировании правильных навыков и умений у ребенка с нарушениями речевого развития с помощью специальной системы педагогического воздействия. При подготовке к специализированному занятию с использованием компьютерных технологий логопед должен: формулировать тему и основную цель занятия;

определять взаимосвязь этапов занятия с учетом технической, логической и игровой связи с темой;

учитывать возрастные физиологические нормативы, во избежание переутомления и дезадаптации дошкольника;

индивидуально дозировать нагрузку на детей, с учетом особенностей психического и физического здоровья;

включить зрительные и подвижные игры в содержание занятия.

Занятие с использованием компьютерных технологий комплексное, так как необходимо учитывать оптимальную комбинацию традиционных и компьютерных средств обучения, отвечающим коррекционным программным требованиям общеобразовательной программы.

Включает в себя три основных этапа:

Подготовительный этап: предполагает подготовку ребенка к решению основных коррекционных задач; направлен на эмоциональную и физическую подготовку к использованию компьютерных упражнений в процессе занятия в соответствии с поставленными коррекционно-образовательными задачами.

Вводятся разнообразные комплексы и упражнения в игровой форме: артикуляционные упражнения для подготовки к работе органов артикуляции;

фонематические упражнения для подготовки к работе слухового анализатора; упражнения для глаз для подготовки к работе зрительного анализатора; пальчиковые упражнения для развития моторики; создание игровой проблемной ситуации для создания эмоционально-положительного настроения.

Основной этап. На основном этапе посредством компьютерных технологий решаются поставленные коррекционно-образовательные задачи, в соответствии с поставленными целями. Например, можно использовать специализированные компьютерные коррекционные программы, что позволит ребенку непринуждённо сформировать ребенку навык правильного звукопроизношения, либо закрепление навыков формирования грамматических и лексических категорий и т.д. Для интерактивного дисплея Activnspire логопедом самостоятельно разрабатываются флипчарты, в соответствии с учебно-методический материал и посвящены конкретно лексической теме, с учетом индивидуально-возрастных особенностей детей (презентации, аудио-видео ролики, мультфильмы ит.д.) А используя функции аудио или видеозаписи можно разнообразить процесс и использовать для повышения мотивации и активности ребенка, а так же повышение эффективности и самоконтроля коррекционно-образовательного процесса.

Заключительный этап. Поводят итоги занятия, включая самооценку ребенком результатов своей деятельности; снимаем эмоциональное, зрительное и мышечное напряжение (дыхательные и физические упражнения, самомассаж, упражнения для глаз и т.д.)

Разработанные флипчарты в соответствии с коррекционной программой и посвящаются конкретно лексической теме. Все темы перекликаются с требованиями учебно-методический программы, что создает преемственность в работе логопеда, психолога, воспитателя, и родителей, а в свою очередь повышает результативность занятия.

Данный метод обусловлен тем, что словесный метод обучения детей дошкольного возраста с речевой патологией без опоры на наглядность малоэффективен, что обуславливается возрастными особенностями, а также особенностями вербального внимания у детей данной категории.

Что позволяет, существенно повысить мотивацию детей к коррекционно-обучающему процессу [1]. Интерактивный дисплей позволяет: показать информацию в игровой форме (презентации, обучающие компьютерные игры, аудио и видео ролики, слайд-фильмы, видеосъемку), что вызывает у детей огромный интерес, так как это отвечает основному виду деятельности дошкольника – игре. В доступной форме, ярко, образно, преподнести дошкольникам материал, что соответствует наглядно-образному мышлению детей дошкольного возраста. Привлечь внимание детей движением, звуком, мультипликацией, но не перегружать ими материал. Способствовать развитию у дошкольников исследовательских способностей, познавательной активности, навыков и талантов.

Индивидуализировать процесс обучения, за счет изменения содержания и уровня сложности обучающего материала, а творческий подход дает

возможность не ограничивать свободу творчества ребенка (обведи по контуру, нарисуй, раскрась, подбери по размеру, цвету) Если цели, поставленные перед ним в процессе занятия, будут решены. Поощрять детей при решении проблемных задач и преодолении трудностей (виртуальное путешествие, квест-игра).

Можно неоднократно возвращаться к выполнению этих заданий и усложнять. Вариативность заданий позволяет при формировании у ребенка одних и тех же понятий использовать разные игры и задания, что позволяет снять негативизм от многократных повторений обучающего материала. Развивать способность осознанно совершать действия с лексическим и грамматическим материалом, опираясь на сформированные навыки и приобретенные знания.

Использование интерактивного дисплея доказывает свою эффективность, как на стадии обучения, так и для закрепления пройденного материала на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях.

Одним из главных преимуществ использования компьютерных технологий обучения в образовании детей с общим недоразвитием речи является их большие возможности в визуализации предоставляемого учебного материала. Использование компьютерных технологий в процессе коррекционного обучения позволяет значительно сократить время на формирование и развитие языковых и речевых средств, коммуникативных навыков, высших психических функций, эмоционально-волевой сферы. Кроме того, их внедрение в специальное обучение позволяет индивидуализировать коррекционный процесс, учитывать образовательные потребности каждого ребенка, что, в конечном счете, способствует повышению эффективности коррекционно-образовательного процесса в целом.[3] Таким образом, активное внедрение и использование компьютерных технологий в ДОО позволяют: на более высоком качественном уровне подготовить детей к школе; существенно изменить педагогическое взаимодействие логопед-воспитатель-ребенок-родитель.

Литература:

1. Кукушкина О.И. Применение информационных технологий в специальном образовании // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». 2003. № 3. С. 67–76.
2. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Часть 2. Педагогические измерения: Учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – 174 с.
3. Сарапулова П. В. Особенности применения компьютерных технологий при обучении детей с ограниченными возможностями, www.human.perm.ru.
4. Ходченкова О.А. Использование ИТ в работе логопеда детского сада, www.iteach.ru.

Использование метода «дидактический синквейн» в коррекционной работе на подгрупповых занятиях с детьми старшего дошкольного возраста

The use of the method of "didactic syncline" in correctional work on subgroup classes with children of senior preschool age

Иблеева А.Р. (Казань)

Ibleeva A.R.

Аннотация. Актуальность и целесообразность использования дидактического синквейна в дошкольной логопедической практике объясняется тем, что:

- технология – открывает новые возможности; современная практика характеризуется поиском и внедрением новых эффективных технологий, помогающих оптимизировать работу учителя-логопеда.

- использование синквейна не нарушает общепринятую систему воздействия на развитие речи детей и обеспечивает индивидуальный, дифференцированный подход.

- способствует обогащению и актуализации словаря, уточняет содержание понятий.

- является диагностическим инструментом, даёт возможность педагогу оценить уровень усвоения ребёнком пройденного материала.

- носит характер комплексного воздействия, не только развивает речь, но способствует развитию памяти, внимания, мышления.

Ключевые слова: интересный метод, простота построения, развитие, словарный запас, мыслительная деятельность, закрепление материала.

Одним из эффективных, интересных и не сложных для детей методов, который даёт возможность активизировать познавательную деятельность и способствует развитию речи, является работа над созданием нерифмованного стихотворения - дидактического синквейна.

Применение этой методики создает условия для развития личности детей. Дети способны критически мыслить, т.е. исключать лишнее и выделять главное, обобщать, классифицировать. Данный метод может легко интегрироваться со всеми образовательными областями и использоваться так же и воспитателем для закрепления лексических тем, пройденных детьми на логопедических занятиях. Простота построения синквейна позволяет быстро получить результат. В дидактическом синквейне самое главное это смысловое содержание и часть речи, которая используется в каждой строке.

Синквейн – с французского языка переводится как «пять строк», пятистрочная строфа стихотворения. В педагогических, коррекционных и образовательных целях, может использоваться как результативный метод развития образной речи, интеллектуальных и аналитических способностей [3].

Правила составления дидактического синквейна:

В первой строке – должна находиться сама тема (заголовок) дидактического синквейна, обычно это явление или предмет, о котором идет речь. Чаще всего в первой строке пишется всего одно слово, но иногда и небольшое словосочетание. По части речи, это местоимение или существительное, и отвечает на вопросы: кто? что?

Во второй строке – находятся уже два слова, иногда и словосочетания, которые описывают свойства и признаки этого предмета или явления. По части речи, это обычно причастия и прилагательные, отвечающие на вопросы: какой? какая? какое? какие?

В третьей строке – содержатся уже три слова (иногда и словосочетания) которые описывают действия обычные для этого явления или объекта. По части речи, это глаголы и деепричастия, отвечающие на вопрос: что делает? что делают?)

В четвертой строке — ребенок выражает уже непосредственно свое мнение о затронутой теме. Иногда это может быть просто известный афоризм, фраза или что-то подобное, иногда даже небольшой стих. Самый традиционный вариант, когда эта фраза состоит из четырех слов.

Пятая строка – содержит в себе опять всего одно слово или словосочетание. Это, как бы, резюме всего стихотворения, отражающее суть предмета или явления, о котором говорится в дидактическом синквейне, и мнение автора об этом. Обычно как часть речи также существительное или местоимение и отвечает на вопрос: кто? что? [2]

Чёткое соблюдение правил составления синквейна не обязательно. Например, для улучшения текста в четвёртой строке можно использовать три или пять слов, а в пятой строке — два слова. Возможны варианты использования и других частей речи. Его форма напоминает ёлочку.

При работе с данным приёмом можно решить сразу множество важнейших задач:

изученный на занятии материал приобретает некую эмоциональную окраску, что способствует его более глубокому усвоению;

отрабатываются знания о частях речи;

знания о предложении;

умение соблюдать интонацию;

значительно активизируется словарный запас ребёнка;

совершенствуется навык использования в речи синонимов, антонимов;

активизируется и развивается мыслительная деятельность;

совершенствуется умение высказывать собственное отношение к чему-либо.

На сегодняшний день десятки отечественных авторов указывают на большую помощь дидактического синквейна в постановке правильности и осмысленности речи для детей дошкольного возраста, а также в опыте правильного использования различных терминов [1].

Например:

Кто? - Волк.

Какой? - Мохнат, злой.

Что делает? - Рычит, Охотиться.

Предложение - Волк лесной житель.

Ассоциация - Зверь.

Для закрепления изученной лексической темы.

1. Зима.
2. Белая, пушистая, снежная, холодная.
3. Морозит, катает, покрывает.
4. Зимой все дети катаются на санках.
5. Время года.

Для закрепления понятий, усвоенных на занятиях по подготовке к обучению грамоте:

1. Звуки речи.
2. Гласные, согласные.
3. Слышим, произносим, выделяем.
4. Звуки складываются в слоги.
5. Речь.

Используя слова из синквейна, придумать рассказ.

1. Сорока.
2. Белобокая. Любопытная. Шумная.
3. Подпрыгивает, Летает, Собирает.
4. Сорока любит собирать блестящие предметы.
5. Зимующая птица.

Наступила осень. Птицы улетели зимовать в тёплые края, зато сороки прилетели из леса к нам зимовать «сорока-белобока». Эта птица наряжена пёстро. Головка, спина, крылья и хвост у неё тёмные, перья хвоста отливают синеватыми и зеленоватыми оттенками, а брюшко и бока белые как снег.

Синквейн несёт определенную эмоциональную окраску автора:

Осень

Солнечная, тёплая.

Дарит, Светится, Радует.

В парке осыпаются листья.

Золото!

Осень

Ветреная, холодная.

Дождит, Шуршит, Хмурится.

Люди смотрят в окна.

Грусть!

Различные вариации для составления дидактического синквейна способствуют разноплановому составлению заданий [4].

Помимо самостоятельного (как и в паре, группе) составления нового синквейна, возможно варианты:

- 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).

Синквейн могут печатать дети, владеющие послоговым чтением и чтением словами.

Для того чтобы наиболее правильно, полно и точно выразить свою мысль, ребенок должен иметь достаточный словарный запас, поэтому работу нужно начинать с уточнения, расширения и самосовершенствования словаря.

Знакомя детей с понятием «слово, обозначающее предмет», и «слово, обозначающее действие предмета», мы тем самым готовим платформу для последующей работы над предложением.

Давая понятие «слово, обозначающее признак предмета», мы накапливаем материал для распространения предложения определениями.

В чём же эффективность и значимость синквейна?

Составление дидактического синквейна, краткого резюме на основе больших объемов информации, полезно для выработки способности к анализу. В отличие от составления рассказа, синквейн требует меньших временных затрат, хотя и имеет более жёсткие рамки по форме изложения, и его написание требует от составителя реализации практически всех его личностных способностей (интеллектуальных, творческих, образных).

Процедура составления дидактического синквейна позволяет гармонично сочетать элементы всех трех основных образовательных систем: информационной, деятельностной и личностно - ориентированной.

Синквейн для ребенка - это:

- инструмент для синтеза и обобщения сложной информации,
- средство творческого самовыражения ребёнка,
- способ обогащения словарного запаса,
- подготовка к краткому пересказу,
- и просто увлекательное занятие, благодаря которому ребенок с ОНР может почувствовать себя маленьким гением.

В составлении синквейна каждый ребенок может реализовать свои интеллектуальные возможности.

- Синквейн является игровым приемом.
- Составление синквейна используется как заключительное задание по пройденному материалу.
- Составление синквейна используется для проведения рефлексии, анализа и синтеза полученной информации.
- Синквейн учит краткому пересказу.
- Синквейн помогает развить речь и мышление.
- Сочинение синквейна – процесс творческий. Это интересное занятие помогает самовыражению детей, через сочинение собственных нерифмованных стихов.
- Синквейн учит находить и выделять в большом объеме информации главную мысль.
- Синквейн облегчает процесс усвоения понятий и их содержания.

- Синквейн — это также способ контроля и самоконтроля (дети могут сравнить синквейны и оценивать их).

Актуальность и целесообразность использования дидактического синквейна в дошкольной логопедической практике объясняется тем, что:

- технология — открывает новые возможности; современная практика характеризуется поиском и внедрением новых эффективных технологий, помогающих оптимизировать работу учителя-логопеда.

- использование синквейна не нарушает общепринятую систему воздействия на развитие речи детей и обеспечивает индивидуальный, дифференцированный подход.

- способствует обогащению и актуализации словаря, уточняет содержание понятий.

- является диагностическим инструментом, даёт возможность педагогу оценить уровень усвоения ребёнком пройденного материала.

- носит характер комплексного воздействия, не только развивает речь, но способствует развитию памяти, внимания, мышления.

Для того чтобы наиболее правильно, полно и точно выразить свою мысль, ребенок должен иметь достаточный лексический запас. Поэтому работу я начинаю с уточнения, расширения и совершенствования словаря. Знакомя детей с понятиями «слово, обозначающее предмет» и «слово, обозначающее действие предмета», я тем самым готовлю платформу для последующей работы над предложением. Давая понятие «слово, обозначающее признак предмета», я накапливаю материал для распространения предложения определением. Дети овладевают понятиями «живой и неживой» предмет, учатся правильно ставить вопросы к словам, обозначающим предметы, действия и признаки предмета. В старшей группе дидактический синквейн мы учились изображать графически. Сначала детям с трудом удавалось сочинять синквейны, работали вместе с взрослыми. Потом детям данный метод понравился, и они стали сами без помощи сочинять синквейны в детском саду и дома. Графические схемы помогают детям более конкретно ощутить границы слов и их раздельное написание. В этой работе я использую различные картинки и предметы.

А к концу второго года обучения дети, умеющие читать, а некоторые дети и к концу первого полугодия второго года обучения уже умели создавать синквейн записывая печатными буквами на листе бумаги.

Использование наглядно-графических схем помогают детям быстрее усвоить эти понятия.

Синквейн я использую:

- На подгрупповых занятиях для закрепления изученной лексической темы.
- На занятиях по развитию связной речи: используя слова из синквейна, дети придумают рассказ.

На начальном этапе обучения детей составлению синквейна мной используются следующие упражнения:

- «Подбери определения» - например, к слову «яблоко». Какое оно: спелое, сочное, румяное, вкусное.
- «Узнай предмет по определению» - белое, длинное, чистое, махровое ... (полотенце)
- «Кто что делает?» - повар ... (варит, жарит, печет); лист ... (падает, кружится, летит, растет).
- «Что чем делают?» - рисуют ... карандашом, мелком, углем, фломастером, кисточкой)
- «Назови часть целого» - дерево ... (ствол, ветки, корень, листья); и др.

И на основе текстового анализа, с использованием слов и фраз из текста стихотворений, составляли Синквейн. Здесь же пригодились пословицы и поговорки. Я не ограничивала детей в количестве придуманных слов согласно правилам построения дидактического синквейна. В четвёртой строке предложение может состоять от 3 до 5 слов, а в пятой строке, вместо одного слова, может быть и два слова. Другие части речи применять тоже разрешается.

Для развития речевой активности, понимания и использования образности слов по каждой из лексических тем стараемся подбирать стихотворный материал. вспомните, с чем связана ваша счастливая пора детства!? Конечно это дом, семья, детский сад, друзья. Вслушайтесь, в какие слова дети вкладывают это понятие.

Вот увидите - удовольствие будет не только полезным, но и взаимным.

Система работы над составлением Синквейна по лексическим темам за I полугодие в подготовительной группе на подгрупповых занятиях, которую хочу представить, имела и коммуникативную направленность. Усвоенные элементы языковой системы включались в непосредственное межличностное общение, таким образом, чтобы у детей формировалась активная установка на процесс общения, оптимизм, коммуникативность, уверенность в своих силах.

Материалы работы по составлению дидактического синквейна сгруппировали по следующим направлениям:

1 Блок: Синквейны «Что? Кто?». 2 Блок: Синквейны «Какой? Какая? Какое? Какие?». 3 Блок: Синквейны «Что делает? Что делают?». 4 Блок: Синквейны «Предложение». 5 Блок: Синквейны «Ассоциация» (синоним, который повторяет суть темы в первой строчке).

Литература:

1. Душка Н. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников. Журнал «Логопед», №5 (2005). – С. 85-91

2. Мордвинова Т. Синквейн на уроке литературы. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». <http://festival.1september.ru/articles/518752/>

3. Написание синквейнов и работа с ними. Элементы инновационных технологий. МедБио (кафедра Медицинской биологии и генетики КГМУ).

<http://www.medbio-kgmu.ru/cgi-bin/go.pl?i=2293>

4. Терентьева, Н. П. «Синквейн» по «Котловану»? / Н.П. Терентьева // Литература. – №4. – 2006. – С. 38–39

Коррекционная работа по развитию речи на уроках технологии при обучении детей с особыми образовательными потребностями.

Corrective work on development of the speech at the lessons of technology in teaching children with special educational needs.

Ибрагимова Л. Х., Кузьмина С. Ю., Екимова Л. Н. (г. Бугульма)

Ibragimova L. K.; Kuzmina S. Y.; Yekimova L. N. (с. Bugulma)

Аннотация. Статья отражает особенности коррекционной работы по развитию речи на уроках штукатурно-малярного и швейного дела и взаимосвязь педагогов с логопедом школы. Речь, выступая в своём функциональном предназначении как средство общения, служит важным инструментом социализации учащихся. Развитие речи у детей с ОВЗ является одной из актуальных проблем. Рассмотрен практический опыт педагогов при обучении детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова. Дети с особыми образовательными потребностями, словарный запас, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Трудовое обучение для обучающихся с ОВЗ - не просто один из предметов школьного курса. Его назначение гораздо шире, а влияние на дальнейшую судьбу обучающихся трудно переоценить. Целью трудового обучения - является создание условий для получения и развития учащимися с интеллектуальным недоразвитием знаний и умений в области трудовой подготовки, повышение уровня познавательной активности, развитие способности учащихся к осознанной регуляции трудовой деятельности, выявление и развитие индивидуальных особенностей, предрасположенностей каждого учащегося к тому или иному виду деятельности (профориентация). К основным задачам относится воспитание любви к труду и уважения к людям труда; формирование у обучающихся в процессе учебы и общественно полезной работы трудовых навыков; побуждение к сознательному выбору профессии и получение первоначальной профессиональной подготовки. Работа в этом направлении является залогом того, что обучающиеся с ОВЗ в будущем смогут получить профессию, адаптироваться к взрослой самостоятельной жизни в обществе. Мы имеем дело с детьми с особыми образовательными потребностями, и эти образовательные потребности и определяют их речь.

Речь - основа всякой умственной деятельности, средство коммуникации. Речь умственно отсталых детей ущербна по всем показателям. Резко ограничен словарный запас, фонематические процессы не сформированы, нарушено звукопроизношение, грамматический строй речи, в связной речи обучающиеся испытывают значительные затруднения при изложении материала. Всё это свидетельствует о нарушении всех компонентов речи, обусловленных интеллектуальной недостаточностью.

Умение учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируются в процессе овладения знаниями через речь и

проявляются так же в речевой деятельности. Логически четкая, доказательная, образная устная и письменная речь ученика - показатель его умственного развития. Успехи учащихся в развитии связной речи обеспечивают и в большой мере определяют успех в учебной работе по всем предметам, в частности способствуют формированию полноценного навыка чтения и повышению орфографической грамотности. Речь, выступая в своем функциональном предназначении как средство общения, служит и важнейшим инструментом социализации учащихся. Поэтому развитие речи у детей с ОВЗ является одной из актуальных проблем.

В связи с этим, коррекция недостатков речи детей требует систематических занятий. Для того, чтобы процесс по формированию речи был непрерывным, систематическим проводится плодотворная работа на уроках штукатурно-малярного и швейного дела совместно с учителем логопедом.

Каковы же основные направления деятельности?

1. Расширение словарного запаса слов. Перевод слов из пассивного словаря в активный. На любом уроке дети встречаются с новыми для них словами. Эти слова обязательно должны быть написаны на доске, в них должно быть поставлено ударение, прочитаны вслух. И самое главное - в процессе урока их надо заставлять использовать. И на следующих уроках к этому слову надо обращаться. Тогда только, возможно, ребенок его будет употреблять в своей речи. Этот процесс очень сложный. Должна проводиться работа над правильным построением предложения. Прежде всего, требовать от детей полных ответов на вопросы. Учить правильно строить предложения. Насколько ни было бы сложным, надо работать над формированием связного высказывания. Пусть это будет несколько предложений, но они должны быть правильно построенными, а само высказывание логически правильным. Речь педагогов должна быть образцом для подражания.

Дети никогда не научатся говорить, если не будет создана речевая ситуация. Несомненно, включение умственно отсталых школьников в речевую деятельность-работа очень сложная, т.к. для них характерна речевая пассивность, отсюда и попытки педагогов подменить речь школьников собственной речью. И вот здесь неоценимую роль играет беседа. Но и она должна быть проведена методически грамотно. Речевой материал должен быть спланирован заранее. Употребление незнакомых слов приводит к непониманию.

2. Необходимо чередовать трудные и легкие вопросы. Кроме, вопросов и заданий, ориентированных на простое воспроизведение, в беседу должны быть включены задания творческого характера: сравни, объясни, почему, докажи. Вопросы надо так ставить, чтобы дети на них отвечали полным ответом.

3. Важно, чтобы попытки речевой активности детей не перебивались высказываниями учителя типа «неверно, кто скажет правильно». Эти реплики снижают и без того слабую мотивацию учащихся.

Детям необходимо создавать речевую ситуацию. Все мы можем красиво говорить, и нередко на уроке показываем это умение, но ведь ценность урока не в речи учителя, а в том, насколько умело он вовлек в этот процесс детей.

Работа над словом начинается с приходом в учебную мастерскую, с 5 класса. С первых же занятий дети сталкиваются с большим количеством новых слов. Основной принцип в работе над словом: узнал слово, проговорил, запомнил. Самое устойчивое восприятие - это слово, подкреплённое действием. Беседа в процессе работы - важнейший элемент развития речи. Во время беседы следим, чтобы учащиеся правильно употребляли специальную терминологию. Школа для обучающихся с ОВЗ помогает учащимся исправлять недостатки произношения, способствует значительному увеличению их словарного запаса, совершенствованию грамматического строя речи. Для того чтобы связная речь ребенка развивалась, необходимо создать такие условия на уроках, на внеклассных мероприятиях, кружках, в которых он испытывал бы потребность в речевом общении. Методы, средства, формы развития связной речи учащихся многообразны, а их продуктивность возможно определить лишь на практике.

Трудовое обучение имеет четкую практическую направленность. Но научить ребенка говорить - это также важно, как и овладеть профессиональными навыками.

На уроках штукатурно-малярного и швейного дела проводится целенаправленная работа по развитию речи учащихся. Стараемся добиваться создания единой согласованной системы «речь – действие – речь». Даже сильные ученики часто затрудняются рассказать о выполняемой работе. Четко представляя последовательность технологических операций при выполнении того или иного изделия, не могут грамотно сформулировать свои мысли.

Основное условие развития речи – обучение. С него начинается урок. «Чем мы занимались на прошлом уроке?», «Какое изделие шили?», «На какой операции остановились?», «Какой вид работы выполняли?», «Какие инструменты использовали для выполнения работы?». Эти и другие вопросы включают обучающихся в разговорный процесс. Опрос – это тот момент урока, когда мы наиболее объемно можем вовлечь их в разговор. Часто бывает, что дети, слабые в практической деятельности, хорошо разбираются в теории. Вопросы, которые мы предлагаем детям, различны.

Во-первых, вопросы активизирующие память: назвать, перечислить, повторить. Во-вторых, вопросы, активизирующие мышление: сравнить, найти способ обработки.

Представляю наиболее эффективные упражнения, задания, направленные на развитие и коррекцию речи обучающихся с ОВЗ на уроках штукатурно-малярного и швейного дела.

1. Вид задания: «Закончи предложение»

Назначение задания:

-Развивать способности учащихся к поиску различных вариантов словесного выражения;

-Формировать умение определять границу предложения по смысловой законченности.

II. Вид задания: «Восстановление деформированного предложения».

Назначение задания:

- Формировать умение располагать слова в предложении в правильном порядке;

- Развивать умение удерживать в памяти отдельные слова в предложении, устанавливать логико-смысловые и грамматические связи между словами.

Образец задания: «для используют поверхностей валик больших окрашивания» (для окрашивания больших поверхностей используют валик); «для горловины шов окантовочный используем» (Для обработки горловины используем окантовочный шов)

III. Вид задания: «Угадай слово»

Назначение задания:

- Формировать умение ставить соответствующие пропущенные буквы в слово.

Образец задания: «м.с.е.ок, п.л.т.рок, г..с, с.к.л», «...гла, нам..тать, о...тачка»,

(мастерок, полутёрок, гипс, сокол, игла, наметать, обтачка).

Общее речевое развитие занимает важное место в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья и в значительной мере зависит от объема словарного запаса и умения привлекать его в различных ситуациях. В связи с этим, одной из ведущих задач специальных школ, является формирование и расширение словарного запаса учащихся. Поэтому большую роль в речевом развитии младших школьников на уроках технологии играет развитие и уточнение словаря.

Овладение словарем – процесс продолжительный и сложный, значение слова в сознании ребенка постепенно изменяется в связи с общим личностным развитием, формированием речи и мышления. Существует много способов по запоминанию словарных слов. Остановимся на таких, которые дают больше эффекта, разнообразят урок, вносят элементы игры, делая его более интересным и привлекательным. Большая роль в обучении обучающихся с ОВЗ отводится зрительному восприятию. Этот вид памяти очень важен при знакомстве со словарным словом. Поэтому, немаловажное значение имеют работа над словами с использованием иллюстраций, картинные, словарные диктанты. Особую важность на уроке приобретает использование разнообразных методов, приемов, способов, которые являются более эффективными для прочного запоминания, грамотного написания словарных слов. Практика работы показывает и подтверждает эффективность хорошо продуманной системы словарной работы, суть которой в том, что слово учеником было правильно воспринято в тексте со всеми его оттенками и особенностями и было употреблено самостоятельно в нужной ситуации. Особую важность на уроке приобретает использование разнообразных методов, приемов, способов, которые являются более эффективными для прочного

запоминания, грамотного написания словарных слов и использования их в практической деятельности.

С первых занятий при изучении названий ручных инструментов использую загадки. Загадки развивают догадливость, сообразительность. Они оживляют занятие, учат детей сравнивать предметы по цвету, величине, назначению. Такие упражнения расширяют кругозор воспитанников, уточняют и пополняют знания об окружающем мире. Загадки способствуют формированию интеллектуальных качеств, побуждают к творчеству. Работа по развитию у детей навыков доказательств, объяснения загадок, развивает умение оперировать разнообразными и интересными доводами для лучшего обоснования отгадки, способствует развитию навыка построения сложных предложений. Разные загадки об одном предмете активизируют словарь, показывают, как дети понимают переносный смысл слов образных выражений, какими способами доказывают, подтверждают отгадку.

Заключительный этап в системе по развитию речи - установление связи между речевой и трудовой деятельностью учащихся. Как правило, такая взаимосвязь у наших детей нарушена. Сама по себе трудовая деятельность не улучшает речевое развитие обучающихся, поэтому очень важна специальная предварительная подготовка (например, проговаривание последовательности выполнения операции). Влияние предварительной речевой обработки трудового задания сказывается на каждом этапе выполнения. Вначале выполнения это поможет лучше осознать предстоящее задание. В процессе выполнения задания использование речи повышает уровень самостоятельности.

Средства стимуляции речевой деятельности:

- побуждение самостоятельно высказываться о проделанной работе;
- обсуждение плана работы;
- взаимопроверка и взаимные инструкции;
- обсуждение готовой работы;

В результате работы по развитию речи на уроках штукатурно- малярного и швейного дела, обучающиеся с ОВЗ самостоятельно справляются с составлением плана работы, возрастает уровень ориентировки и самостоятельности, повышается качество работы.

Целенаправленная систематическая работа по развитию речи учащихся способствует общему развитию школьников, формирует их личностные качества. Только согласованная деятельность учителей технологии и логопеда даёт свои положительные результаты.

Умение правильно говорить, правильно представлять свое изделие помогает девочкам при защите своих творческих проектов на различных конкурсах. Это во многом способствует занимать призовые места.

Литература:

1. Копылова, Т. Г. Система профессиональной работы в коррекционной школе VIII вида / Т. Г. Копылова, О. Л. Лашина // Дефектология. — 2006. — № 5.
2. Лопухина И.С. Логопедия. – М.: Аквариум, 1995. - 384 с.

3. Олигофренопедагогика: учеб. пособие для вузов / Т. В. Алышева, Г. В. Васенков, В. В. Воронкова и др. — М.: Дрофа, 2009. — С. 288–301.

Метод драматизации, как средство развития речи учащихся с ОВЗ
The method of dramatization as a means of development of speech of pupils

Савухина Е.В. (Казань)

Savukhina E.V.

Аннотация. Сказка является оптимальным видом обучения тексту. Позволяет вовлечь младших школьников в игровую и в учебную деятельность. Драматизация сказок стала неотъемлемой частью общей системы учебно – воспитательных средств формирования личности. Эта работа проводится с учетом трех основных целей: практической, образовательной и воспитательной. Названные цели определяют задачи драматизации сказок. Драматизация воспитывает интерес и уважение к ментальности, истории, искусству.

Ключевые слова: драматизация, речь, интонация, воображение, память, внимание, ассоциации.

Способность человека говорить является одной из его ярких особенностей.

Речь – процесс общения людей посредством языка. Язык является также носителем накопленных людьми знаний. Язык и речь – специфические формы отражения действительности. Речевую деятельность следует рассматривать во взаимосвязи с различными познавательными процессами, особенно с мышлением, так как речь – это основное средство формирования мысли и форма ее выражения [1].

Речевое общение является важнейшим видом деятельности. В общении происходит обмен мыслями, выражение чувств, воздействие на поведение ребенка и взрослого человека. У детей с О В З значительно чаще, чем у нормально развивающихся сверстников, встречаются различные недостатки речи. Нарушения речи затрудняют общение ребенка с окружающими людьми, вызывают у него отрицательные переживания, осложняют процесс обучения и жизнь в обществе, ведут к речевой замкнутости. Ученики затрудняются выразить в речи имеющиеся знания, ответить на вопросы, самостоятельно построить рассказ, испытывают большие затруднения в передаче в речи чувств. Наблюдается несогласованность между речью и деятельностью, речью и поведением. Им трудно поступать согласно словесной инструкции, планировать деятельность в речи, использовать речь в целях контроля, дать словесный ответ о проделанной работе.

Общее моторное недоразвитие ребенка играет также определенную роль в замедленном развитии речи. Нарушение моторики ограничивают контакты с окружающим миром, затрудняют накопление представлений и отрицательно влияют на произносительную сторону речи.

Грамматический строй речи недостаточно развит. Используются простые предложения. В предложениях нарушена связь между словами, опускаются

предлоги, не учитываются падежные окончания имен существительных, редко вводятся определения, обстоятельства, дополнения. Они затрудняются вступать в речевое общение по собственной инициативе. Не испытывают внутреннего побуждения рассказать о событиях личной жизни. Поэтому учитель постоянно стремится активизировать их общение, побудить к рассказу. Наиболее доступна речь диалогическая, разговорно – бытовая, ситуативная [2].

Сегодня актуальным является вопрос разработки новых технологий образования, воспитания и развития личности учащегося. Одним из возможных путей преодоления недостатков речи может стать развитие коммуникативности младших школьников при обучении речи на основе драматизации сказки. Метод драматизации не только развивает речь, но и активизирует мыслительную деятельность учащихся. В драматизации детей привлекает внутренняя эмоциональная насыщенность литературных сюжетов, конкретные активные действия персонажей. Дети эмоционально осваивают литературные произведения, проникают во внутренний смысл поступков героев, у них формируется оценочное отношение к герою. Они сближаются с литературным персонажем, сопереживают, сочувствуют. Ребята с удовольствием участвуют в инсценировках сказок. Сказка является оптимальным для данного возраста учащихся и этапа обучения видам текста, позволяющим вовлекать младших школьников и в игровую, и в учебную деятельность[3].

Драматизация сказок стала неотъемлемой частью общей системы учебно – воспитательных средств формирования личности. Эта работа проводится с учетом трех основных целей: практической, образовательной и воспитательной.

Для реализации практической цели необходимо активизировать знания, навыки и умения, полученные знания на уроках. С образовательной целью полезно расширить кругозор школьников. Реализация воспитательной цели заключается в развитии у школьников чувств патриотизма и интернационализма.

Младший школьник должен воспринимать учителя не только, как носителя знаний по предмету, но и как яркую, и интересную личность, умеющую установить, и развивать доброжелательное отношение с ним, что способствует плодотворному и эффективному сотрудничеству.

Драматизация и инсценировка сказки развивает воображение, устную и письменную речь учащихся младших классов. Основная задача состоит в том, чтобы не превращать школьника в артиста, а использовать средство театрально – исполнительского искусства в целях образования и развития, формирования всесторонне развитой, гармоничной, творческой личности.

Драматизацию мы понимаем, как технологию обучения и воспитания, направленную на развитие коммуникативности младшего школьника средствами художественных произведений.

Процесс работы учителя над драматизацией сказки можно разбить на пять этапов:

- чтение сказки и достижение углубленного понимания слов, словосочетаний, предложений и текста в целом;

- работа над текстом сказки с учетом лингвистических особенностей использования традиционных формул народной сказки;
- работа с действующими лицами по сценкам, сценарию и музыкой в целом, монтаж спектакля;
- работа по художественному оформлению;
- показ спектакля и его оценка.

Драматизация творчески упражняет и развивает самые разнообразные способности и функции: речь, интонацию, воображение, память, наблюдательность, внимание, ассоциации, технические и художественные способности (работа над сценой, бутафорией, костюмами, декорациями), двигательный ритм, пластичность, благодаря этому расширяет творческую личность ребенка. Благодаря ей развивается эмоциональная сфера, тем самым обогащается личность; развивается симпатия, сострадание, нравственные чувства, воспитывается способность перевоплощаться в других, жить их жизнью, чувствовать их радость и горе.

Метод драматизации включает в себя проведение праздников, которые занимают особое место в воспитании детей.

Праздничный подъем обостряет чувство детей, они по – иному, чем на обычных занятиях, воспринимают содержание исполняемых песен, стихов, поэтому на праздники в тесной взаимосвязи осуществляется эстетическое и нравственное воспитание детей.

Одна из основных целей праздника – доставить детям радость, создать хорошее настроение, вызвать у них эмоциональные переживания. Школьный возраст – это период, когда у ребенка начинают формироваться определенные отношения к окружающему, вкусы, интересы. Эмоционально пережитый спектакль или инсценировка помогает определить отношение детей к действующим лицам и их поступкам.

Праздник должен надолго оставаться в памяти ребят, а для этого необходимо, чтобы его содержание было доступно и понятно каждому ребенку. Отбирая песни, пляски, стихи, рассказы, необходимо учитывать, насколько они доступны и близки детям по содержанию и соответствуют их речевым возможностям и навыкам. Каждый праздник заканчивается постановкой сказки, инсценированным рассказом или пьесой.

В программу праздников необходимо включать загадки и интересные вопросы, чтобы гости могли легко отвечать на них. И хозяева, и гости будут чувствовать себя полноправными участниками этого праздника.

При такой подаче материала дети испытывают ответственность за свое выступление. Такой праздник оставляет яркий след в памяти детей.

Праздники должны обсуждаться вместе с детьми. Это дает им возможность выразить свои впечатления. Дети оценивают свое выступление и выступление товарищей. Активное участие в обсуждении принимает учитель, который поощряет и подбадривает детей, дает им необходимые советы, помогает разобраться в особенностях выступления.

Активное участие в праздниках воспитывает у детей эстетический вкус, определенные навыки речи, поведения. Проведения праздников способствуют коррекционной работе над речью и личностью ребенка в целом.

Вывод

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что театрализованная деятельность представляет собой своеобразный синтез детской ролевой игры и театрального искусства, где каждая конкретная форма приближается либо к одному, либо к другому полюсу. Их соотношение зависит от вида театрализованной деятельности, воспитательной цели и особенностей руководства ею.

Формирование коммуникативных качеств младших школьников с учетом сценических умений показывает, что владение ими играет значительную роль в поведении младших школьников во взаимодействии со своими сверстниками, учителями, родителями.

Литература:

1. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи. М – Л., 1947.
2. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся М., 1977.
3. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1979.

Логопедическое сопровождение детей с псевдобульбарной дизартрией в современной общеобразовательной школе

Logopedic tracking of children with pseudo bulbar dysarthria in modern comprehensive school

Салина М.В. (Казань)

Salina M.V.

Аннотация. Псевдобульбарная дизартрия является остаточным явлением после перенесенного мозгового заболевания, в результате которого имеется тяжелое речевое нарушение. В основе лежит нарушение иннервации мускулатуры, осуществляющей звукопроизношение. С такими детьми следует как можно раньше начинать логопедические занятия. Работа с детьми, страдающими псевдобульбарной дизартрией, – длительная, требующая большого терпения, упорства со стороны логопеда и самого ребенка. В настоящей статье рассматриваются основные приемы работы учителя-логопеда с такими детьми.

Ключевые слова: псевдобульбарная дизартрия, детский церебральный паралич, логопедическая помощь, массаж.

На современном этапе развития общества и нашего государства особую актуальность приобретает проблема формирования общественно активной, творческой, компетентной личности, которая в отличие от человека-исполнителя самостоятельно генерирует новые идеи, принимает нестандартные решения.

Человек в таких условиях может стать успешным, если он готов не только меняться в соответствии с внутренними и внешними запросами, но и предвидеть и опережать эти изменения. И, естественно, одним из ключевых направлений гармоничного развития личности, ее дальнейшей интеграции в общество является образование.

В общеобразовательных школах к нам приходят дети с алалией, с псевдобульбарной дизартрией на фоне детского церебрального паралича, синдромом двигательной гиперактивности, слабовидящие, дети с эпилепсией. Все они нуждаются в специальном образовании, которое отвечает особенностям их развития. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающиеся в общеобразовательных школах, находятся зачастую не в одинаковых условиях с остальными детьми. Такие дети утомляются быстрее, чем их сверстники – это негативно сказывается на их учебе, появляются проблемы в знаниях. Поэтому важно правильно организовать работу учителя, сделать ее максимально адаптированной к ученику с ОВЗ.

Псевдобульбарная дизартрия является остаточным явлением после перенесенного мозгового заболевания, в результате которого имеется тяжелое речевое нарушение [1]. В основе лежит нарушение иннервации мускулатуры, осуществляющей звукопроизношение. Развитие таких детей запаздывает, нарушается моторная деятельность. У таких детей наблюдается парез конечностей, причем одна из сторон тела (правая или левая) страдает больше другой. Все движения такого ребенка неуклюжи. Походка напряженная, неуверенная, осторожная. Он часто без особой надобности прибегает к помощи посторонних (держится за руку мамы). Лицо ребенка маскообразно, асимметрично, часто наблюдается слюнотечение. Речевой аппарат скован, рот полуоткрыт. Речь смазана, как будто «каша во рту». Этим детям сложно учиться в школе. Будучи интеллектуально полноценными, они тяжело переживают свое общее состояние и речевой недостаток, становятся застенчивыми, малообщительными, оторванными от детского коллектива.

Логопедические занятия с такими детьми следует начинать как можно раньше [2]. Дети занимаются охотно, так как практические логопедические занятия воспитывают в них уверенность в своих силах. Для этого необходимо:

- 1) систематически вести психотерапевтические беседы;
- 2) развивать моторику артикуляционного аппарата и общую моторику;
- 3) вырабатывать правильное направление воздушной струи для образования голоса и нужных речевых звуков, воспитывать навык пользования небной занавеской;
- 4) развивать речевое дыхание;
- 5) поставить все звуки родного языка, ввести их в речь (как устную, так и письменную), обогащать активный и пассивный словарь.

Начать работу с ребенком с псевдобульбарной дизартрией нужно с дружеской беседы о том, что наблюдаемые у него недостатки – затруднения в ходьбе, в управлении артикуляционным аппаратом и так далее – вызваны перенесенным заболеванием, но теперь болезненный процесс закончен, и ему

нужно начинать активно работать над преодолением своих недостатков. Этим воспитывается целенаправленное, осознанное отношение к работе. Надо поощрять у ребенка даже самые незначительные успехи. Постоянно стимулировать дальнейшую работу, доказывая возможность новых достижений. Ласковое, внимательное и терпеливое отношение к этим детям особенно необходимо.

Чтобы не было у ребенка слюнотечения, нужно приучить его проглатывать слюну, начинать с жевательных движений и закидывать при этом голову. Внимание логопеда должно быть направлено на развитие подвижности речевого аппарата. Нельзя забывать и о развитии общей моторики в целом. Следует каждый раз давать задания на отдельные виды упражнений по развитию и укреплению общих движений (маршировка, прыгание на одной ноге с чередованием ног; игры в мяч, изображение движения паровоза, катание на лыжах), все время надо следить за развитием обеих сторон, правой и левой, и выравнивать их движения. Особенно следует развивать мелкие движения, которые необходимы для письменной речи.

С такими детьми рекомендуется проводить пальчиковые игры и, особенно, массаж пальцев и кисти руки. Используются следующие приемы массажа: поглаживание, легкое растирание и вибрация. Советы по проведению массажа:

- В положении сидя. Рука массируемого свободно лежит на поверхности стола.

- Напротив или сбоку располагается массажист.

- Массаж выполняется одной рукой. Другой – фиксируют массируемую конечность.

- Массажные движения производятся в направлении от кончиков пальцев к предплечью.

- Массаж длится 3-5 минут.

- Проводить массаж курсами по 10-12 сеансов ежедневно или через день. При необходимости курс повторяют через 10-30 дней.

- Во время массажа желательно включить приятную классическую музыку (Бетховена, Моцарта, Баха).

- Для большей эффективности массажа можно сочетать его с пассивными и активными движениями кистей рук.

1. Тип движения: плоскостное поглаживание (всей ладонью)

Часть кисти: тыльная сторона кисти.

Направление движения: от кончиков пальцев до середины предплечья.

2. Тип движения: щипцеобразное поглаживание (несколькими пальцами).

Часть кисти: каждый палец отдельно.

Направление движения: от кончиков пальца к основанию по тыльной, ладонной и боковым поверхностям.

3. Тип движения: щипцеобразное круговое и прямолинейное растирание.

Часть кисти: пальцы.

Направление движения: по ладонной и боковым поверхностям.

4. Тип движения: круговое и прямолинейное растирание.

Часть кисти: тыльная и ладонная поверхности кисти.

Направление движения: от основания пальцев до запястья.

5. Повторное поглаживание (см. выше).

6. Тип движения: вибрация; пунктирование с помощью вибромассажера.

Часть кисти: тыльная и ладонная поверхности кисти и пальцев.

Направление движения: от кончиков пальцев к запястью.

7. Повторное поглаживание (см. выше).

Завершается массаж пассивными движениями пальцев.

- Рука ребенка лежит на столе ладонью вниз. Одной рукой взрослый фиксирует ее в лучезапястном суставе, другой – приподнимает вверх до максимального положения поочередно каждый палец.

- Рука ребенка лежит на столе ладонью вверх. Придерживать ее одной рукой, другой – поочередно сгибать пальцы ребенка.

- Рука ребенка согнута в локтевом суставе, локоть опирается на стол. Рука ребенка фиксируется взрослым также в лучезапястном суставе. Свободной рукой взрослый проводит поочередно круговые движения пальцев руки ребенка.

Пассивные упражнения заканчиваются активной пальчиковой гимнастикой. Ребята с удовольствием проделывают манипуляции с пальцами с речевым сопровождением или без него. Игры с пальчиками обычно проходят на высоком эмоциональном уровне.

Эффективность использования массажа доказывается практикой. В результате восстанавливаются ослабленные мышцы, улучшается координация движений рабочей руки, помогает снять излишнее напряжение, приводящее к тремору руки. Увеличивается скорость письма и улучшается почерк. Это, в свою очередь, помогает детям направить внимание не на техническую сторону письма, а на звукобуквенный анализ, «видение» и применение изученных орфограмм. Кроме того, у учащихся появляется время для контроля выполненной работы.

Ребенок, научившись управлять отдельными движениями, ранее для него недоступными, получает уверенность в своих силах, и эта уверенность способствует успеху работы по развитию моторики речевого аппарата.

Для возбуждения иннервации лицевой мускулатуры следует проводить легкий массаж лицевой мускулатуры, легкое похлопывание ладонью по щекам, легкие пощипывающие движения по краю нижней челюсти снаружи, по подъязычной мышце и глоточнонебной мышце. Следует проводить поглаживающие движения, прикасаясь к кожному покрову. Губы тоже следует поглаживать, пощипывать, приводить к механическому сближению в горизонтальном и вертикальном направлениях, совершать круговые поглаживающие движения в углах рта и в месте соединения нижней и верхней челюсти. Все эти упражнения должны проводиться систематически на занятиях с логопедом и дома.

Далее следует проводить массаж языка. С помощью шпателя или зубной щетки производятся поглаживающие или вибрирующие движения по

поверхности языка и под языком. Кончик языка придерживается стерильной салфеткой и, захватив язык пальцами отводится вправо, влево, вверх, вниз, вытягивается вперед, отодвигается назад, не доводя до неприятных ощущений. Надо приучать покусывать язык, направлять воздушную струю по высунутому языку. Благодаря сильной воздушной струе язык массируется, шлифуется и становится более эластичным. Кроме этого, даются упражнения «лошадка» и «грибочек», готовя к постановке звука «р».

Развитие артикуляционного аппарата надо начинать с самых простых упражнений: «Открой рот», «Закрой рот», «Сомкни губы» и т.д., постепенно усложняя задание. Простое смыкание губ переходит в чмокающее смыкание, и постепенно делается попытка к произношению кучерского «тпру». Ребенок упражняется в сдувании ватки, выполняет движение для поцелуя, движение сплевывания, надувания щек с последующим постепенным выдохом.

Все приемы работы тесно переплетаются между собой. Психотерапевтическая работа пронизывает весь педагогический процесс: развитие общей моторики, моторики артикуляционного аппарата, речевого дыхания, голоса, постановки звуков, грамоты и обогащения словарного запаса – над всем этим работаем одновременно.

Постановка звуков часто идет с применением зондов [3]. Звуки «с» и «з» часто вырабатываются раньше звуков «т» и «д», так как звуки «с» и «з» не требуют от языка большого напряжения, и язык находится в более или менее пассивном состоянии, а звуки «т» и «д» требуют более активного участия языка.

При постановке звука «с» используют простой ротовой выдох. Тренируя вдох и выдох через рот, предлагают выдохнуть воздух через неплотно сжатые губы холодной струей. Тот же выдох с включением голоса дает «з».

В постановке звуков «т» и «д» помогает предварительно проводимое упражнение для одновременного упражнения языка и губ (как при сплевывании). Это упражнение приближает язык к губам, приучает язык к толчкообразным движениям, что необходимо для постановки звуков «т» и «д».

При постановке звука «р» тренируют язык на упражнении «лошадка», затем удержании языка в положении «грибочек». Научив этому приему, нужно предложить ребенку произвести взрыв между смычкой языка и неба путем резкого воздушного толчка «тс», что приводит к вибрации кончика языка. Подменив глухой звук «тс» на звонкий «дз», звук озвончается и вводится в устную и письменную речь.

У детей с псевдобульбарной дизартрией трудности устной речи переходят в письменную речь. Звуки, которые они не выговаривают, при написании пропускаются. В словах переставляются буквы, звонкие звуки заменяются глухими, иногда плохо дифференцируются гласные звуки, так что развитие устной речи должно обязательно идти параллельно с развитием письменной речи. Весь приобретенный в устной речи материал должен отрабатываться в письме путем анализа и синтеза. Допущенную ошибку в письме логопеду нужно тщательно проанализировать, вскрыть причину ее возникновения и

ввести дополнительные методические приемы для ликвидации недостатков в письменной речи.

Работа с детьми, страдающими псевдобульбарной дизартрией, – длительная, требующая большого терпения, упорства со стороны логопеда и самого ребенка. Такие дети требуют особого подхода учителя, который должен оберегать ребенка от насмешек со стороны товарищей и обеспечить ему равное место в коллективе.

Литература:

1. Волкова Л.С., Лалаева Р.И., Мастюкова Е.М. Логопедия. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» под ред. Л.С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.

2. Данилова Л.А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом. – Л.: Медицина, 1977.

3. Ефименкова Л.Н. Коррекция звуков речи у детей: Книга для логопеда. – М.: Просвещение, 1987 с.; ил.

Формирование коммуникативных учебных действий у младших школьников на логопедических занятиях

Formation of children's communicative learning activities for speech therapy classes at primary school

Сафина Г.И. (Казань)

Safina G.I.

Аннотация. В статье говорится о проблемах обучения младших школьников коммуникативным учебным действиям. Автор рассказывает о формировании коммуникативных учебных действий на логопедических занятиях в начальной школе.

Ключевые слова: коррекционная работа, коммуникативные учебные действия, логопедия, арт-терапия, игровая терапия.

В психологии и педагогике вопросам развития речи и коммуникации уделяется большое внимание. Но надо признать, что уровень развития реальной коммуникативной компетентности младших школьников еще далек от желаемого. Поэтому в новых государственных стандартах начального общего образования задача формирования коммуникативных учебных действий у школьников стала приоритетной.

При поступлении в школу ребенок имеет определенный уровень развития общения. К 6-7 годам дети должны уметь понимать чужую речь, уметь грамотно говорить, владеть элементами культуры общения, уметь выражать свои чувства и понимать чувства другого человека.

Ребенок должен обладать базовыми предпосылками коммуникативных действий, в которые входят следующие компоненты:

- ✓ потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;

✓ владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;

✓ приемлемое (не негативное) отношение к процессу сотрудничества;

✓ ориентация на партнера по общению;

✓ умение слушать собеседника.(5,6)

Разработчики Стандарта определяют коммуникативные действия как взаимодействие, сотрудничество и условие интериоризации(5,6).

Первая группа коммуникативных учебных действий направлена на учет позиции собеседника или партнера по деятельности.

Дошкольникам свойственен эгоцентризм. Ребенку в шесть, семь лет его точка зрения кажется единственно верной. Эта возрастная особенность мышления ребенка затрудняет возможность понимания собеседника или партнера по деятельности. Постепенно, взаимодействуя с другими людьми, ребенок начинает понимать, что может существовать иная точка зрения.

При формировании этого типа коммуникативных действий можно использовать методику игровых занятий Тары Делани (2). Ее можно использовать не только в работе с детьми с аутизмом, но и с другими детьми, имеющими проблемы с коммуникацией. Такие игры, как «Мои мысли – твои мысли», «Мистер Картофельная Голова», «Показываем телом», «Так, и чья сейчас очередь» и др. помогут детям лучше распознавать эмоции собеседника, партнера по деятельности. Эти игры можно проводить не только на логопедических занятиях, но и во внеурочное время в группе продленного дня.

В.А.Акименко (1) предложила упражнение Личная аналогия. Личная аналогия предполагает постановку себя на место объекта. Человек должен взглянуть на ситуацию глазами другого человека или объекта и рассказать о своих ощущениях. Например, что думает аквариумная рыбка о людях, которые живут в квартире. Представь, что ты стал твоей любимой игрушкой, животным или человеком определенной профессии. Расскажи о своей жизни. Такое упражнение вырабатывает эмпатию и развивает воображение и речь ребенка.

Хорошо зарекомендовала себя методика Г.А. Цукермана «Кто прав?». Во время логопедического занятия школьники читают небольшие тексты поучительного характера, а затем отвечают на вопросы по тексту.

Пример теста. Подарок.

Две сестры пошли покупать подарок своему маленькому братишке к первому дню его рождения.

– Давай купим ему это лото,- предложила Лена.

– Нет, лучше подарить самокат,- возразила Аня.

Вопросы к тексту:

1. Как ты думаешь, кто из них прав? Почему?
2. Как объяснила свой выбор каждая из девочек?
3. Как им лучше поступить?
4. Что бы ты предложил подарить? Почему?

В ходе беседы по тексту рассказа логопед учит ребенка оценивать ситуацию с разных точек зрения, воспитывает умение слушать других людей и терпимо относиться к иному мнению.

Вторую группу коммуникативных учебных действий образуют действия, направленные на кооперацию, сотрудничество.

Значительный вклад в создании модели обучения, основанного на учебном сотрудничестве учащихся, принадлежит Д.Б.Эльконину и В.В.Давыдову, а также В.В.Рубцову и Г.А.Цукерман. В их работах показана возможность организации эффективных форм сотрудничества учащихся и доказано положительное влияние сотрудничества на формирование коммуникативных умений и развитие речи.

Многие учителя и логопеды используют на занятиях такие формы, как работа в парах или микрогруппах. Коллектив психологов и логопедов из Санкт-Петербурга (4) предложил программу сопровождения учащихся с нарушениями письменной речи. Одной из целей этой программы является формирование у учащихся коммуникативных навыков. Так пары учащихся или микрогруппы составляют алгоритмы заданий, составляют карты памяти, разрабатывают творческие задания.

Пример алгоритма, составленного учащимися.

«Как сделать транскрипцию слова»

1. Открой квадратные скобки.
2. Произнеси слово так, как обычно говоришь, запомни.
3. Медленно, выделяя звуки, произнеси первый слог.
4. Звуки, которые ты выделил, запиши в скобки.
5. Также работай и с другими слогами.
6. Закрой скобки.
7. Прочитай транскрипцию и сравни: такое ли слово ты произносил вначале.
8. Поставь ударение.

Чтобы организовать эффективную коллективную работу, научить сотрудничеству логопеду или психологу необходимо создать определенные условия для совместной деятельности:

1. Определить цель учебного сотрудничества.
2. Провести подготовительную работу (сформировать группы, подготовить помещение и нужные материалы).
3. Определить время выполнения задания.
4. Сообщить учащимся цель задания и что будет считаться положительным результатом.
5. Следить за временем выполнения задания, координировать работу групп, вмешиваясь при необходимости.
6. Организовать обсуждение и самооценивание результатов работы.
7. Предложить учащимся оценить, насколько хорошо они взаимодействовали друг с другом, удовлетворены ли они результатами своей работы и работы группы.

Очень эффективны в работе с детьми, имеющими трудности в коммуникации, арт-терапевтические техники. Это изотерапия, сказкотерапия, музыкальная терапия, танцевальная терапия, драматерапия, библиотерапия и др. Арт-терапевтические занятия может проводить не только психолог и логопед, но и учитель, воспитатель, библиотекарь и др. после определенной подготовки

Я, как логопед, не раз проводила арт-терапевтические занятия с младшими школьниками, имеющими проблемы с коммуникацией. Так при проведении арт-терапевтического занятия «Рисуем круги», (3) учащиеся должны были научиться взаимодействовать друг с другом, учитывать желания другого человека. Проводить дорожки между своими кругами, не залезая на чужой рисунок, получить разрешение соседа дорисовать на его рисунке и написать свое пожелание. Могу с уверенностью сказать, что арт-терапия помогает наладить контакт с ребенком, выстроить коммуникацию в группе, скорректировать состояния тревоги, агрессии, страха, обиды, вселить уверенность в свои силы, взаимной привязанности и тем самым компенсировать их возможное отсутствие в семье.

Третью группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становление рефлексии.

Учащиеся начальных классов должны уметь высказываться понятно, уметь задавать вопросы партнеру по деятельности, владеть планирующей и регулирующей функциями речи. Однако в начальной школе при традиционном обучении часто тормозится развитие речи, так как нарушается связь речи с ее исходной коммуникативной функцией-функцией сообщения партнеру по совместному действию. Поэтому необходима совместная деятельность учащихся, в ходе которой совершенствуются коммуникативные умения в форме социализированной речи и создается возможность интериоризации, т.е. усвоения соответствующих действий, а также развитие рефлексии.

Должны быть сформированы следующие умения:

1. Четко формулировать вопрос.
2. Задавать вопросы, а не уходить от трудностей
3. Принимать учительскую задачу, не подменяя ее собственной задачей.
4. Решать задачу, взаимодействуя с другими участниками группы.

Например, игра «Отгадай вопрос». Логопед раздает участникам игры по 2-3 карточки, на каждой написан вопрос. Задание: молча прочитать вопрос и мысленно ответить на него одним предложением. Далее каждый участник вслух произносит ответ на вопрос, а остальные должны назвать вопрос, написанный на его карточке. Если угадали, то ответ был сформулирован правильно. Эта карточка выбывает из игры. Побеждает то, у кого не осталось ни одной карточки с вопросом. (Вопрос: «Кем работает твоя мама?» Ответ «Моя мама работает в больнице» не будет верным, потому что отгадать вопрос будет невозможно).

Очень важно научить ребенка рефлексии. Подводя итоги занятия, можно попросить учащихся нарисовать кружок и поставить в нем определенный знак. Например, «точка», если на занятии было все понятно. «Знак вопроса», если что-то непонятно. «Многоточие» - тема кажется непонятной. Этот прием является средством обратной связи, вызывая рефлексию у детей, помогает эффективнее проводить занятия.

Сотрудничество педагогов и обучающихся, а также родителей обучающихся, в процессе коррекционной работы предполагает создание ситуаций переживания успеха, в которых педагог выступает как помощник, создающий ситуацию успеха ученику, и в то же время обеспечивает его деятельностную активность.

Приведенные формы занятий и игр могут оказаться полезными в случае создания благоприятной общей атмосферы в классе и школе, атмосферы поддержки и заинтересованности. Решающая роль в этом принадлежит педагогу: учителю, логопеду, психологу. Педагог должен сам быть образцом неавторитарного стиля ведения занятий и обладать высокой коммуникативной культурой.

Литература:

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

2.Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. – 2-е изд. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. - 272 с.

3.Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2007.-25

4.Логопедические занятия со школьниками (1-5 класс): Книга для логопедов, психологов, социальных педагогов/ Меттус Е.В., Литвина А.В., Турта О.С., Бурина Е.Д. и др. – СПб.: КАРО, 2006. – 112 с.

5.Примерная основная образовательная программа начального общего образования, от 8 апреля 2015 г.

6.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, от 6 октября 2009 г.

Сенсомоторное развитие детей с алалией
Sensory-motor development of children with alalia
Соколикowa М.А., Петрова Т.Г. (Казань)
Sokolikova M.A., Petrova T.G.

Аннотация. Речь не является функцией органов артикуляции, это, прежде всего, результат согласованной деятельности как речевых, так и неречевых областей головного мозга. Она не может формироваться изолированно от мышления, памяти, внимания и восприятия и зависит от уровня их развития. За каждым словом обязательно должно стоять то, что оно обозначает.

Потребность в предмете и действиях с ним побуждают ребенка назвать предмет словом.

Еще незрелые анализаторные системы требуют моторного обеспечения и, наоборот, для обеспечения целенаправленного движения требуется сенсорная поддержка.

Наиболее значимым в предметно-практической деятельности 3-летних детей является сенсомоторное развитие на уровне сенсорной и моторной стимуляции. При алалии имеют место речевые и неречевые симптомы, между которыми существуют сложные опосредованные соотношения. Среди неречевых расстройств при алалии выделяют моторные, сенсорные симптомы.

Что такое сенсомоторика?

Сенсомоторика – это умение управлять движением и эмоциями, это согласованность глаз и движения, согласованность слуха и движения.

Сенсомоторика работает на уровне рефлексов. Показательный пример: мы идем по улице, глаза увидели препятствие: лужу, камень. Мы или останавливаемся, или делаем движение в сторону. Сработало сенсомоторное восприятие. Еще пример: мы услышали громкий звук и в нашем движении будут какие-то изменения – мы либо остановимся, либо ускорим движение, либо посмотрим в сторону, откуда доносился звук.

В зависимости от преимущественной локализации поражения речевых областей больших полушарий головного мозга (центр Брока, центр Вернике) различают две формы алалии: моторную и сенсорную. Моторная алалия связана с нарушением деятельности речедвигательного анализатора, а сенсорная — с нарушением речеслухового анализатора. Однако такое деление в настоящее время уже не исчерпывает всего многообразия проявлений алалий у детей. Недостаточность речи при моторной алалии приводит к некоторому снижению понимания вторичного характера, и поэтому в большинстве случаев встречается не чистая форма алалии, а смешанная — моторная алалия с сенсорным компонентом или сенсомоторная алалия. Снижение понимания может быть вторичным проявлением в структуре различных речевых нарушений, общим для которых является неполноценность экспрессивной речи. Первичная же сенсорная недостаточность отмечается при сенсорной алалии и сенсорной афазии, хотя практически разграничивать деятельность речедвигательного и речеслухового анализаторов нельзя, поэтому и отмечаются случаи комбинированных, а не чистых форм нарушений.

Сравнительная характеристика сенсомоторного развития ребенка 3 года

В норме	Моторная алалия	Сенсорная алалия
Общая моторика		
Проходит 3 м. на носках Спускается с лестницы, не держась за перила Стоит на обеих ногах с закрытыми глазами Спрыгивает с лестницы обеими ногами	Физическая недостаточность, соматическая ослабленность. Неловкость, неуклюжесть, дискоординация движений, замедленность или расторможенность движений, недостаточная ритмичность,	Общее двигательное беспокойство, иногда легкий хорейатетозный гиперкинез. Общедвигательные нарушения, могут быть нарушения статистического равновесия (хуже прыгают на

<p>Бросает мяч через голову Хватает катящийся мяч Прыгает на одной ноге Сохраняет равновесие при качании на качелях.</p>	<p>нарушение динамического и статического равновесия (не может стоять и прыгать на одной ноге, ходить на носках и на пятках, бросать и ловить мяч, ходить по бревну и т. д.). Ходит, ссутулившись, опустив голову, на расставленных ногах, чаще обычного спотыкается и падает</p>	<p>правой ногое, так как незрелые клетки левого полушария, не могут ходить на носках и, особенно на пятках) У некоторых детей отмечаются эхопраксии (это связано с тем, что ребенок не понимает речи окружающих, но повторяет их действия, стремясь установить контакт)</p>
Моторика рук		
<p>Открывает ящик и опрокидывает его содержимое. Играет с песком и глиной. Открывает крышки, использует ножницы. Красит пальцем. Рисует круги Нанизывает бусы. Переливает воду из сосуда в сосуд Складывает лист бумаги, сгибая его пополам</p>	<p>Движения пальцев напряженные, пальцы сгибаются и разгибаются только вместе и не могут двигаться изолированно Трудности с овладением навыками самообслуживания (застегиванием пуговиц, зашнуровыванием обуви и т.п.), выполнении мелкомоторных операций (складыванием мозаики, пазлов и пр.). преобладание у детей с моторной алалией левшества и амбидекстрии</p>	<p>Моторика рук длительное время остается недостаточно дифференцированной. Нарушения пальцевого стереогноза</p>
Артикуляционная моторика		
<p><i>к первому году</i> - появляются смычки органов артикуляции; <i>к полутора годам</i> - появляется возможность чередовать позиции (смычка - щель); <i>после трех лет</i> - появляется возможность подъема кончика языка вверх и напряжения спинки языка. 2 -3 года – гласные о. а. э. ы. и. у. согласные п. б. м. ф. в. т. д н к г х й</p>	<p>Оральная апраксия (расстройство сложных движений мышцы рта, глотки и лица, н-р, облизывать губы, издавать цокающие звуки). оральной апраксии является неспособность произвольно управлять органами, расположенными в оральной (ротовой) полости (подуть, поцокать языком, пощелкать и т.п.). При этом произвольно эти движения могут быть легко выполнены. Например, больной, который не может по заданию выполнить движение, имитирующее задувание спички, легко задувает горящую спичку, поднесенную близко к его рту.</p>	<p>Артикуляционная моторика — вялая. Нарушения орального стереогноза. Неврологическая симптоматика: легкая асимметрия оскала, двусторонняя пирамидная симптоматика, спастические гемипарезы</p>

ВОСПРИЯТИЕ И ПРЕДМЕТНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ		
<p>Знает названия четырех основных цветов, основных геометрических форм предметов.</p> <p>Разбирает и складывает шестисоставную матрешку.</p> <p>Опускает фигурки в прорези путем целенаправленных проб. Конструирует из кубиков по подражанию. Складывает разрезную картинку из 2-3 частей путем проб.</p> <p>Понимает время, использует прошедшее и настоящее время.</p>	<p>При восприятии и запоминании цветов затрудняется в их назывании, слабо ориентируется в величине, форме и направлении фигур и предметов.</p> <p>В конструктивной деятельности не может сразу найти нужную фигуру, форму, заменяют одну другой, нуждаются в помощи.</p> <p>Трудности в формировании пространственно-временных отношений, нарушены восприятие и словесные обозначения временных и пространственных особенностей предметов</p>	<p>Не знает названий цвета предмета, его формы, размера, не манипулируют величинами, формами бедность логических операций, снижение способности к символизации, обобщению и абстракции</p> <p>Не ориентируются в пространстве (путает вверх-вниз, вперед-назад)</p> <p>Нередки нарушения оптико-пространственного праксиса: дети не ориентируются в схеме тела, не могут или затрудняются организовать движение и серию движений в пространстве.</p> <p>Путаются во времени не могут определить время года, время суток</p>

Содержание и формы коррекционно-развивающей работы с детьми с алалией.

На начальном этапе для всех детей используется ряд упражнений, стимулирующих развитие внимания, памяти, оптико-пространственных представлений, наглядно-действенного мышления. Они являются базой для формирования общения. Коррекционная работа строится по следующим направлениям. Каждое направление включает определённые задачи и соответствующие им приёмы, дифференцированные в зависимости от этапа работы и индивидуальных особенностей.

1. Развитие слухового восприятия.

Задачи: расширение рамок слухового восприятия; развитие сенсорных функций, направленности слухового внимания, памяти; формирование основ слуховой дифференциации, регулятивной функции речи, представлении о различной интенсивности неречевых и речевых звуков; способности дифференцировать неречевые и речевые звуки.

Приёмы:

- привлечение внимания к звучащему предмету;
- определение местонахождения и направленности звука;
- знакомство с характером звучащих предметов;
- запоминание последовательности звучаний (шумов предметов);
- различение голосов;
- развитие подражания неречевым и речевым звукам;
- различение и запоминание цепочки звукоподражаний.

2. Развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации.

Задачи: развитие невербальных коммуникации как функций языка: выражение коммуникативных потребностей с использованием невербальных средств в конкретных предложениях в качестве их синтаксических составляющих.

Приёмы:

- развитие понимания жестов и выразительных движений;
- выполнение действий по невербальной инструкции;
- ответы утвердительным или отрицательным жестом на простые ситуативные вопросы.

3. Развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук и артикуляционной моторики.

Задачи: развитие манипулятивной деятельности и мелкой моторики рук, глазодвигателей-тактильно-проприоцептивных и статико-динамических ощущений, чётких артикуляционных кинестезии, тактильной памяти; восприятие артикуляционных укладов звуков путём развития зрительно-кинестетических ощущений.

Приёмы:

- прослеживание по направлениям сверху вниз – снизу-вверх – справа налево – слева направо;
- прослеживание прямых–ломаных–извилистых линий;
- массажные расслабляющие (активизирующие) движения; размазывание крема на различных поверхностях;
- узнавание на ощупь различной фактуры предметов с использованием тактильных таблиц;
- артикуляционная и мимическая гимнастика.

4. Развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза.

Задачи: формирование поисковой деятельности, расширение поля зрения; выработка устойчивости, переключаемости увеличения объёма зрительного внимания и памяти; развитие стереогноза, умения ориентироваться на плоскости и в трёхмерном пространстве; анализ зрительного образа.

Приёмы:

- нахождение игрушек в пространстве комнаты;
- перемещение их в заданном пространстве;
- поиск предметов;
- определение сторон тела у людей, изображённых на картинке, сторон собственного тела;
- выработка навыков ориентировки;
- выполнение действий с предметами и игрушками по инструкции;
- определение недостающих частей у предметов по картинкам;
- узнавание частей тела и лица на предметной картинке, соотнесение их с частями собственного тела;
- запоминание изображений предметов;
- фиксация изменений в расположении предметов;
- выделение из множества предметов;

- запоминание расположения предметов на плоскости (вверху, в центре, в правом углу и т. д.);
- идентификация зрительных изображений по заданной теме;
- определение различий в предметах и картинках.

5. Развитие сенсорно-перцептивной деятельности.

Задачи: формирование сенсорного и тактильного гнозиса; восприятия цвета и пространственных признаков плоских и объёмных предметов; дифференциация сходных цветовых тонов и геометрических форм; формирование пространственного моделирования образов и конструктивного праксиса. Приёмы:

- выработка умения ориентации в окружающем;
- работа с тактильными таблицами; выделение цвета;
- знакомство с размером и формой (плоскостной и объёмной);
- выполнение действий с дидактическими игрушками (матрёшкой, пирамидкой);
- выработка дифференцированного восприятия круглой, угольной и квадратной форм на материале предметов и геометрических фигур;
- соотнесение цветного и контурного изображений предметов;
- дифференциация плоскостного и объёмного изображений;
- конструирование целого из частей.

6. Развитие функций голоса и дыхания.

Задачи: увеличение объёма дыхания, нормализация его ритма; развитие координированной деятельности дыхания, фонации и артикуляции; развитие высоты, тембра и интонации; активизация целенаправленного ротового выдоха. Приёмы:

- упражнения на расслабление шейной мускулатуры;
- активизация движений мягкого нёба, имитация жевания;
- тренировка носового выдоха;
- развитие произвольного речевого вдоха;
- выработка произвольного контроля за объёмом и темпом выполнения движений;
- выработка комбинированного типа дыхания;
- упражнения на контролирование силы воздушной струи и ротового выдоха;
- различение холодной и тёплой струй выдыхаемого воздуха.

Коррекционно-развивающая работа, предлагаемая в каждом из направлений, может строиться только на базе того, что уже достигнуто ребенком в овладении родным языком, самостоятельно или с помощью логопеда.

Литература:

1. Логопедия: Учебное пособие/ под общ. ред. Н.М. Борозинец. – Ч.2. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009.
2. Лебедева А.Н. Развитие сенсомоторики детей дошкольного возраста. Москва, «Школьная Пресса» 2004г.

2. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста. под редакцией Н.В. Серебряковой – Санкт-Петербург, «КАРО», 2008г.

3. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка. – Москва, 1973г.

4. Соболева А.В., Ткачева В.В. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям. – М., 1994.

Логопедическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья

Logopediceskaj rehabilitacij detej s ogranihenimi vosmognostjmi sdorovj

Терина Н.В. (Набережные Челны)

Terina N.V.

Аннотация. Статья посвящена влиянию глобальных проблем на развитие в обществе детей с ограниченными возможностями здоровья и на решение вопроса о будущем цивилизации. В статье рассматриваются пути и методы решения глобальных проблем всего общества и существования в нем детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с овз, социализация, логопедическая работа

Процесс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья во все времена был сложным и противоречивым.

Социализация – это процесс усвоения человеком индивидуальными особенностями определённой системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества.

В чём же заключаются основные проблемы социализации детей с ОВЗ?

Одной из актуальных социально-экономических и демографических проблем современного российского социума является включение детей с ОВЗ в общество. В современном российском обществе наблюдается не только стабильное сокращение числа трудоспособного населения, но и сохраняется тенденция ухудшения его качественного состава на фоне роста инвалидизации детей и молодёжи, что становится ощутимым ограничением экономического развития страны. Формирование и развитие социального потенциала детей с ОВЗ, их активное участие в жизни общества могли бы способствовать дальнейшему развитию экономики страны и её стабильному функционированию.

Воспитанники, с которыми мы работаем имеют качественное изменение всей психики, всей личности в целом. Это такая атипичия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Для них характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. У таких детей на всех этапах процесса

познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций.

В результате эти дети получают неполные, искажённые представления об окружающем, их опыт крайне беден.

Главная проблема детей с ОВЗ заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Эта проблема является результатом социальной политики и сложившегося общественного сознания, которые санкционируют существование недоступной для инвалида архитектурной среды, общественного транспорта, социальных служб. Ребёнок, имеющий инвалидность, может быть также способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей.

Ребёнок – не пассивный объект социальной помощи, а развивающийся человек, который имеет право на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании, общении, творчестве. Государство призвано не просто предоставить ребенку, имеющему инвалидность, определенные льготы и привилегии, оно должно пойти навстречу его социальным потребностям и создать систему социальных служб, позволяющих нивелировать ограничения, препятствующие процессам его социализации и индивидуального развития.

Эффективность социальной интеграции лиц с ОВЗ во многом зависит от двух значимых социально-психологических факторов:

- полноты и достоверности информированности о проблемах и правовой грамотности в их отношении учителей и учащихся различных типов образовательных учреждений;

- психологической толерантности к инвалидам и воспитания её в общеобразовательных школах, а также желания и умения оказать детям-инвалидам помощь в их самореализации.

Мы рассматриваем понятие «социализация» как способность ребёнка встроиться, вписаться в общество, занять в нём определённое место, с одной стороны – приспособиться к актуальным запросам социума, с другой – попытаться создать себе пространство для роста и развития. И одной из задач для педагогов является оказание помощи ребёнку в создании такого пространства.

Одной из форм создания такого пространства в нашем учреждении являются коррекционно - развивающие занятия. Они планируются так, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья имели возможность взаимодействовать со взрослыми и друг с другом, что необходимо для формирования умения работать в коллективе под контролем и с помощью педагога. Специальная работа по введению ребёнка в более сложную предметную и социальную среду проводится поэтапно и планомерно, начинается с эпизодической интеграции, которая проходит на наглядно-

практической основе с широким использованием игровых приёмов на каждом занятии. Такие занятия позволяют детям увидеть результат своего труда и порадоваться ему вместе с другими детьми, родителями и педагогом.

Целью данной работы является приобретение детьми с ограниченными возможностями здоровья жизненно важных компетенций, которые дадут им возможность ориентироваться в современном обществе, практически решать встающие перед ними.

Социализация ребёнка осуществляется в процессе различных видов детской деятельности:

- игровой;
- опытно-экспериментальной;
- проектной.

Игровая деятельность при всей своей традиционности должна оставаться ведущей в формировании личности ребёнка, так как игра является самым естественным видом деятельности для дошкольника и младшего школьника, жизненные и профессиональные проблемы.

Формы игровой деятельности разнообразны:

- сюжетно-ролевая игра,
- игра-драматизация,
- игра-инсценировка,
- игра-импровизация,
- игра-аттракцион,
- игра-путешествие,
- игра-фантазия,
- подвижная игра.

Наиболее успешно обучение и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья происходит в ходе практической деятельности.

Только в этом случае в работе с ребёнком достигается тот уровень его развития, который максимально соответствует его возможностям.

Именно такой подход предполагает использование такой формы работы как опытно-экспериментальная. В ходе опытно-экспериментальной деятельности ребёнок не получает знания в готовом виде.

Опытно-экспериментальная деятельность развивает коммуникативные навыки, наблюдательность и пытливость ума, стремление к познанию мира, формирует мотивацию к учебной деятельности, адекватную самооценку.

Применение проектного метода позволяет повысить у детей уровень поисковой активности, формировать самостоятельность в поиске информации. Работая над проектом, дети учатся ставить цель, подбирать средства её достижения, оценивать последствия, принимать решения, взаимодействовать со сверстниками.

Таким образом, сущность развития социального потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья напрямую зависит от целенаправленной педагогической поддержки детей, раскрытия их потенциала в различных формах жизнедеятельности.

В нашем детском саду, в группе с общим недоразвитием речи находятся дети с тяжелыми нарушениями речи и дети с ограниченными возможностями здоровья. Это дети большая часть с общим недоразвитием речи 2 уровня, с моторной алалией, ринолалией и с диффузной мышечной гипотонией.

В режимных моментах мы стараемся использовать здоровье-сберегающиеся факторы: это всевозможные прогулки, зарядки, физкультминутки.

Активно идет развитие мелкой моторики на лепке, аппликации, рисовании, конструировании.

В организованной образовательной деятельности используется мультимедийное оборудование.

В игровых ситуациях дети раскрывают свой богатый внутренний потенциал: открываются их способности и таланты.

Также в игровой форме мы разбираем с детьми такие понятия как: рыночные отношения, экономика, финансы.

На наших занятиях родители принимают активное участие. Например, при изучении лексической темы «Профессии» родители рассказывали коротко о том, чем они занимаются на своих работах.

Затем одна из родительниц провела игру, закрепляющую тему «Профессии».

Дети в игре с удовольствием показали блестящие полученные знания о множестве профессий.

Наши дети вместе с родителями охотно участвуют в создании новых познавательных проектов. Например, они вместе создали проект «Страна Витамина» - о пользе фруктов и овощей в питании.

Дети с огромным желанием участвуют в конкурсах и очень радуются победам, получая при этом грамоты, дипломы и благодарственные письма.

Также в группе мы проводим множество опытов, через которые дети получают огромные жизненные знания. А в дальнейшем все эти знания обязательно пригодятся им в жизни. Спасибо за внимание!

Литература:

1. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие / О.Е.Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005.

2. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. – СПб.: Детство-Пресс, 2001.

3. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М., 1985. дошкольников. – М., 1990.

5. Иванова С. В. Повышение роли эмоционального воздействия в логопедической работе / С. В. Иванова // Логопед. – 2004. - № 4.

6. Кондратенко И. Ю. Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста // Дефектология. – 2003.

7. Коррекция нарушений речи у дошкольников: Часть 1. Организационные вопросы программно-методического обеспечения / Под. ред. Л.С. Сосковец. – М.: АРКТИ, 2005.

8.Коррекция нарушений речи у дошкольников: Часть 2. Обучение детей с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ/Под.ред. Л.С. Сосковец. – М.:АРКТИ, 2006. -СПб., 2003.

9.Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. Ред. Проф. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003.

10.Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М., 1991.

11.Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной школе группе детского сада для детей с ОНР». - СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.

12.Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с ОНР (4 до 7 лет). - СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.

13.Программа воспитания и обучения в детском саду “От рождения до школы”

/ Под. ред. М. А. Васильевой. Т.С. Комаровой, Н.Е. Вераксы – М.: “МОЗАИКА- СИНТЕЗ- 2011.

14.Филичева Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина. – М., 1991.

15.Филичева Т. Б. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: АПН РСФСР, 1989.

СЕКЦИЯ III. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Инклюзивное образование начинается с развития системы ранней помощи

Inclusive education starts with the development of an early interventional.

Айвазян Е.Б., Разенкова Ю.А., Груничева С.И. (Москва)

Ayvazyan E.B., Razenkova U.A., Grunicheva S.I.

Аннотация. Авторы статьи обосновывают результативность и эффективность внедрения в регионах Российской Федерации службы «Ранней помощи». Основным моментом становления инклюзивного образования, это поддержка семей с ребенком группы риска и семей с детьми с выявленными отклонениями в развитии специалистами ранней помощи с первых месяцев жизни.

Ключевые слова: ранняя помощь, инклюзия, дети с ОВЗ, приоритетные государственные программы.

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» (ИКП РАО) на протяжении многих лет разрабатывает и внедряет в жизнь образовательные программы для детей с нарушениями в развитии. Все эти годы ИКП РАО остается апологетом отечественной научной школы специальной психологии и коррекционной педагогики. Последние 20 лет интенсивно ведутся исследования, направленные на разработку и экспериментальную апробацию¹ [2]:

- методов выявления отклонений в развитии детей, начиная с первых дней жизни;
- психолого-педагогических технологий предупреждения и предотвращения нарушений в развитии детей, включая технологии сопровождения и поддержки семьи ребенка;
- образовательных программ и технологий для детей с ОВЗ раннего, дошкольного и школьного возраста;
- образовательных программ для студентов;
- программ профессиональной поддержки специалистов, включающих курсы повышения квалификации и формирования навыков практической работы с изучаемой категорией детей;
- подхода по созданию и развитию целостной системы помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям.

¹ Работа выполнена в рамках госзаказа № 27.9040.2017/БЧ

Опережающие научные исследования, осуществляемые в ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», определили направления структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации системы российского специального образования. Одним из основных направлений развития научной деятельности ИКП РАО является проектирование исследований в области ранней помощи семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья [1].

Специалистами ИКП РАО разработаны методы ранней психолого-педагогической диагностики нарушений слуха, зрения, речи, диагностики раннего неблагополучия в эмоциональной сфере, методы выявления задержек в психомоторном развитии. Разработаны методы ранней комплексной помощи детям с нарушениями развития и семьям, их воспитывающим [3].

Проведенные исследования позволяют утверждать, что в результате раннего выявления и раннего начала психолого-педагогической коррекции к концу третьего года жизни:

- в 30 % случаев по показателям развития дети приближаются к возрастной норме;
- в 60% случаев показатели развития детей значительно улучшаются;
- в 10 % случаев (при тяжелых и множественных нарушениях) наблюдается некоторое улучшение в развитии.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, прошедшие систему ранней помощи, к 7 годам в 50-55 % случаев способны к обучению по 1 варианту ФГОС (в условиях инклюзивного образования), что свидетельствует о сохранении реабилитационного эффекта от проведенной ранее помощи к моменту поступления ребенка в школу.

Проведенные исследования позволили описать социальный эффект от комплекса мероприятий по раннему выявлению и психолого-педагогической помощи детям, который заключается в том, что:

- 90-95% родителей детей с ОВЗ и инвалидностью отмечают рост компетентности в вопросах воспитания, образования и реабилитации своего ребенка;
- 30-35% родителей детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии и/или с генетическими нарушениями не передают детей на попечение государственных органов, воспитывают детей в семье, что существенно снижает число детей – сирот.

На основе проведенных исследований специалистами ИКП РАО разработана модель регионально-территориальной системы ранней психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ и их семьям, включающая:

- базовую (инвариантную) модель регионально-территориальной системы ранней помощи с вариативным набором региональных нормативно-правовых и подзаконных актов; финансово-экономическим обоснованием модели (проекта); вариативным проектом межведомственного взаимодействия органов здравоохранения, социальной защиты населения и образования; вариативным проектом запуска и развития негосударственной, немунципальной сети

организаций, оказывающих услуги в области ранней помощи; проектом «дорожной карты»;

- Вариативные модели регионально-территориальной системы ранней помощи (на основе анализа и систематизации лучшей отечественной практики регионов Российской Федерации);

- Пакет примерных положений о деятельности службы/ отдела, консультативного пункта ранней помощи, лекотеки, центра игровой поддержки и др.;

- Регламент работы службы/отдела ранней помощи, лекотеки, консультативного пункта, центра игровой поддержки;

- Комплекс методических и технологических материалов, обеспечивающих диагностическую и коррекционную работу специалистов психолого-педагогического профиля с ребенком, а также информационно-просветительскую, методическую, консультативную и психологическую поддержку семьи в системе ранней помощи;

- Трехуровневую модель повышения квалификации специалистов системы ранней помощи: базовые программы курсов, вариативные программы курсов повышения квалификации и тренингов; индивидуальное сопровождение специалистов на рабочем месте. Разработанная модель повышения квалификации, с одной стороны, обеспечивает равные стартовые возможности профессионального развития как специалистов государственных и муниципальных организаций, так и специалистов негосударственного сектора, а, с другой стороны, позволяет на этапе становления и первоначального развития системы гарантировать качество оказываемых услуг в государственном и негосударственном секторах.

Экспериментальная апробация модели регионально-территориальной системы ранней помощи на основе механизмов программно-целевого метода была проведена в Самарской области, Республике Марий Эл, Красноярском крае и в некоторых других регионах Российской Федерации с 2000 по 2010 гг. [4]

Доказано, что основные результаты внедрения системы ранней помощи могут быть получены через 3 года после ее запуска, а максимальные – через 5 - 7 лет после внедрения.

Обобщение результатов пилотного внедрения позволило определить экономический эффект внедрения модели: каждый вложенный в развитие системы ранней помощи 1 рубль позволяет сэкономить 3 рубля.

Экономический эффект достигается за счет:

- увеличения числа детей, которые могут обучаться по общим образовательным программам (сокращение бюджетных затрат на обучение);

- снижения числа детей-сирот (30-35 % родителей детей с тяжелыми и множественными нарушениями и /или генетическими нарушениями воспитывают детей в семье);

- увеличения трудовой занятости родителей.

Социальный эффект заключается в обеспечении конституционного права детей на образование с 2 месяцев в соответствии с ФЗ № 273 «Об образовании в РФ».

Следующий этап по апробации регионально-территориальной модели ранней помощи был связан с разработкой Проекта «Создание системы непрерывного и доступного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, начиная с раннего детства», зарегистрированного на сайте Автономной некоммерческой организации «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» (АСИ) в августе 2014 г. Решением бюро экспертного совета АСИ от 3 декабря 2014 года, протокол № 20 проект был признан потенциально системным. Цель проекта – внедрение в регионах Российской Федерации модели системы ранней помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья с привлечением негосударственных поставщиков услуг ранней помощи. При поддержке (АСИ) в 2015-2016 гг. Проект был пилотирован в нескольких регионах Российской Федерации. В последующем планируется реализовать его в 25 регионах страны. В связи с этим развернута работа по презентации и продвижению Проекта в целях привлечения к участию наиболее заинтересованных региональных лидеров.

В связи с этим важной составляющей реорганизации доступного всеобщего образования, гарантируемого Конституцией РФ, является развитие ранней помощи детям с ОВЗ. Эффективность такой помощи гарантирует в последующем естественный процесс развития образовательной инклюзии, что подтверждено исследованиями ИКП РАО и практикой отдельных регионов страны.

Литература:

1. Малофеев Н.Н. О развитии службы ранней помощи детям с отклонениями в развитии и детям-инвалидам в Российской Федерации / Н.Н.Малофеев, Ю.А. Разенкова, Н.А.Урядницкая // Дефектология. – 2007. – № 6.
2. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.Н.Малофеев. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.
3. Разенкова, Ю.А. Научные исследования Института коррекционной педагогики в области ранней помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье. Сообщение 1 / Ю.А.Разенкова // Дефектология. – 2015. – № 3. – С. 18-28.
4. Разенкова, Ю.А. Научные исследования Института коррекционной педагогики в области ранней помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье. Сообщение 2 / Ю.А.Разенкова // Дефектология. – 2015. – № 4. – С. 3-14.

Современные технологии коррекционного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями

Ахметова Э. И. (Казань)

Ahmetova E. I.

Аннотация. В статье идет речь о современных педагогических технологиях для воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями. Описаны методы и виды технологий, которые могут быть применены педагогами.

Ключевые слова: технологии, мнемотехника, пиктограмма, агротерапия, энергосберегающие.

В настоящее время происходит активное развитие современных технологий и их применение в жизни, в том числе и в коррекции обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Необходимо понимать и видеть разницу между абсолютно здоровым ребенком и ребенком с ограниченными возможностями здоровья.

Чем дальше развиваются технологии, тем более обширнее становится перечень различных отклонений и заболеваний как у взрослых, так и у детей. Поэтому, для своевременного выявления и устранения нарушения в ходе коррекционной работы, а также для ее эффективности, нужно использовать не только уже существующие традиционные коррекционно-педагогические методы, но и современные методики.

Для того, чтобы коррекционное обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями было не только небезрезультатным, но и высокоэффективным, нужно вызвать у ребенка определенный интерес и мотивацию. Этого можно добиться с помощью использования вспомогательных средств, которые облегчат, заинтересуют и систематизируют процесс усвоения материала детей с ОВЗ.

Для того, чтобы иметь представление о существующих современных технологиях, нужно рассмотреть некоторые из них, которые помогут педагогу в занятии с ребенком с особыми образовательными потребностями.

1. Методы мнемотехники помогут обеспечить преподавателю высокую результативность в коррекционной работе с детьми с нарушениями.

Мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Мнемотехника использует естественные механизмы памяти мозга, тем самым, позволяя контролировать процесс запоминания и сохранения информации.

Практическое использование мнемотехники в коррекционном обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями способствует развитию связной речи, развивает память, внимание и мышление, активно вовлекает ребенка в образовательный процесс, активизации лексического

запаса, его обогащению, расширяет возможности предоставления и усвоения информации.

Для обучения детей приемам и методам мнемотехники проводится три этапа: подготовительный, основной и тренировочный.

Подготовительный этап вбирает в себя эмпирические методы познания. Это могут быть различные игры, которые направлены на развитие восприятия и ощущений, воображения и внимания.

На данном этапе необходимо проводить разные игры в процессе которых ребенок будет что-то распознавать с закрытыми глазами, различать звуки, запахи, говорить о своих чувствах и мыслях, что-то обобщать.

Основной этап познакомит детей с методами мнемотехники.

Метод ассоциативных связей заключается в том, чтобы помочь запомнить, а в дальнейшем легко вспомнить, невзаимосвязанный материал, путем объединения его в искусственно созданную педагогом ассоциативную картинку посредством мысленно формируемых образов.

Метод пиктограмм. Пиктограмма-схема, с заложенной в нее определенной информацией. Овладев приемами работы с пиктограммами, значительно сокращается время обучения и освоения.

Метод Цицерона. В то время, когда нужно понять и запомнить некоторую информацию, педагог и дети сопоставляют или связывают предметы с ключевыми словами. Во время произношения определенного слова у детей будет возникать некоторый образ или предмет.

Тренировочный этап. Данный этап заключается в закреплении приобретенных навыков и умений в использовании методов мнемотехники. Для этого нужно предложить детям игры, которые будут задействовать их мышление, фантазию и смекалку.

2.Методы арт-терапии. Арт-терапия предоставляет большие возможности в коррекционной работе с детьми с ОВЗ. Она позволяет развить коммуникативные навыки ребенка с особыми образовательными потребностями. Также, арт-терапия способствует выражению своих чувств и эмоций путем творчества, обогащению словарного запаса обучающегося.

В ходе применения арт-терапии с детьми с особыми образовательными потребностями, можно использовать различные техники:

Техника «мандала» - включает в себя рисование внутри круга, используя различные цвета и формы.

Техника направленной визуализации – заключается в стимулировании и направлении воображения в нужное русло.

Техника образа и пластики настроения – применяется для снятия напряжения в мышцах ребенка, формируя творческую активность, с помощью пластилина или глины.

3.Методы агротерапии. Агротерапия – это приобретение детьми с ограниченными возможностями трудовых навыков, связанных с выращиванием растений.

Использование агротерапии положительно сказывается на процессы становления и совершенствования памяти и мышления, повышает познавательную активность, расширяет объем приобретенных знаний и навыков.

Для начала агротерапии необходимо дать ребенку ознакомиться с семенами тех или иных растений, которые преподаватель с обучающимся будет высаживать в грунт. Позволить ему влажной небольшой ветошью протирать листья готового растения. Постепенно усложняя работу, прийти к самостоятельному уходу за растениями.

Правильно подобранная работа по агротерапии может способствовать увеличению объема движений суставов, укреплению мышечной системы и опорно-двигательного аппарата в целом. Агротерапия способствует более точному движению детей, более скоординированному и целенаправленному.

4. Сенсорная комната. Использование Сенсорной комнаты, которая укомплектована всем необходимым оборудованием, очень заинтересовывает и концентрирует внимание детей с особыми образовательными потребностями на обучении.

Световые и цветные движущиеся панели, релаксирующая музыка, ароматические масла и стимуляторы, установленные в Сенсорной комнате, комплексно воздействуя на нервную систему, тренируют слух, органы зрения, обоняние и вестибулярные рецепторы и игровую деятельность ребенка. Использование Сенсорной комнаты в обучении значительно оптимизирует развитие ребенка.

Занятия, которые проводятся в Сенсорной комнате, должны учитывать индивидуальные потребности каждого обучающегося, быть направлены на достижение цели и получение результата. Такие занятия, как правило, производятся индивидуально.

В Сенсорной комнате должно располагаться два блока: релаксационный и активационный.

Активационный блок – в него входят различные сенсорные панели для рук и ног, мячи, оборудование со звуковыми и световыми эффектами, сухой бассейн.

Релаксационный блок – он состоит из мягкой мебели, подушек, приборы, рассеивающие свет, уголок для ароматерапии, релаксирующая музыка.

5. Здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ) – это технологии, являющиеся эффективной системой мер профилактической работы с обучающимися, которые направлены на укрепление, сохранение и поддержания здоровья воспитанников.

Педагогические здоровьесберегающие технологии могут осуществляться по технологиям: технология сохранения и стимулирования здоровья, технологии обучения здоровому образу жизни, коррекционные технологии.

Технологиями сохранения и стимулирования здоровья могут быть различные гимнастики, терапия су-джок, музыкальные и динамические паузы, релаксация.

Технологиями обучения здорового образа жизни могут быть массажи (точечный массаж, самомассаж, локальный массаж, аппаратный массаж), просвещение родителей по вопросам, касающихся здоровьесбережения.

К коррекционным технологиям относят психогимнастику и ритмику.

6. Ниткография – выкладывание с помощью шнура или толстой нити контура изображения. Этот прием развивает не только познавательную, но и речевую активность.

С помощью ниткографии обучающиеся овладевают способностью соотносить образы между собой, развивают связную речь.

Также, данная техника способна развивать творческие способности детей с особыми образовательными потребностями.

7. Методы музыкотерапии. Музыкотерапия является лекарством, которое нужно слушать.

Для того, что музыкотерапия была полезной и благотворно влияла на организм ребенка с особыми образовательными потребностями, нужно: прослушивать музыкальных произведений, которые являются легкими и лаконичными, ритмично двигаться в такт музыки (если возможности здоровья позволяют), подпевать или проговаривать чистоговорки под музыкальное сопровождение.

Музыкально-терапевтическое сопровождение оказывает благотворное влияние на общее состояние ребенка: развивается выразительность, плавность, ритмичность, стимулируются функции речи, нормализуются темп и тембр речи.

Таким образом, рассмотрев несколько видов и методик современных технологий в обучении, можно понять, что их список обширен и он не заканчивается на вышеперечисленных пунктах. Использование современных технологий в коррекционной работе с детьми позволяют активизировать познавательную деятельность, расширяют кругозор, формируют основу научного мировоззрения, способствуют развитию имеющихся способностей.

Литература:

1. Вазиева Э.И., Гришкова Е.П. Здоровьесберегающие технологии при проведении коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ // Сборник материалов республиканского семинара. Нижнекамск. 2016. 35-36с.

2. Клещевникова Г.С., Гусева Е.А. Использование арт-терапии в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Сборник материалов республиканского семинара. Нижнекамск. 2016. 101-103с.

3. Пронина И.Л. Использование мнемотехники в развитии речи детей с общим недоразвитием речи // Сборник материалов республиканского семинара. Нижнекамск. 2016. 158-159с.

4. Харитоновна Е.А., Бородина Т.Г., Бородина Использование инновационных технологий в обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями // Сборник материалов республиканского семинара. Нижнекамск. 2016. 186-188с.

5. Ахметшина А.И., Ахметшина И.А. Влияние арт-терапии в работе с детьми с речевыми нарушениями. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Казань. 2015. 15-18с.

6. Мухаметзянова З.Р. Агротерапия как современная технология в реабилитации детей с ограниченными возможностями. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Казань. 2015. 139-141с.

7. Наумова А.В. Использование Монтессори – терапии в сенсомоторном развитии дошкольников со сложной структурой нарушения // Дошкольная педагогика. – 2002. – №2.

Формирование навыков самообслуживания у младших школьников со сложной структурой дефекта

Formation of self-service skills in junior schoolchildren with a complex defect structure

Барламова Е.В. (Набережные Челны)

Barlamova E.V.

Аннотация. Данная статья обусловлена актуальностью проблемы формирования навыков самообслуживания у детей с особенностями развития и недостаточностью разработок, именно в части поэтапного, пошагового формирования этих навыков, являющихся для них и их родителей жизненной необходимостью. В ней предложена адаптированная методика Е.В.Моржиной, учитывающая индивидуальные возможности детей и указанные в программе элементарные навыки, воспитываемые в них. Используя адаптированную методику МФДР Т.Хелльбрюгге и диагностические карты по «Формированию санитарно-гигиенических умений и самообслуживания в 1-4 классах» можно отследить процесс развития навыков самообслуживания. Практическая значимость статьи состоит в том, что материалы могут быть использованы олигофренопедагогами, тьюторами, сопровождающими лицами, воспитателями специальных коррекционных учреждений, родителями в коррекционно - педагогической работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, самообслуживание, методика обучения навыкам.

В настоящее время в нашей стране одним из приоритетных направлений в педагогике является оказание педагогических образовательных услуг любому ребенку нашего государства.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Законом «Об образовании» дети с ограниченными возможностями имеют равное со всеми право на образование. Для них предусматривается создание адекватных условий и равных возможностей для получения образования, коррекцию нарушения развития и реабилитацию, социальную адаптацию учащихся, а так же лечение и оздоровление.

В 90-е гг. в нашей стране в результате демократических перемен, реформ специального образования, ратификации многочисленных международных конвенций и декларации в области прав человека (в том числе прав ребёнка, прав инвалидов) произошли большие изменения в системе специальной помощи лицам с умственной отсталостью. Это нашло отражение в статьях, внесённых в федеральные законы «Об образовании» (1991г.), «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»(1995г.) и ряде других документов.

Проблемы специального образования сегодня являются одними из самых актуальных в работе Министерства образования России. Это связано, в первую очередь, с тем, что число детей, нуждающихся в коррекционном обучении, неуклонно растёт. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребёнка.

По данным Всемирной организации здравоохранения в настоящее время в России насчитывается около двух миллионов детей с физическими и интеллектуальными нарушениями, что составляет примерно 5% от всей детской популяции. Количество детей с умственной отсталостью составляет примерно 2,5 %. Дети с глубокой умственной отсталостью составляют 20-25 % от всей численности детей с умственной отсталостью.

Сегодня обучение направлено на достижение оптимального для каждого ребенка уровня развития в физическом, интеллектуальном, эмоциональном, социокультурном планах. При этом можно полностью согласиться со следующим положением: «Для большинства "особых" детей наиболее значимыми являются не академические навыки, а овладение навыками самообслуживания, общения, приспособление к ежедневной жизни людей, к стилю жизни в обществе» [2, Ст.29]. Необходимо отметить, что это положение и прежде неоднократно утверждалось такими специалистами в области олигофренопедагогики, как А. А. Ватажина, М.И. Кузьмицкая, Г. М. Дульнев, А.В. Маллер, Г.В. Цикото и многими другими.

Исходя из этого положения в начальных классах для детей с ограниченными возможностями здоровья Государственных бюджетных образовательных учреждений, ранее специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида, в том числе в классах гуо, работа с детьми ведется по направлениям коррекционного обучения.

К примеру, такой учебный предмет как «самообслуживание» призван содействовать достижению максимально возможной самостоятельности учащихся в быту. Для этого программой предусматривается обучение их гигиене тела, приему пищи, одеванию и раздеванию, простейшему уходу за одеждой и обувью и некоторыми другими предметами быта, безопасному поведению в быту. В рамках программы начинается, таким образом, обучение труду, который по содержанию является хозяйственно-бытовым. Однако его результаты предназначены самим учащимся, поэтому такой труд квалифицируется как самообслуживание.

Обучение предмету «самообслуживание» позволяет эффективно решать также задачи расширения представлений и знаний детей об окружающих вещах, сенсорного воспитания, развития речи, тонкой моторики и зрительно – моторной координации, умение выполнять действия по подражанию и словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную пошаговую последовательность действий.

Основная воспитательная задача по данному разделу работы – изживать тенденции к иждивенчеству в посильных для детей задачах по самообслуживанию, прививать, таким образом, детям навыки самостоятельности. Следует учитывать индивидуальные возможности детей и указанные в программе элементарные навыки, воспитываемые в них. Большую работу необходимо проводить с родителями учащихся.

Проблема формирования навыков самообслуживания у младших школьников со сложной структурой дефекта актуальна на сегодняшний день. Здесь и недостаточность разработок, особенно в части поэтапного, пошагового формирования навыков самообслуживания. Они являются умение пить из чашки и есть ложкой; одеваться и раздеваться; умение пользоваться туалетом; ухаживать за собой или личной гигиена: чистка зубов, мытье рук и лица, использование полотенца и расчесывание волос и т.п.

Содержание и структура исследования младших школьников с комплексным нарушением развития:

Данное экспериментальное исследование по изучению формирования навыков самообслуживания у младших школьников со сложной структурой дефекта проводится с 2012 года на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения «Набережночелнинская школа № 67 для детей с ограниченными возможностями здоровья» города Набережные Челны.

В констатирующем эксперименте принимают участие учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в классах гуо.

Целью исследования является изучить уровень развития навыков самообслуживания на начало и конец учебного года, по окончанию обучающего (формирующего) эксперимента, а также методы и приемы коррекционно педагогической работы по формированию навыков самообслуживания у младших школьников со сложной структурой дефекта.

Нами была использована «Мюнхенская Функциональная Диагностика Развития». Данная методика была создана в 1968 году, в Мюнхенском университете и Институте социальной педиатрии (Г.И. Келер, Х.Д. Эгелькраут). Она применяется для оценки общего психомоторного развития детей раннего возраста, а именно конец 1-го, 2-го и 3-го годов жизни. Одним из разработчиков МФДР является Теодор Хелльбрюгге, он же автор оригинальной концепции реабилитации развития детей с различными образовательными возможностями.

Проанализировав существовавшие тесты, для маленьких детей, и дополнив эту информацию материалами собственных исследований, Т.Хелльбрюгге и Й.Пехштейн разработали «Функциональную диагностику развития», которая

касались важнейших психомоторных функций раннего возраста: ползания, сидения, лежания, хватания руками, перцепции, говорения, понимания речи, социального развития. И отсюда возможность объединения наблюдений родителей и специалистов (педиатров, психологов, педагогов-дефектологов) в одну концепцию раннего распознавания отставаний в развитии. Ранняя диагностика детей с различными нарушениями указала на осуществление ранней коррекции. [12]

Как было сказано выше Мюнхенская Функциональная Диагностика Развития позволяет выявить важнейшие психомоторные функции раннего возраста, а также «стала основой нового пути помощи неполноценным детям, для педиатрической и детской психологической практики... Этот путь как помощь неполноценному по многим параметрам ребенку с самого начало отличается от принятых до сих пор. Он в меньшей степени стремится приспособить компенсаторную технику к определенному нарушению, а большей степени ставит все развитие ребенка в центр внимания диагностики, а также исходящей из этого терапии». [10, Ст.178-179]

В МФДР выявляют несколько психомоторных функций:

- Диагностика возраста, когда ребенок начинает ходить. (Телодвижение).
- Диагностика возраста развития ловкости кисти рук.
- Диагностика возраста перцепции. Восприятие взаимосвязей.
- Диагностика возраста развития речи. (Активная речь).
- Диагностика возраста понимания речи.
- Диагностика социального возраста.
- Диагностика самостоятельности.

Эта методика была адаптирована нами, и мы использовали два диагностических критерия: 1) диагностика социального возраста; 2) диагностика самостоятельности. Самостоятельность - это независимость, способность и стремление человека совершать действия или поступки без помощи других и она является основой в формировании навыков самообслуживания. А социальное развитие – это процесс, во время которого ребенок усваивает формы поведения, ценности, традиции своего народа, культуру общества в котором ему предстоит жить. И первой ступенью к социальному развитию ребенка есть формирование навыков самообслуживания.

Таблица 1

Контрольная таблица к МФДР детей

п /п	ЗАДАНИЯ	Имя Ф. ребенка	
		Н	К
	Диагностика социального развития		
1.	Может отклонять просьбы протестом.		
2.	В ответ на просьбу дает матери предмет.		
3.	Имитирует один жест, например: хлопанье в ладоши или делает “пока-пока”.		

4.	Ласкает куклу или мягкую игрушку		
5.	Катит мяч взрослому.		
6.	Подражает видам домашней деятельности, например, вытиранию или подметанию.		
7.	Помогает убирать игрушки.		
8.	Иногда подходит с книгой с картинками, чтобы ее ему показали.		
9.	Выполняет простые поручения по дому.		
10.	Остается на короткий промежуток времени у знакомых (15 минут).		
11.	Сам выбрасывает мусор в мусорное ведро.		
12.	Охотно играет с ровесниками в догонялки.		
13.	Спонтанно обхаживает куклу или мягкую игрушку (кормит, укладывает и т.д.).		
14.	Пробует утешить, если кто-то печален.		
15.	Вербально выражает чувства.		
16.	Выражает желание в “Я”- форме.		
17.	Придерживается правила игры: “один раз “Я”, один раз “Ты”!”.		
	Диагностика самостоятельности.		
1.	Стягивает шапку с головы.		
2.	Берет кусочки хлеба и съедает их.		
3.	Пьет из стакана, не проливая, если стакан держат.		
4.	При одевании пробует помочь собственными движениями.		
5.	Сам снимает расстегнутые туфли.		
6.	Сам держит стакан, когда пьет.		
7.	Подводит наполненную ложку ко рту (пачкаться раз решается).		
8.	Иногда ест вилоккой.		
9.	Самостоятельно пьет из чашки.		
10.	Трет руки под струей воды.		
11.	Ложкой съедает часть содержимого тарелки (испачкаться может).		
12.	Перемешивает чайной ложкой в наполненной на $\frac{3}{4}$ чашки, не проливает при этом жидкость через край.		
13.	Поверхностно вытирает руки полотенцем.		
14.	Снимает расстегнутую куртку.		
15.	Интересуется секретцией взрослых.		
16.	Съедает содержимое тарелки ложкой, испачкавшись совсем чуть-чуть.		
17.	Снимает нижнюю сорочку, без рукавов.		
18.	Надевает сапоги или туфли.		
19.	Надевает нижнюю сорочку, без рукавов.		
20.	Моет руки с мылом и вытирает их полотенцем.		
21.	Сам расстегивает большие пуговицы.		
22.	Иногда остается сухим в течение дня.		
23.	Остается сухим во время обеденного сна.		
24.	В течение дня, как правило, сух и чист.		
25.	Сам одевает брюки.		
26.	Как правило, сухой ночью.		
27.	Полностью одевается под руководством.		

Условные обозначения:

+

Выполнено правильно в оценочном смысле

-

Выполнено неправильно в оценочном смысле

В

Почти правильно; задание не было выполнено в оценочном смысле;

однако, уже наблюдались четкие предрасположения для его выполнения.

М **Не поддается мотивации;** ребенка нельзя было мотивировать выполнить задание; родители также не наблюдали еще этого навыка у ребенка.

Н – начала учебного года;

К – конец учебного года.

Важнейшим условием реализации потенциальных возможностей учащихся в овладении самообслуживанием является согласованность обучающего воздействия учителя, воспитателя, родителей или лиц, их заменяющих.

Учитель координирует деятельность воспитателей и родителей на основе диагностики достижений учащихся. В качестве основного метода диагностики мы используем наблюдение. [8, Ст.4-6]

Результаты диагностической работы отражаются в таблице 1 и диагностических картах, приведенные ниже.

Формы диагностических карт были использованы из «Программы вспомогательной школы, 2-е отделение по «Формированию санитарно-гигиенических умений и самообслуживания в 1–4 классах»» утвержденной Министерством образования Республики Беларусь в 2003 году, дополнены и адаптированы к нашим условиям работы. [8, Ст.4]

Карта 1 Диагностическая карта результатов формирования навыков самообслуживания

п /п	НАВЫКИ	Имя Ф. ребенка	
		Н	К
1.	Умение пить из чашки		
2.	Умение есть ложкой		
3.	Умение одеваться		
4.	Умение пользоваться туалетом		
5.	Умение ухаживать за собой (личная гигиена)		

Карта 2 Диагностическая карта ухода за собой (личная гигиена):

Чистка зубов

п /п	Описанные приемы и действия	Имя Ф. ребенка	
		Н	К
1.	Распознавание собственной зубной щетки		
2.	Открытие тюбика с пастой		
3.	Выдавливание на щетку зубной пасты		
4.	Выполнение действий в процессе чистки зубов		
5.	Споласкивание рта		
6.	Закрывание тюбика с пастой		

Мытье рук

п /п	Описанные приемы и действия	Имя Ф. ребенка	
		Н	К
1.	Засучивание рукавов		
2.	Открывание кранов		
3.	Регулирование напора и температуры воды		
4.	Взятие мыла		
5.	Смачивание кистей рук и мыла		
6.	Намывание ладоней		

7.	Возвращение мыла в мыльницу		
8.	Намывание тыльной стороны кистей рук		
9.	Смывание мыла		
10	Закрывание кранов		

Мытье лица (по аналогии с мытьем рук, можно без использования мыла)

п /п	Описанные приемы и действия	Имя Ф. ребенка	
		Н	К
1.	Засучивание рукавов		
2.	Открывание кранов		
3.	Регулирование напора и температуры воды		
4.	Смачивание кистей рук		
5.	Умывание лица		
6.	Закрывание кранов		

Использование полотенца

п /п	Описанные приемы и действия	Имя Ф.реб.	
		Н	К
1.	Нахождение собственного полотенца на вешалке (по символу на бирке)		
2.	Взятие полотенца		
3.	Вытирание лица и рук развернутом полотенцем		
4.	Возвращение полотенца на вешалку		

Расчесывание волос

п /п	Описанные приемы и действия	Имя Ф. ребенка	
		Н	К
1.	Распознавание собственной щетки		
2.	Наблюдение за расчесыванием перед зеркалом		
3.	Помощь действиям взрослого при расчесывании		
4.	Расчесывание волос		

Условные обозначения:

- не выполняется;
- + выполняется с помощью;
- + - выполняется самостоятельно эпизодически;
- + выполняется самостоятельно регулярно

Н – начала учебного года

К – конец учебного года

Методика обучающего эксперимента по формированию навыков самообслуживания у младших школьников с комплексным нарушением развития

Нами проводится экспериментальное обучение младших школьников, со сложной структурой дефекта с 2012года, по формированию навыков самообслуживания на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения «Набережночелнинская школа № 67 для детей с ограниченными возможностями здоровья» города Набережные Челны.

Данная методика «Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома» разработанная Моржиной Е.В. на основе опыта работы Центра лечебной педагогики (г. Москва), была адаптирована к нашим условиям. Она дает возможность обучать детей с различными нарушениями развития.

Овладение навыками самообслуживания (умение одеваться и раздеваться, ухаживать за собой, пользоваться туалетом, самостоятельно принимать пищу, купаться, умываться и т. п.) напрямую влияет на самооценку ребенка, является важным шагом на пути к его независимости.

Обучение навыкам самообслуживания позволяет эффективно решать задачи расширения представлений и знаний детей об окружающих вещах, сенсорного воспитания, развития речи, тонкой моторики и зрительно-моторной координации, а также умения выполнять действия по подражанию и словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий.

При обычном варианте развития ребенок после года уже может осуществить отдельные действия, направленные на себя: надеть и снять шапку, снять носки, варежки, может сам есть ложкой и пить из чашки. Эти умения ребенок приобретает сам, подражая действиям взрослых, ухаживающих за ним. И последующие навыки формируются при непосредственном участии взрослых, которые дают образец действия, одобряют правильный результат и указывают на ошибки, одновременно обучая ребенка контролировать и оценивать свои действия, сверять их с образцом.

У детей с особенностями развития формирование навыков самообслуживания не происходит самопроизвольно. Обучение таким навыкам составляет целое направление работы специалистов и родителей, в основе которого лежит специальная программа, учитывающая возможности ребенка на данный момент и ориентирующая на ближайшие задачи. Только через подражание, усвоение образца навыка у таких детей не формируются, во всяком случае, полностью. Причин может быть много: различные нарушения движения, слухового и зрительного восприятия, особенности эмоционально-волевой сферы, низкий уровень развития функций программирования и контроля, нарушения интеллектуального развития.

Формирование навыков самообслуживания у детей с особенностями развития является для них и их родителей жизненной необходимостью. Наша задача – помочь этим детям приобрести независимость и самостоятельность в повседневной жизни.

Цели обучения:

– достижение более высокой степени самостоятельности в освоении различных навыков самообслуживания детьми с особенностями развития;

– обучение родителей работе по программе формирования навыков самообслуживания.

В основу программы «Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома» Моржиной Е.В. положена *система пошагового обучения*, разработанная американскими психологами (Брюс Л. Бейкер, Алан Дж.

Брайтман. «Путь к независимости»). Преимущество пошаговой системы состоит в том, что она позволяет быстро и эффективно обучить ребенка с особенностями развития определенному навыку «именно в том возрасте и в том объеме, в котором этот навык формируется в случае обычного развития».[1, Ст.17] Для этого определяется уровень, на котором ребенок может самостоятельно совершить какое-либо действие внутри данного навыка, и следующий маленький шаг, которому надо ребенка обучать. Используется система поощрений (внимание, пищевое подкрепление – любимая еда или питье, любимые занятия и т. п.). Для каждого навыка расписаны последовательно шаги – от простого к сложному. Помощь взрослого по мере освоения действий внутри навыка уменьшается в объеме, сворачивается от физической помощи к жесту, а затем – к инструкции [1].

Задачи обучения:

- определение текущего уровня развития данного навыка;
- определение ближайших шагов;
- отработка навыка внутри каждого шага;
- разработка системы поощрений и контроля;
- обсуждение результатов с родителями.

Формы работы:

- *индивидуальная* (отрабатываются отдельные операции);
- *групповая* (создаются объективные условия необходимости реализации данного навыка: поведение ребенка подчиняется общему для всей группы детей правилу; кроме того, работает механизм подражания).

Продолжительность одного занятия в индивидуальном порядке – 10-15 минут, в групповом – 30 – 35 минут. Занятия проводятся 2 раза в неделю.

Основные направления деятельности

Работа с родителями:

– создание заинтересованности у родителей: беседы о том, почему мы уделяем много внимания формированию навыков самообслуживания; обсуждение изменений в поведении, самовосприятии ребенка во время обучения; сравнение и оценка умений ребенка на начальном этапе, в середине и в конце обучения;

– обсуждение содержательной стороны понятия «навыки самообслуживания», необходимости специальной работы в этом направлении, знакомство родителей с методами и приемами;

– определение вместе с родителями следующего шага в формировании навыка (Приложение 3), инструктирование по отработке дома данного шага (Приложение 2);

– практическое занятие в присутствии родителей по обучению ребенка данному навыку;

– обсуждение результатов работы совместно с родителями (Диагностическая Карта 1, Карта 2.)

– обсуждение на родительских собраниях проблем и трудностей, возникающих при формировании навыков (таблица «Основные проблемы,

возникающие во время обучения навыкам самообслуживания, и возможные пути их решения»). Оценка успешного продвижения на примере конкретного ребенка. Поиск индивидуального пути формирования навыка у каждого ребенка путем побуждения творческой активности родителей (например, рассказ об удачно найденном способе обучения ребенка с множественными нарушениями развития).

Работа с ребенком. *Уровни помощи педагога при работе с детьми:*

– совместное действие, осуществляемое «рука в руку» с ребенком, сопровождаемое пошаговой инструкцией или комментарием действий;

– частичная помощь действием (последнее действие ребенок осуществляет сам);

– педагог помогает начать действие, а продолжает и заканчивает ребенок самостоятельно при контроле взрослого;

– ребенок осуществляет действие сам от начала до конца, опираясь на пошаговую речевую инструкцию педагога;

– ребенок осуществляет действие сам, если программа действия выведена на предметный уровень (например, при одевании на каждом стуле лежит по одному предмету одежды в нужном порядке);

– ребенок осуществляет действие полностью самостоятельно.

Особенности формирования навыков у детей с различными нарушениями развития:

Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы

Сложность обучения социально-бытовым навыкам связана с нарушением контакта, трудностью произвольного сосредоточения и наличием страхов. Овладение навыком с трудом переносится в другую ситуацию. Неудача может вызвать протест против повторной попытки неудавшегося действия. Поэтому очень важно создать ощущение успеха у ребенка, включать обучение навыкам в привычные, любимые дела, организовать пространство вокруг ребенка, чтобы ему было ясно, где и каким делом он будет заниматься.[6]

Дети с выраженной (тяжелой) умственной отсталостью

При работе с этой группой детей необходимо учитывать инертность психических процессов, большой латентный период между предъявляемой информацией и ответной реакцией ребенка, часто выраженные двигательные проблемы. В связи с этим формирование навыков должно проводиться в медленном темпе, с большим количеством повторов одних и тех же действий. Важно правильно подобрать позу, н-р, для одевания, приема пищи.

Обычно с детьми такой группы на протяжении большого временного отрезка навыки отрабатываются «рука в руку» с педагогом, с максимальным привлечением внимания к происходящему: педагог помогает ребенку физически осуществить действие, направляет движения ребенка и координирует их. Например, при обучении самостоятельно есть ложкой взрослый своей рукой обхватывает руку ребенка и организует правильное движение. Постепенно физическая помощь уменьшается.

Дети с органическими поражениями центральной нервной системы, в том числе с гидроцефалией, детским церебральным параличом с выраженными нарушениями движений, с эпилепсией и эписиндромом

Здесь большое внимание уделяется консультированию родителей, подбору адекватных технических средств реабилитации (коляски, вертикализаторы, специальные приспособления, посуда и т. д.), организации пространства, подбору позы, в которой двигательные возможности ребенка будут реализованы наилучшим образом. Обучение проводится в очень медленном темпе, с паузами, дающими ребенку возможность проявить собственную активность.

Дети с сочетанием двух и более нарушений развития, часто с сенсорными нарушениями (слуха, зрения, чувствительности)

При формировании навыков необходимо учитывать имеющуюся сенсорную дефицитность. Например, при работе со слабовидящими детьми четко структурировать пространство, использовать предметное расписание (ячейки с различными предметами-символами, обозначающими предстоящее занятие). При работе со слабослышащими детьми — активнее задействовать зрительное восприятие (картинки, пиктограммы, предметы-символы, в зависимости от того, на каком уровне находится ребенок).

Дети дошкольного и младшего школьного возраста с минимальными мозговыми дисфункциями

Работа ведется по программе, представленной на предметном уровне (реальные предметы или их заместители, предметы-символы) или на символическом (расписание, составленное при помощи картинок или пиктограмм). Детей учат работать последовательно по заданной программе, контролировать каждое действие, подчинять свое поведение тем объективным требованиям, которые диктует данная ситуация.

Условия реализации программы

При организации процесса обучения бытовым навыкам необходимы правильная организация пространства, рабочего места, наборы бытовых и специальных предметов:

– для формирования умения самостоятельно одеваться и раздеваться – шкафчик с полочками для одежды и обуви, удобные для детей по высоте стулья, наличие необходимой одежды (как правило, по сезону), карточки с изображением отдельных видов одежды, иллюстрированный план одевания;

– для формирования умения самостоятельно принимать пищу – большие непромокаемые фартуки; ложки и вилки; тарелки с одним более высоким краем (желательно); кружки с двумя ручками; соответствующий высоте стола; карточки с изображением отдельных видов еды;

– для формирования умения пользования туалетом – ручки, прикрепленные к боковой стене, помогающие ребенку вставать и садиться;

– для формирования умения умываться и ухаживать за собой – набор умывальных принадлежностей; легко открывающиеся ручки крана; зеркало на высоте, соответствующей росту ребенка.

Основные проблемы, возникающие во время обучения навыкам самообслуживания, и возможные пути их решения:

Низкая мотивация родителей, позиция полной опеки, сложившийся стереотип отношений. (Родителям проще все делать самим, и они не видят смысла в обучении навыкам самообслуживания; особенно это касается детей с серьезными нарушениями двигательной и познавательной сферы)

Пути коррекции: Постоянная обратная связь с родителями, обмен информацией о достижениях ребенка. Проведение совместных с родителями занятий, когда педагог отрабатывает с ребенком конкретный навык в присутствии родителей, а через несколько занятий место педагога занимает родитель.

Обсуждение на родительских собраниях методов обучения детей с разными нарушениями развития навыкам самообслуживания. Совместный поиск различных приспособлений, помогающих успешному обучению навыку.

Низкая мотивация ребенка. *Пути коррекции:* Создание мотива и его постоянное подкрепление: «Как только оденешься, пойдем на улицу пускать пузыри» или «Надевай сам куртку (брюки и т. д.) и пойдем пускать пузыри». Педагог ставит перед ребенком задачу и терпеливо ждет, когда ребенок будет ее решать, побуждая к действию словами и жестами.

Поведенческие проблемы, связанные с нежеланием ребенка подчиняться общим правилам (пора уходить домой, все одеваются, а ребенок уходить не хочет, демонстрирует негативное поведение) или со сложившимся стереотипом поведения (у ребенка нет двигательных ограничений, но ложку в руки не берет, предпочитает, чтобы его по-прежнему кормила мама).

Пути коррекции: Построение четких границ: а) *пространственных* – в раздевалке одеваемся, а покричать можно в соседней комнате; б) *временных* – 15 мин. играешь, а потом идешь одеваться (если ребенку сложно уйти сразу, ему надо дать возможность постепенного перехода в другую ситуацию).

Отработка навыков в другой ситуации, изменение стереотипа (обучение есть ложкой вне дома: походы в гости, кафе). Это дает возможность ребенку наблюдать за тем, как едят другие дети, включается механизм подражания.

Предъявление в семье к ребенку разных требований по вопросу обучения навыкам. *Пути коррекции:* Ознакомление всех членов семьи с тем, какой шаг отрабатывает сейчас ребенок, какой вид помощи ему необходим, какие действия ребенок уже может совершать самостоятельно (педагог консультирует родителей).

Трудности, связанные с нарушением двигательной сферы (проблемы удержания позы, координации, нарушений мелкой моторики и т. д.) *Пути коррекции:* Педагог вместе со специалистом по двигательной терапии, с эрготерапевтом, подбирает для ребенка правильную позу, консультирует родителей по поводу выбора необходимых ребенку средств технической реабилитации (вертикализаторы, коляски, наклонные доски), а также специальной посуды и приспособлений для туалета.

Базовые навыки самообслуживания

Работа по программе будет значительно эффективнее, если до начала занятий у ребенка уже есть элементарные базовые навыки *опрятности, приема пищи, одевания и раздевания*.

Навыки опрятности

Важно, чтобы физиологические процессы (опорожнение мочевого пузыря и кишечника) носили регулярный характер, т. е. чтобы у ребенка был регулярный стул и в течение дня он мог быть достаточно долго сухим (более часа). Также необходимо, чтобы ребенок осознавал, что из него что-то выходит наружу, и сообщал об этом взрослому жестом или словом. Если эти простейшие навыки полностью или частично не сформированы, родителям предлагаются следующие действия:

1. Необходимо, чтобы ребенок проводил часть дня без памперсов.
2. Родители должны обозначать словами соответствующие действия: «пи-пи», «а-а», или действиями: ребенок показывает на живот/брюки, либо поднимает платье/юбку.
3. Дать возможность ребенку привыкнуть к горшку.

Навыки приема пищи

Чтобы сформировать навыки самостоятельного принятия пищи, ребенок сначала должен научиться делать следующее:

1. Произвольно выполнять движения головой, челюстью, языком и губами.
2. Брать бутылку руками.
3. Жевать и проглатывать полупротертую пищу.
4. Удерживать пищу руками, если взрослый вкладывает ее в руки ребенка.
5. Брать самостоятельно кусочки еды со стола. Все это предполагает наличие у ребенка минимального контроля за своими движениями.

Навыки одевания и раздевания

Эти навыки всегда требуют некоторой степени развития двигательных функций. Ребенка необходимо научить тянуться к предмету, хватать его и затем выпускать из рук. Важна также способность удерживать равновесие. Нужно дать возможность ребенку:

1. Помогать одевать и раздевать себя соответствующими движениями рук.
2. Снимать носок, частично снятую через голову рубашку, шапку.

Критерии оценки результативности работы по методике

Результаты позитивного продвижения по пути формирования навыка можно оценить по следующим критериям:

1. Перемещение с позиции, описывающей состояние развития данного навыка на предыдущем этапе, на следующую позицию (Приложение 3).
2. Пошаговое сокращение помощи педагога (см. Уровни помощи педагога).
3. Положительный итог сравнения последующих анкет и диагностических карт результатов формирования навыков самообслуживания с предыдущими.
4. Установление партнерских отношений между специалистами и родителями, диалога в обсуждении проделанной работы.

Работая по данной методике результаты фиксировались в начале и конце учебного года в «Диагностической карте результатов формирования навыков

самообслуживания» в младших классов детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), в том числе классов гуо и детей со сложной структурой дефекта.

В приложение 1 дан тестовый материал (инвентарная опись) к проведению Мюнхенской Функциональной Диагностики Развития.

Методические рекомендации пошагового, поэтапного движения по овладению навыками самообслуживания для младших школьников со сложной структурой дефекта предложены в Приложениях 2 и 3.

Практическая значимость состоит в том, что материалы статьи на тему «Формирование навыков самообслуживания у младших школьников со сложной структурой дефекта» могут быть использованы олигофренопедагогами, тьюторами, сопровождающими лицами, воспитателями специальных коррекционных учреждений, родителями в коррекционно - педагогической работе с детьми с нарушением интеллекта и другими сложностями развития (с нарушениями эмоционально-волевой сферы; с выраженной (тяжелой) умственной отсталостью; с органическими поражениями центральной нервной системы, в том числе с гидроцефалией, детским церебральным параличом с выраженными нарушениями движений, с эпилепсией и эписиндромом; с сочетанием двух и более нарушений развития, часто с сенсорными нарушениями (слуха, зрения, чувствительности); дети дошкольного и младшего школьного возраста с минимальными мозговыми дисфункциями).

Литература:

1. Брюс Л.Бейкер, Алан Дж.Брайтман. Путь к независимости. Обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. – М.: Теревинф ,2000г.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Как помочь особому ребенку: книга для педагогов и родителей / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич.- 3-е изд.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.-128 с
3. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.
4. Маллер А.Р. Помощь детям с недостатками развития: Книга для родителей. - М.: АРКТИ, 2006. - 72 с
5. Моржина Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома - М,2006г
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. - М.,1997
7. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком: руководство для родителей / С. Ньюмен; пер. Н. Л. Холмогоровой. - М.: Теревинф, 2004.-240 с.
8. Программы вспомогательной школы. Формирование санитарно-гигиенических умений и самообслуживание. 1–4 классы / Составит. В.А.Шинкаренко – Минск: Национальный институт образования, 2003

9. Программа по развитию навыков самообслуживания у детей с глубокой умственной отсталостью в условиях лекотеки // Сост. Маркелова Е.О., Ахметзянова А.И. – Казань: ФГАОУ ВПО КФУ, 2013. – 43 с.
10. Хельбрюгге Т., Ф.Пайоси, Д.Линара, Р.Шамбергер, Т.Ройтенгитраух Мюнхенская Функциональная Диагностика Развития. Первый год жизни. Издательство: БелАПДИ «Открытые двери» - Минск, 1997г.
11. Хельбрюгге Т., С.Каулин, Е.Хайнес-Бегеманн, Ф.Лаеси, Д.Менера, Р.Шамбергер, Х.Ширм, Б.Эрнст, В.Эрнст, Х.Отте Мюнхенская Функциональная Диагностика Развития. Второй и третий годы жизни. Издательство: БелАПДИ «Открытые двери» - Минск, 1997г.
12. Юсупова А.Ю., Ратнер Ф.Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. /коррекционная педагогика/М. «Владос» 2003г.

Приложение 1

Мюнхенская Функциональная Диагностика Развития

Тестовый материал – инвентарная опись.

Кукла -30см. Мягкая игрушка -30см. Большой мягкий мяч из пенорезины (диаметр 15-20см). Шаблонная доска с 16 деревянными штифтами. Пластмассовая чашка/стаканчик. Полотенце. Ложка. Вилка. Тарелка.

Приложение 2

Вариант программы по формированию навыка питья из чашки

Для того чтобы приступить к обучению этому навыку, нужно, чтобы ребенок уже умел пить из чашки, которую держите вы. Используйте пластмассовую чашку (без ручки) или стакан, достаточно узкий для того, чтобы ребенок мог легко обхватить его руками. Наполните чашку на четверть любимым напитком вашего малыша. Детям с трудностями глотания лучше предлагать более густые напитки (кисель, кефир и пр.). Сначала заниматься нужно в то время, когда, по вашему мнению, ребенок может испытывать жажду, а вы не очень заняты. Заметим, что напиток сам по себе должен стать достаточным вознаграждением ребенку наряду с похвалой. Обучение проводится в два этапа.

1 этап

На протяжении всего занятия стойте позади ребенка. Обхватите его руками чашку, а сверху поместите свои руки. Прodelайте один за другим следующие шаги: 1. Поднесите чашку к его рту. 2. Наклоните чашку и позвольте ребенку сделать глоток. 3. Поставьте чашку на стол. 4. Уберите свои и его руки. Скажите: «Молодец! Ты пьешь из чашки!»

Прежде чем вы перейдете ко второй части программы, убедитесь, что ребенок научился крепко держать чашку в руках. Когда он осознает, какой должна быть последовательность действий при питье из чашки, переходите ко второму этапу программы и прорабатывайте каждый ее шаг.

2 этап

После того как ребенок овладеет одним шагом и сумеет на последующих занятиях успешно проделать необходимые действия без вашей физической помощи, переходите к следующему шагу.

1. Продолжайте направлять руки ребенка, как вы это делали в первой части программы, до того момента, когда чашка вот-вот должна будет оказаться на столе. В этот момент уберите свои руки и позвольте ему самому завершить процесс, поставив чашку на стол. Это станет его первым шагом на пути к овладению умением пить самостоятельно.

2. Уберите свои руки после того, как, возвращая чашку на стол, пройдете вместе три четверти пути.

3. Постепенно убирайте свои руки, предоставляя ребенку возможность самому закончить действие.

4. Уберите свои руки сразу после того, как ребенок сделает глоток, и дайте ему поставить чашку на стол самостоятельно. Теперь он уже усвоил вторую половину умения пить из чашки.

5. Помогайте ребенку, пока он не донесет чашку до рта. Теперь уберите свои руки. Дайте ему самостоятельно наклонить чашку и сделать глоток. Вернуть чашку на стол он уже может сам.

6. Помогайте ребенку подносить чашку ко рту до того момента, когда она окажется почти у его рта. Уберите свои руки и дайте ему самостоятельно донести ее до губ и сделать глоток. Поставить чашку на стол он и в этом случае сможет сам.

7. Продолжайте все меньше и меньше помогать ему, пока он не научится выполнять все действия самостоятельно.

Второй этап можно отрабатывать, начиная с обучения брать чашку, т. е. в обратном порядке.

Приложение 3

Описание пошагового движения по овладению навыками самообслуживания

Пьет из чашки

0. Совсем не умеет держать чашку.

1. Держит чашку и пьет, когда вы оказываете ему физическую помощь на всем протяжении процесса.

2. Ставит чашку на стол, после того как вы помогли ему попить из нее и часть пути от рта до стола пронесли с ним вместе.

3. Ставит чашку на стол после того, как вы помогли ему попить из нее.

4. Пьет из чашки, после того как вы помогли ему пронести ее часть пути от стола до рта, и, попив, сам ставит ее на стол.

5. Пьет из чашки, после того как вы помогли приподнять ее со стола; сам ставит ее на стол.

6. Пьет из чашки совершенно самостоятельно.

7. Пьет из разных чашек и стаканов совершенно самостоятельно.

Ест ложкой

0. Совсем не умеет есть ложкой.

1. Подносит ложку ко рту, когда вы помогаете ему физически.

2. Подносит ложку ко рту после того, как вы наполнили ее и помогли пронести ее часть пути до рта.

3. Доносит ложку до рта и опускает ее обратно в тарелку, после того как вы наполнили ее и помогли пронести часть пути до рта.

4. Сам доносит ложку до рта, после того как вы наполнили ее; опускает ложку обратно в тарелку.

5. Ест сам; вы только помогаете ему наполнить ложку.

6. Самостоятельно ест ложкой мягкую пищу (размятый картофель, овсяная каша, кабачок и пр.).

7. Самостоятельно ест ложкой суп.

Ест вилкой

0. Совсем не умеет есть вилкой.

1. Пользуется вилкой как ложкой (т. е. набирает в нее еду как в ложку).

2. Накальывает кусочек пищи на вилку с вашей физической помощью.

3. Накальывает кусочек пищи на вилку, направляемый вашими словесными указаниями.

4. Совершенно самостоятельно ест вилкой мягкую пищу.

5. Совершенно самостоятельно ест разную пищу вилкой.

Надевает носки

0. Не умеет надевать носки.

1. Натягивает носки от щиколоток и выше.

2. Натягивает носки от пяток и выше.

3. Натягивает носки, надетые на пальцы ног.

4. Сам надевает носки, при этом пятку носка располагает правильно.

Надевает джемпер или футболку

0. Не умеет надевать футболку.

1. Натягивает на себя футболку, после того как вы надели ее ему на голову.

2. Просовывает голову в вырез футболки, вы продеваете его руки в

рукава; затем он натягивает футболку до талии.

3. Просовывает голову в вырез футболки и продевает одну руку в рукав.

4. Просовывает голову в футболку и продевает обе руки в рукава.

5. Надевает футболку, после того как вы ее подаете ему.

6. Берет футболку и надевает ее совершенно самостоятельно.

Снимает брюки (расстегнутые)

0. Не умеет снимать брюки.

1. Стягивает штанину с одной ноги, после того как вы сняли вторую штанину с другой.

2. Сидя, стягивает штанины с обеих ног, когда они уже спущены до лодыжек.

3. Сидя, снимает штанины, спущенные ниже колен.

4. Спускает брюки, начиная от места, расположенного чуть выше колен, затем садится и снимает их.

5. Спускает брюки от середины бедер до низа, затем снимает их.

6. Спускает брюки от бедер до низа, затем снимает их до конца.

7. Снимает брюки сам, под вашим присмотром.

8. Совершенно самостоятельно снимает брюки.

Надевает брюки (не застегивая)

0. Не умеет надевать брюки.

1. Натягивает брюки до талии, после того как вы натянули их до бедер.

2. Натягивает брюки до талии, после того как вы натянули их до середины бедер.

3. Натягивает брюки до талии, после того как вы продели обе его ноги в штанины.

4. Надевает брюки самостоятельно.

Надевает блузу, рубашку или пальто, застегивающиеся спереди на пуговицы (не застегивая)

0. Не умеет надевать блузу или рубашку, застегивающиеся спереди на пуговицы.

1. Берет края обеих полочек рубашки и сводит их вместе, после того как вы проделали обе руки в рукава.

2. Продевает одну руку в рукав, после того как вы проделали вторую руку в другой рукав.

3. Продевает обе руки в рукава, когда вы держите расстегнутую рубашку.

4. Берет приготовленную расстегнутую рубашку и продевает одну руку в рукав.

5. Берет приготовленную расстегнутую рубашку и продевает в рукава обе руки.

6. Полностью надевает приготовленную рубашку.

7. Берет рубашку из ящика или с вешалки и надевает ее.

Обувает ботинки (не завязывая шнурки)

0. Не умеет обуваться.

1. Проталкивает ступню в ботинок, после того как вы натянули задник на его пятку.

2. Натягивает задник ботинка на пятку, после того как вы всунули в ботинок его пальцы.

3. Всовывает пальцы ноги в ботинок и надевает его, после того, как вы дали ботинок ему в руку.

4. Надевает ботинок, когда вы подаете ему его.

5. Надевает ботинки.

6. Обувается совершенно самостоятельно, не путая правую и левую ногу.

7. Надевает ботинки и застегивает их на липучки.

Застегивает молнию

0. Не умеет застегивать молнию.

1. Заканчивает застегивать молнию (вы в это время придерживаете ее снизу) после того, как вы соединили две половинки молнии и застегнули ее до груди.

2. Застегивает молнию с начала до конца (вы придерживаете низ молнии), после того как вы соединили правую и левую половинки молнии.

3. Держит одной рукой низ молнии и застегивает ее другой рукой, после того как вы соединили замком правую и левую половинки молнии.

Аналогично расписываются шаги по другим навыкам (навыки опрятности, умения самостоятельно умываться, помогать взрослым вести домашнее хозяйство и т. п.).

Индивидуализация образования детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития в МКОУ «Школа № 92» г. Ижевска

Individualization of education for children with moderate, severe and profound degree of mental retardation, severe and multiple disabilities in the MOU "School № 92", Izhevsk

**Борзенкова Е.В., Банщикова Л.В., Абрамова Е.В. (Ижевск)
Borzenkova E.V., Banshchikova L.V., Abramova E.V.,**

Аннотация В статье рассматриваются вопросы индивидуализации образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), реализуемые в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) посредством создания специальной индивидуальной образовательной программы развития.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), второй вариант АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), особые образовательные потребности, специальная индивидуальная программа развития, нелинейное расписание.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее - ФГОС), целью и основным результатом образования является общекультурное и личностное развитие обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (5). Развитие личности, реализация особых образовательных потребностей обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) зависит от характера организации всей его жизни в условиях образовательной организации и в семье.

В образовательной организации создаются специальные условия, основанные на теоретических положениях (1), определяющих направления и содержание коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность. Знание закономерностей созревания детского организма, его физиологических особенностей позволяет учитывать особенности индивидуального физического и психического развития обучающихся при постановке образовательных задач. Приоритет развивающего характера обучения, основывающегося на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании зоны ближайшего развития, определяет построение содержания образования с учетом концентрического принципа, предполагающего использование заданий постепенно усложняющихся и развивающихся по нарастающей сложности, интенсивности и разнообразию.

Осуществление деятельностного подхода в организации коррекционно-развивающей работы позволяет сделать акцент на формировании способов усвоения общественного опыта (в том числе и учебных навыков). Организованное взаимодействие учителей, специалистов образовательной организации с родителями (законными представителями) способствует реализации системного подхода в организации коррекционно-развивающей работы с детьми. Реализация дифференцированного подхода в обучении, единство диагностики и коррекции отклонений в развитии способствуют раскрытию потенциальных возможностей каждого ребенка.

Специфические образовательные потребности детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее - ТМНР) вызывают необходимость индивидуализации их обучения и воспитания. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее - ФГОС) индивидуализация реализуется посредством специальной индивидуальной программы развития (далее - СИПР) (5). Специальная программа разрабатывается на каждого ребенка, обучающегося по второму варианту адаптированной основной общеобразовательной программы (далее - АООП) образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Разработка СИПР, ее реализация, оценка и анализ результатов освоения осуществляется экспертной группой, в которую входят специалисты, работающие с конкретным ребенком, с привлечением на отдельных этапах его родителей (законных представителей).

Разрабатывается специальная программа в течение первого месяца посещения ребенком образовательной организации. Этот процесс начинается со сбора информации, включающей:

1. Медицинский анамнез (заключение психолого-медико-педагогической комиссии, история развития ребенка, индивидуальная программа реабилитации и абилитации в случае, если ребенок инвалид, другие медицинские документы).

2. Социальный анамнез. Собирается в процессе беседы с родителями и во время посещения учителем семьи ребёнка. В результате учитель получает представление об условиях его воспитания в семье, отношении членов семьи к ребенку и его особенностям, их взгляд на его развитие, ожидания от образования. В процессе общения происходит общая ориентация членов семьи в организации образования детей на основе адаптированной образовательной программы.

3. Психолого-педагогический анамнез. Складывается на основе анализа характеристики из образовательной организации, которую ранее посещал ребенок, заключений специалистов, которые могут быть предоставлены при приеме в школу.

4. Психолого-педагогическое обследование, реализуемое в течение 2-3 недель, предполагающее наблюдение за ребенком в условиях специально организованной деятельности либо проведение диагностических процедур, по

итогах которых определяются особенности двигательного и сенсорного развития ребенка, устанавливается уровень сформированности базовых учебных действий, речи, действий с предметами и их изображениями, уровень сформированности навыков самообслуживания, наличие контакта с детьми и взрослыми, особенности познавательной деятельности и др.

По итогам оценки актуального состояния ребенка и на основе АООП разрабатывается СИПР.

Структура СИПР, принятая в нашей школе, соответствует требованиям ФГОС (5) и включает следующие компоненты: общие сведения; характеристику ребенка; индивидуальный учебный план; содержание актуальных для образования конкретного обучающегося учебных предметов, коррекционных занятий и других программ; условия реализации потребности в уходе и в присмотре (при необходимости); внеурочную деятельность обучающегося; перечень специалистов, участвующих в разработке и реализации программы; программу сотрудничества специалистов с семьей обучающегося; перечень необходимых технических средств общего и индивидуального назначения (при необходимости), дидактических материалов, индивидуальных средств реабилитации, необходимых для реализации программы; средства мониторинга и оценки динамики обучения.

Наибольшее количество вопросов возникает при создании индивидуального учебного плана, отборе содержания и организации процесса обучения по СИПР. Рассмотрим эти вопросы более подробно.

Индивидуальный учебный план (далее ИУП) отражает доступные для ребёнка учебные предметы, коррекционные занятия, внеурочную деятельность и устанавливает объём недельной его нагрузки (4).

ИУП разрабатывается на основе общего учебного плана АООП МКОУ «Школа № 92» и включает индивидуальный набор учебных предметов и коррекционных курсов, выбранных с учетом индивидуальных образовательных потребностей, возможностей и особенностей развития конкретного ребёнка, выявленных в процессе психолого-педагогического обследования. При организации образования на основе СИПР список предметов и коррекционных курсов, включенных в ИУП, а также индивидуальная недельная нагрузка обучающегося может варьироваться. ИУП детей с наиболее тяжелыми нарушениями развития, образовательные потребности которых не позволяют осваивать предметы основной части учебного плана АООП, как правило, включают занятия коррекционной направленности. Учебная нагрузка таких детей формируется следующим образом: увеличивается количество часов коррекционных курсов и добавляются часы коррекционно-развивающих занятий в пределах максимально допустимой нагрузки, установленной учебным планом АООП. Дополнительные часы, отводимые на коррекционно-развивающие занятия, проводятся за счет ставок специалистов (логопед, дефектолог). У детей с менее выраженными интеллектуальными нарушениями больший объём учебной нагрузки распределится на предметные области (4).

Содержание образования на основе СИПР включает перечень конкретных образовательных задач, возможных результатов образования, актуальных для конкретного обучающегося и отобранных из содержательного раздела АООП: программ учебных предметов, коррекционных курсов и других программ (формирования базовых учебных действий; нравственного воспитания; формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни обучающихся; внеурочной деятельности).

Задачи образования формулируются в специальной программе на один учебный год, затем пересматриваются с учетом оценки результатов ее освоения обучающимся. Если образовательные задачи обучающихся класса одинаковые, то они заносятся в групповую таблицу «Уровни осуществления деятельности» (таблица 1), которая впоследствии выступает ориентиром для проведения мониторинга сформированности предметных результатов. Образовательные задачи в таблице выступают в качестве параметров для наблюдения.

Таблица 1

Уровни осуществления деятельности по предмету «Математические представления» во 2 классе 2016 – 2017 уч. год

Фамилия, имя ученика	Умение узнавать цвет, форму, размер		Называть цифры до 5		Уметь соотносить кол-во и число		Уметь различать предметы по величине, толщине, длине, высоте, ширине, тяжести		Определять временные понятия		Называть geometr. фигуры		Умение конструировать		Общий средний балл	
	начало года	конец года	начало	конец года	начало	конец года	начало года	конец года	начало года	конец года	начало	конец года	начало года	конец года	начало года	конец года
1 Алина З.	4						4		3						4,1	
2 Давид О.	4						4		3						3,5	
3 Артем Ч.	3						2		1						1,75	

На основании 2 критериев – правильность выполнения и самостоятельность – определяется уровень сформированности каждого параметра. Оценку сформированности параметров мы проводим 2 раза в год по итогам полугодий (в первом классе оцениваем ещё стартовый уровень в начале учебного года). На основании полученных данных проводим анализ динамики развития ребенка, после чего формулируем образовательные задачи на следующий учебный год. Такие таблицы мы используем для определения уровней сформированности

предметных результатов по основным предметам, личностных результатов и базовых учебных действий.

Реализация СИПР осуществляется теми же специалистами, которые разрабатывали индивидуальную программу развития (экспертной группой), и родителями (законными представителями) ребенка.

В соответствии с индивидуальным учебным планом на каждого обучающегося составляется расписание занятий, планируется внеурочное время в период пребывания в школе.

В случае наличия значительных трудностей адаптации к пребыванию в условиях группы детей, выраженных проблем поведения (постоянного крика, постоянной вокализации, открытой агрессии, направленной на окружающих и предметы, частой самоагрессии) и необходимости постоянного присмотра, ребенку может быть установлен индивидуальный график посещения школы и соответствующее расписание занятий.

Продолжительность пребывания ребенка в образовательном учреждении, предпочитаемая часть дня (например, утро или послеобеденное время) устанавливаются на основе рекомендаций экспертной группы, с учетом психоэмоционального состояния ребенка и его готовности к нахождению и обучению в среде сверстников, а также возможностей организации обеспечить коррекционную работу и присмотр за ребенком (3). По мере коррекции поведенческих проблем время пребывания ребенка в образовательной организации вообще и в классе в частности постепенно увеличивается, дозированно он включается в групповую форму обучения.

Так, например, в ходе психолого-педагогического обследования Артёма Ч. выяснилось, что ему тяжело находиться в группе сверстников длительное время, он чувствует себя некомфортно, наблюдается крик, агрессия, самоагрессия, препятствующие его участию в групповых формах занятий. Для такого случая в программе формирования базовых учебных действий в качестве приоритетной мы обозначили первую задачу: «Подготовка ребенка к нахождению и обучению в среде сверстников, к эмоциональному, коммуникативному взаимодействию с группой обучающихся», постарались наполнить её содержанием, соответствующим особенностям этого конкретного ребенка. Методы оказания помощи ребенку в каждом конкретном случае используются различные и подбираются специалистами с учетом особенностей познавательного, эмоционального, физического развития ребенка.

С учетом готовности ребенка к обучению в группе сверстников и содержания СИПР выбираются формы обучения (групповая и индивидуальная).

Групповые уроки, занятия проводятся с группой детей, имеющих схожие образовательные задачи по предмету.

Индивидуальные уроки, занятия по предметам и коррекционным курсам проводятся с обучающимися, не готовыми работать в группе, а также с обучающимися, образовательные задачи которых существенно отличаются от задач других обучающихся.

После проведения диагностики и определения возможностей ребёнка, образовательных задач, объёма, его возможности обучения в группе нами создаётся расписание для групп детей, имеющих одинаковые образовательные задачи. Если образовательные задачи разные, составляем нелинейное расписание, которое предполагает, как групповое так и индивидуальное посещение отдельных уроков, занятий со специалистами (например, занятия по предметам «Музыка и движение» и «Изобразительная деятельность» проводятся в составе класса, а затем ребёнок идёт на занятие с дефектологом, в то время как класс изучает предмет «Человек» - таблица 2).

Чаще всего такая работа происходит в форме индивидуальных занятий специалиста с ребенком с ограничением времени пребывания в образовательной организации.

В этот период для ребенка создаем условия, в которых он чувствует себя комфортно, с ним проводятся занятия, направленные на установление контакта, коррекцию поведенческих проблем.

Так, Артём посещает школу по следующему расписанию:

Понедельник, вторник, с 9-50 – 12-30 (3 - 5 урок);

Среда, четверг, пятница с 8-00 – 11-30 (1 - 4 урок).

Таблица 2

Пример нелинейного расписания

	Артём Ч.		Давид О.		Алина З.
ПОНЕДЕЛЬНИК					
1			Речь и альтернативная коммуникация (0,5 ч.)		Логопедическая коррекция (0,5 ч.)
			Логопедическая коррекция (0,5 ч.)		Речь и альтернативная коммуникация (0,5 ч.)
2			Предметно-практические действия		Внеурочная деятельность
3	Музыка и движение		Музыка и движение		Музыка и движение
4	Изобразительная деятельность		Изобразительная деятельность		Изобразительная деятельность
5	Предметно-практические действия		Человек		Человек

При необходимости задачи коррекции проблем поведения продолжают решаться в ходе дальнейшей коррекционной работы с ребенком и, соответственно, фиксируются в СИПР.

Мониторинг и оценку динамики обучения осуществляем с учетом критериев оценки, предусмотренных Положением о системе оценивания и индивидуального учета планируемых (возможных) результатов освоения обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) АООП МКОУ «Школа № 92». Освоение СИПР анализируем в ходе текущего и промежуточного оценивания. В конце учебного года на основе анализа

полученных данных составляем характеристику на каждого обучающегося, делаем выводы и ставим задачи для СИПР на следующий учебный год.

Выбор и использование того или иного метода зависит от особенностей развития ребенка и образовательных задач, сформулированных в его СИПР. Необходимо отметить, что не существует единого подхода, который бы обеспечивал эффективное образование всех обучающихся.

Литература

1. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: метод. рекомендации / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2009. – 175 с.

2. Рудакова Е.А. Разработка индивидуальной программы обучения ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е.А. Рудакова, О.Ю. Сухарева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2014. — № 3. — С. 20–22.

3. Царев А.М. Актуальные вопросы создания организационно-методических условий реализации СИПР» / А.М. Царёв // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2016. — №4. — С. 12–19.

4. Царёв А.М. Специальная индивидуальная программа развития как основа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в контексте ФГОС / А.М. Царёв // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2016. — №3. — С. 33–42.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599)

Обучение детей с тяжёлой умственной отсталостью на основе специальной индивидуальной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

The education of children with severe mental retardation on the basis of special individual educational programs in accordance with the requirements of the FSES of students with mental retardation (intellectual disabilities)

Власова И.Н., Тронина Н.В., Ожгихина П.В. (Ижевск)

Vlasova I.N., Tronina N.V., Ozhgikhina P.V.

Аннотация: С 1 сентября 2016 года вступил в силу федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными

нарушениями развития должны быть созданы условия для достижения индивидуального уровня итогового результата общего образования. В соответствии с требованиями Стандарта в образовательной организации разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (СИПР) с учетом индивидуальных образовательных потребностей обучающихся.

Ключевые слова: тяжёлая умственная отсталость, СИПР, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предъявляет требования образовательным организациям в разработке СИПР, которая должна учитывать специфические образовательные потребности обучающихся с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2). Целью реализации СИПР является обретение обучающимся жизненных компетенций, позволяющих ему достигать максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, и обеспечивающих его включение в жизнь общества на основе индивидуального поэтапного, планомерного расширения жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для него пределах.

С 1 сентября 2016 года ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования» города Ижевска при обучении лиц, правоотношения с которыми возникли с 1 сентября 2016 года, реализует ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утверждённый Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599.

Свою деятельность мы начали с утверждения Положения о разработке и реализации СИПР обучающегося, которое позволяет регулировать деятельность учреждения в разработке и реализации СИПР обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (АООП). Положением утверждена структура СИПР в соответствии с требованиями стандарта, организация её разработки и реализации.

Также издан Приказ Об утверждении экспертной группы по разработке и реализации СИПР обучающегося ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования». Разработка СИПР осуществляется экспертной группой на основе анализа результатов психолого-педагогического обследования ребенка. Экспертная группа состоит из специалистов, осуществляющих образовательный процесс в классе, в который зачислен обучающийся, в неё входят: учитель, воспитатель, учитель музыки, учитель физкультуры, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, родители (законные представители) обучающегося.

Участие законного представителя в разработке и реализации СИПР обеспечено в Договоре с родителями (законными представителями).

На первом заседании экспертной группы утверждён график разработки СИПР, и родители (законные представители) с ним ознакомлены. На втором заседании члены экспертной группы представили показатели входной диагностики обучающихся. На основании показателей составлены индивидуальные учебные планы (ИУП), разработанные экспертной группой на основе учебного плана АООП учреждения и содержащие предметные области, предметы, коррекционные курсы и внеурочные занятия, которые соответствуют особым образовательным возможностям и потребностям каждого обучающегося. ИУП согласованы с законными представителями обучающихся.

На третьем заседании члены экспертной группы утвердили содержание СИПР на учебный год, родители ознакомились с содержанием. Родители (законные представители) и члены экспертной группы договорились о совместной работе над реализацией СИПР в учебном году.

Заключительным документом в подготовительном этапе разработке и реализации СИПР являлся Приказ Об утверждении специальной индивидуальной программы развития обучающегося на учебный год.

СИПР обучающегося имеет следующую структуру:

1. Общие сведения о ребёнке, которые содержат персональные данные о ребенке и его родителях: фамилия, имя, отчество обучающегося; дата рождения; место жительства; год обучения; фамилия, имя, отчество родителей (законных представителей), их место работы и должность.

2. Характеристика, включающая оценку развития обучающегося на момент составления СИПР и определяющая приоритетные направления воспитания и обучения ребёнка. По результатам характеристики сделаны выводы и намечены приоритетные направления психолого-педагогической работы с обучающимся.

Характеристика содержит заключение психолого-медико-педагогической комиссии, в которой обучающемуся устанавливаются ограниченные возможности здоровья, обусловленные нарушениями психического развития, необходимость в создании специальных условий для получения образования. Также заключение содержит рекомендации по обучению ребёнка по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с составлением СИПР (вариант 2).

3. Индивидуальный учебный план. В каждом ИУП определен индивидуальный набор учебных предметов и коррекционных курсов с указанием объема учебной нагрузки в зависимости от образовательных потребностей, индивидуальных возможностей и особенностей развития обучающихся. В ИУП детей с тяжёлой умственной отсталостью преобладают занятия коррекционной направленности, формирующие жизненные компетенции.

В этом разделе размещается расписание учебных занятий на учебный год.

4. Содержание образования в условиях учреждения и семьи. Содержание образования СИПР включает конкретные задачи по формированию представлений и действий по каждой из программ учебных предметов,

коррекционно-развивающих занятий и программ: формирования базовых учебных действий; нравственного развития; формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни; внеурочной деятельности; сотрудничества учреждения и семьи обучающегося.

4.1. Программа базовых учебных действий. Содержание программы состоит из разделов:

-Формирование положительной мотивации пребывания в образовательной организации и эмоционального конструктивного взаимодействия с взрослыми (педагогами) и сверстниками. Здесь учитываются показатели, такие как: становление контакта с педагогом и другими взрослыми, участвующими в организации учебного процесса, ориентация в учебной среде (нахождение своей парты, игровой зоны, шкафа для хранения личных вещей) и другие.

-Формирование учебного поведения. Направления обучения: поддержание правильной позы, направленность взгляда, подражание простым движениям и действиям с предметами, выполнение простых речевых инструкций и другие.

-Формирование умения выполнять задания: выполнение задания полностью (от начала до конца), выполнение задания с заданными качественными параметрами, выполнение задания в течение определенного периода времени.

-Формирование умения самостоятельно переходить от одного задания к другому: переход от одного задания (операции, действия) к другому в соответствии с алгоритмом действия, переход от одного задания (операции, действия) к другому в соответствии с расписанием занятий.

4.2 Содержание учебных предметов и коррекционных занятий.

4.2.1 Содержание учебных предметов. Примерный годовой учебный план АООП (вариант 2) для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 1 (дополнительный) – 4 классы включает шесть образовательных областей, представленных десятью учебными предметами: Речь и альтернативная коммуникация, Математические представления, Окружающий природный мир, Человек, Домоводство, Окружающий социальный мир, Музыка и движение, Изобразительная деятельность, Адаптивная физкультура. Особые образовательные потребности обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью не позволяют осваивать предметы основной части учебного плана, поэтому для них изменяется учебная нагрузка в СИПР – увеличивается количество часов коррекционных курсов и добавляются часы коррекционно-развивающих занятий в пределах максимально допустимой нагрузки, установленной учебным планом.

4.2.2 Содержание коррекционных занятий включает следующие коррекционные курсы: Коррекционно-развивающие занятия педагога-психолога, Сенсорное развитие, Предметно-практические действия, Двигательное развитие, Альтернативная коммуникация.

Содержание учебных предметов и коррекционно-развивающих занятий содержит информацию: название предмета, занятия, цель, задачи, формы организации, содержание учебного материала, учебно-тематический план на учебный год и планируемые результаты.

4.3 Программа нравственного развития. Включает направления нравственного развития: осмысление ценности жизни (своей и окружающих), отношение к себе и к другим, как к самоценности, осмысление свободы и ответственности, укрепление веры и доверия, взаимодействие с окружающими на основе общекультурных норм и правил социального поведения. По этим направлениям определяется содержание работы, организация обучения и планируемый результат.

4.4. Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни. Содержание работы по формированию здорового и безопасного образа жизни включает реализацию направлений формирования здорового и безопасного образа жизни: безопасное поведение в быту и природе, соблюдение правил гигиены, режима дня, сообщение о состоянии здоровья. По этим направлениям определяется организация обучения и планируемый результат.

4.5. Программа внеурочной деятельности. Составлена по направлениям развития личности: социально-эмоциональное, спортивно-оздоровительное, творческое, нравственное, познавательное, общекультурное. Организация внеурочной деятельности проходит в формах внеурочных мероприятий, внеурочных занятий и в форме социальной интеграции.

В СИПР представлен план общешкольных внеурочных мероприятий в котором отмечаются формы участия в них обучающегося с тяжёлой умственной отсталостью. Если в начале учебного года это только присутствие на мероприятии, то к концу учебного года он уже может выходить на сцену вместе с выступающими детьми, участвовать в эстафетах, играх, ходить в хороводе.

Внеурочная деятельность включает в себя программы внеурочных занятий, составленные индивидуально для каждого обучающегося по всем направлениям развития личности.

Социальная интеграция обучающегося осуществляется путем организации и проведения мероприятий, в которых предусмотрена совместная деятельность детей с умственной отсталостью и детей, не имеющих инвалидности.

5. Условия реализации потребности в присмотре. В этом разделе систематизирован комплекс мер по организации питания и хозяйственно-бытового обслуживания детей, обеспечению соблюдения ими личной гигиены и режима дня. В СИПР включены мероприятия по присмотру: режимные моменты (гигиенические процедуры, приём пищи, туалет, одевание, раздевание), время, в которое они совершаются, определение вида присмотра и педагоги, осуществляющие присмотр.

6. Специалисты, участвующие в реализации СИПР. Представлен список специалистов, работающих с обучающимся с указанием должности, квалификационной категории, направления подготовки и (или) специальности по диплому, квалификации и сроков обучения по программам дополнительного профессионального образования педагогических работников в форме прохождения курсов повышения квалификации.

7. Программа сотрудничества с семьёй. Включает перечень задач, мероприятий и форм сотрудничества учреждения и семьи обучающегося для обеспечения конструктивного взаимодействия специалистов учреждения и родителей (законных представителей) обучающегося в интересах ребенка и его семьи. В перечень включены: индивидуальные консультации педагога-психолога и других специалистов по вопросам обучения, воспитания и коррекционной помощи детям, просвещение родителей по вопросам обучения и воспитания на стендах «Для вас, родители», посещение родителями уроков и занятий, родительские собрания, беседы, включение родителей во внеурочную деятельность, интернет-общение в социальной сети «ВКонтакте», привлечение родителей к планированию мероприятий, анонсы запланированных внеурочных мероприятий, поощрение активных родителей.

8. Перечень необходимых технических средств, дидактических материалов для реализации СИПР. Перечислены объекты и средства материально-технического и информационно-технического обеспечения образовательного процесса для конкретного обучающегося: технические средства обучения, печатные пособия, игрушки, игры, оборудование для занятий, мебель.

9. Средства мониторинга и оценки динамики обучения. В данном разделе определены сроки проведения психолого-педагогической диагностики и оценки динамики обучения: входной психолого-педагогической диагностики, текущей и промежуточной аттестации для полугодового и годового оценивания результатов освоения СИПР.

В этом же разделе представлены критерии оценки достижения планируемых результатов освоения СИПР: критерии оценки выполнения задания и критерии оценки выполнения действия.

Таким образом, обучение детей с тяжёлой умственной отсталостью на основе специальной индивидуальной образовательной программы позволяет ребёнку достичь индивидуального уровня итогового результата общего образования, включить его в образовательное пространство, в котором содержание обучения и воспитания определяется его индивидуальными возможностями и особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Министерство образования и науки Российской Федерации – М.: РИТМ, 2016.

2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2) (Протокол от 22.12.2015 № 4/15).

Развивающая предметно-пространственная среда как одна из форм коррекционной работы для детей, имеющих речевые нарушения
Developing subject-special environment is as one of the forms of correctional work for children having speech disorders

Грачева О. В, Панкова Н.Н. (Высокая гора)
Gracheva O. V., Pankova N. N.

Аннотация. Статья рекомендована педагогам дошкольных учреждений, воспитателям логопедических групп, логопедам. В статье описано, как использовано свободное пространство детского сада для создания развивающей предметно – пространственной среды в соответствии с требованиями ФГОС ДОУ. В процессе работы с РППС особый интерес возник у воспитанников логопедических групп, что позволило сделать вывод о том, что предметно-пространственная развивающая среда в учреждении способствует более эффективному усвоению знаний детьми с речевыми нарушениями. В статье описаны формы работы в центрах РППС, мы их назвали «рубриками», выбрав наиболее актуальные темы, представили опыт работы нашего детского сада.

Ключевые слова: пространство детского сада для создания развивающей предметно – пространственной среды, совместная деятельность с детьми логопедических групп, темы для создания РППС.

Предметно-пространственная развивающая среда в учреждении, реализующем программу дошкольного образования, является одним из важнейших критериев оценки качества образования. Это обусловлено значимостью окружающей обстановки для разностороннего развития ребенка, в особенности речевого развития, для успешной социализации в обществе.

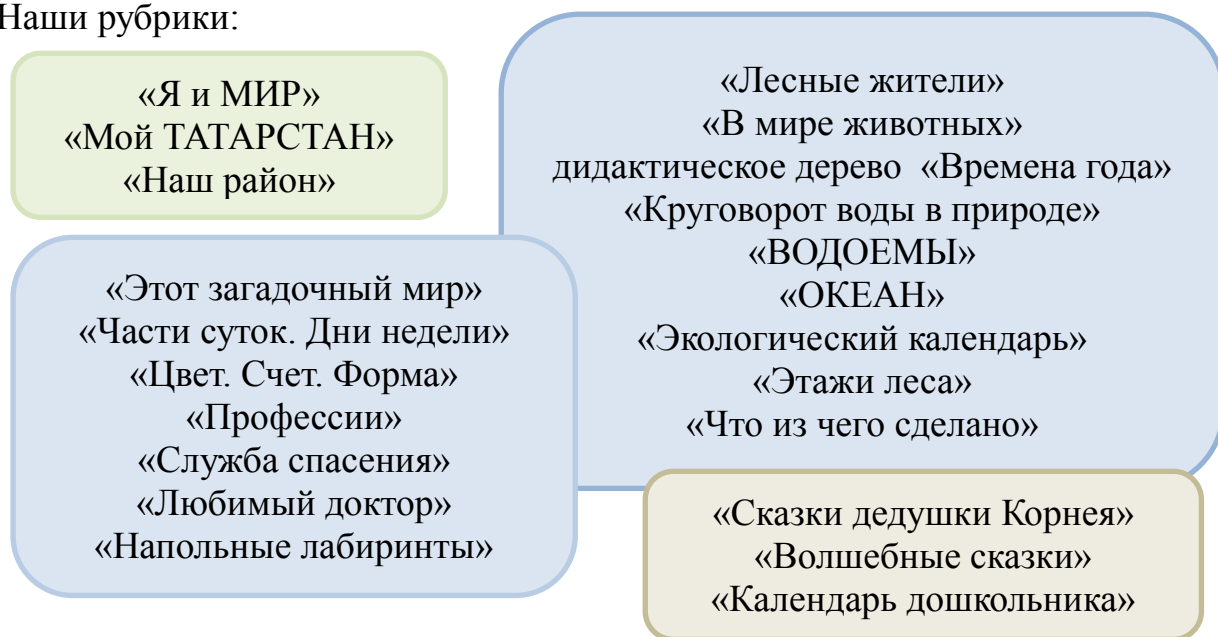
В последнее время происходят большие изменения в сфере дошкольного образования, обусловленные выходом в свет Приказа Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Поэтому в нашем детском саду педагоги стали работать над созданием предметно-пространственной развивающей среды, и в этой статье мы хотели бы поделиться своим опытом работы по РППС.

Развивающая предметная среда детства – это система условий, обеспечивающая всю полноту развития деятельности ребенка и его личности. В дошкольной педагогике под термином «развивающая среда» понимается «комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических, психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию жизни детей и взрослых». С позиций психологического контекста, по мнению Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др., **развивающая среда** — это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение.

Цель создания развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении — обеспечение жизненно важных потребностей формирующейся личности: витальных, социальных, духовных.

В связи с новыми требованиями ФГОС, мы разместили РППС в свободном пространстве детского сада. Создавая рубрики в коридорах, мы отталкивались от тем, которые обычно вызывают интерес и отклик у детей-дошкольников: животный мир, растительный мир, человек, время, география, астрономия, физика.

Наши рубрики:



Создание среды для нашего детского сада началось с гостиной Корнея Ивановича Чуковского. С этого великого, настоящего и доброго волшебника. Когда идешь в уголок «гостиной», создается ощущение, что навстречу выходит сам хозяин. Да и сама гостиная наполнена чудесами: здесь и портрет великого писателя, и ожившие персонажи сказки «Мойдодыр», да и само «Чудо-дерево» расскажет вам о веселых и забавных сказках.

Лестничный пролет первого этажа использован для мира космоса, математики, профессий. Здесь дети могут погрузиться в атмосферу космического мира, получая зрительное представление о вселенной, постигают азы математики, осваивают время и пространство. И имея полученные представления они способствуют выбору будущей профессии, которые наглядно представлены на втором этаже лестничного пролета.

РППС другого крыла детского сада посвящена *экологическому* воспитанию дошкольников. Здесь ребенок узнает о круговороте воды в природе, типах водоемов, побывает в подводном мире, поднимаясь по лестницам отыскивает следы знакомых ему животных и узнает о разнообразии животного мира.

Рубрики «Лесные жители», «В мире животных»:

Цель: Понимать разнообразие животного мира, подготовить к научному подходу в восприятии и структурировании взаимосвязей в живой природе. Научиться классифицировать животных по определенному признаку. Стимулировать к составлению рассказов об увиденном.

Именно в дошкольном возрасте ребенок испытывает неподдельный интерес к животному миру, и это самое подходящее время, чтобы дать ему базовые знания по данной теме. В дальнейшем дети смогут использовать полученный багаж для более подробного изучения многообразия природы и научного наблюдения за представителями фауны.

Лес-это целый мир, который делится на ярусы (этажи): деревья, кустарники, травы, мхи и грибы. Мы стремимся к тому, чтобы полученные знания об окружающем мире способствовали формированию бережного отношения к природе. Природа своим изумительным разнообразием, красочностью и динамичностью процессов привлекает внимание детей с раннего детства, обогащает их мышление, является источником радостных переживаний.

Необходимость бережного отношения к природе отражена в рубрике «Экологический календарь». Актуальной проблемой на сегодняшний день является загрязненность окружающей среды. Одной из способов решения этой проблемы является воспитание рационального использования ресурсов природы с раннего детства.

Лабиринты и пиктограммы, расположенные на полу детского сада, удовлетворяют еще одну из основных потребностей детей – потребность в движении. Как известно, лабиринт – это головоломка с различными вариантами сложности. Цель лабиринта – найти дорогу от входа до выхода. Для дошкольников с речевыми нарушениями, прохождение лабиринтов способствует развитию координации движений.

Дети используют различные навыки для прохождения лабиринтов. Кто-то шаг за шагом пробует все варианты, полагаясь на логику, а какие-то воображали «бегают наобум», родителям и воспитателям же важно следить, чтобы в каждом следующем лабиринте ребенок использовал уже имеющийся опыт, а не начинал всё сначала. Очень важно и интересно попросить ребенка прокомментировать в процессе прохождения лабиринта, почему он делает какие-то конкретные шаги. Не менее важно давать лабиринты разным детям на скорость. Кто быстрее пройдет? Конкуренция усиливает старания и создаёт игровой дух соперничества.

Также, одной из приоритетных задач дошкольного образования является патриотическое воспитание. Рубрика «*Мой Татарстан*» предназначен для знакомства детей с нашей многонациональной Республикой, а национальный музей, расположенный на втором этаже детского сада, является его логическим продолжением.

Посеять и взрастить в детских душах семена любви к родной природе, к родному району, к родному дому – главная задача взрослых. В привитии любви к Родине важно соблюдать последовательность: от близкого - к далёкому, от малого - к великому (мой дом – моя улица – мой город - мой район). Здесь в помощь придет рубрика «*Наш район*», который дает знания о родном крае; развивает интерес к истории и современности родного района, к его объектам. В этом центре есть сказочные персонажи - Маша и Марат, которые приглашают детей в сказочное путешествие по нашему родному краю - Высокогорскому

району. В игровой форме, отгадывая загадки, дети закрепляют знания о достопримечательностях своего района.

А завершить рассказ о развивающей среде хочется словами из стихотворения:

«В сказке радость побеждает, Сказка учит нас любить».

Именно в этом возрасте ребёнок проявляет сильную тягу ко всему сказочному, необычному, чудесному. И мы не могли не создать панно «Волшебные сказки», в котором оживают не только персонажи любимых сказок, но и прививает любовь к татарским народным и авторским сказкам и их героям, создаются условия для детей, способствующие освоению сказок.

Именно через сказку дети *учатся играть!*

Мы считаем, что значение окружающей среды для маленького ребенка трудно переоценить. Именно в ранние годы идет интенсивное развитие центральной нервной системы малютки. В функциональном отношении формирующийся мозг «учится» отражать окружающий мир, который разворачивается перед глазами маленького ребенка. Так формируется психика человека, потому что психика - отражательная способность мозга, значит, окружающая среда, общение со взрослыми в этом окружающем пространстве и, конечно, активность самого ребенка, познающего эту удивительную действительность, называемую природой и социумом, составляют генетическую программу становления человека в ранние годы его жизни.

Именно поэтому оформление помещений в детском саду играет большую роль в воспитании детей, и речевом развитии детей. Малыш находится здесь весь день и окружающая обстановка радует его, способствует пробуждению положительных эмоций, воспитанию хорошего вкуса.

Наша модель оформления детского сада базируется на двух простых идеях:

детский сад - второй дом для малышей, в котором им должно быть уютно и комфортно;

для полноценного и разностороннего развития детей необходима *специально организованная среда* для игр, отдыха, занятий.

«В жизни человека есть только один период, предназначенный для строительства разума: возраст от 0 до 6 лет. Это творческий период, когда закладываются такие стороны характера, как сосредоточенность, аккуратность, самодисциплина, творческие интересы. И если игнорировать эти возможности или создавать неблагоприятные условия, то развитие их не произойдет».

Так не будем же терять времени!

Мария Монтессори

Литература

1. Дыбина О. В., Пенькова Л.А, Рахманова Н.П.Редактор: Цветкова Т. В.// Предметно-пространственная развивающая среда в ДОУ: Издательство: Сфера, 2015 г. 128 с

2. Карабанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М.// Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом

дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – 96 с.

3. Н.В.Нищева.//Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы. "Издательство: Детство-Пресс, 2009 - 90 с.

Приемы работы по формированию текстовой компетенции у учащихся с речевыми нарушениями

The methods of developing philological competence of students with speech disorders

Карпова Н.П. (Ижевск)

Karпова N.P.

Аннотация: В представленной статье выделены основные направления и приемы коррекционной работы по формированию текстовой компетенции у учащихся с нарушениями речи. Приемы работы систематизированы с учетом нарушений показателей текстовой компетенции и последовательности работы с текстом.

The article outlines the main directions and methods of correctional work on the formation of textual competence of students with speech disorders. Practices systematized according to the violators of the text competence and consistency of text.

Ключевые слова: текстовая компетенция, текст, чтение, школьники с речевыми нарушениями.

Key words: textual competence, text, reading, students with speech disorders.

С конца XX столетия в системе образования фиксируется компетентностный подход, который акцентирует внимание на практическом аспекте обучения, особо подчеркивает значимость опыта и умений реализовывать знания в деятельности. Проблема развития ключевых компетенций у школьников в процессе обучения предполагает формирование текстовой компетенции как базовой структуры, обеспечивающей усвоение программного материала, овладение знаниями об окружающей действительности и всестороннее развитие учащихся. Текстовая компетенция – сложное многогранное лингвистическое явление. Структура текстовой компетенции представлена в виде специфических компонентов (показателей), каждый из которых дает объективные сведения о ее состоянии. Среди компонентов текстовой компетенции можно выделить следующие: отбор информативных единиц текста; восстановление логической последовательности смысловых отрезков; поиск, выбор и объединение эксплицитных фактов; выделение доминантного смысла; поиск, выявление и синтезирование имплицитной информации;

извлечение авторской интенции; формирование оценочного суждения [1, 2, 3, 4, 5].

Под текстовой компетенцией мы понимаем сложную структуру, которая представлена текстовыми знаниями, умениями, навыками и опытом текстовой деятельности и определяется рядом показателей (характеристик) анализа содержательных и языковых структур текста в процессе чтения [1].

Ответы учащихся с речевыми нарушениями, при анализе художественных текстов, свидетельствуют о несформированности текстовой компетенции. Для детей не доступны процессы концептуализации, которые проявляются на уровне макро- и микроконтекста. Недостаточность концептуализации и отбора концептуальных структур художественного текста связана с ошибками выводного знания об основных фактах, событиях, лицах (персонажах), полученных в процессе чтения текста. Возможно грубое искажение смыслового концепта. Понимание интенции автора и формирование собственного оценочного суждения не доступны. Отмеченные трудности проявляются при оперировании текстовым материалом простым и сложным по содержанию и объему, при выполнении заданий и продуктивного, и рецептивного характера.

В результате проведенного экспериментального исследования нами были выделены основные направления и содержание коррекционной работы по формированию текстовой компетенции у учащихся с нарушениями речи.

Определяющим принципом построения направлений коррекционного воздействия явился учет обязательного формирования и последующего совершенствования показателей текстовой компетенции.

Работа по формированию текстовой компетенции осуществлялась по следующим направлениям:

1. Фактуальный анализ текста.
2. Структурно-композиционный анализ текста.
3. Анализ смысловой целостности художественного текста:
 - 3а. Анализ информации, выраженной явно (эксплицитно).
 - 3б. Анализ информации, выраженной в подтексте, контексте (имплицитно).
4. Анализ художественной (текстовой) доминанты.
5. Оценочный анализ текста:
 - 5а. Анализ авторской оценки.
 - 5б. Собственное оценивание текста.

Работа проводилась в несколько этапов: дотекстовый этап (до восприятия текста), текстовый (чтение с установкой к выполнению заданий), посттекстовый (анализ прочитанного текста). Дотекстовый этап предполагал проведение словарной работы, включение подготовительных упражнений, ориентированных на помощь учащимся в усвоении содержания произведения, актуализацию имеющихся знаний. Текстовый этап, помимо собственно чтения, предполагал решение дополнительных задач, направленных на успешное усвоение текстового материала (чтение с установкой). На посттекстовом этапе осуществлялась работа по анализу содержания текста, предлагались соответствующие коррекционно-направленные упражнения.

Рассмотрим содержание каждого из названных направлений коррекционной работы.

1. Фактуальный анализ текста.

Приемы работы на *дотекстовом этапе*: подготовка логопедом опорных схем по анализу содержания текстового фрагмента; создание текстов с пробелами (образец инструкции: «Исключи (вычеркни) из текста названия признаков весны»).

Работа на *этапе восприятия текста* ориентирована на поиск слов, несущих фактуально-значимую информацию. Приемы работы: составление словарей, ведение дневников («О чем мы узнаем из отрывка? Впиши в дневник названия всех признаков весны»); чтение с отметками на полях («Читай текст. Найди и подчеркни карандашом (на полях или в тексте) имена персонажей»).

Приемы работы на *этапе посттекстовой работы*: нахождение информации, сформулированной в тексте явно («1. Прочитай текст. 2. Задай вопросы к тексту: Кто? Что? Где? Когда? 3. Ответь на поставленные вопросы»); распределение фактической информации в соответствии с заданной логопедом опорной схемой («Посмотри на схему, впиши в нее имена главного героя и второстепенных действующих лиц»; «Посмотри на схему, вверху впиши: О чем произведение? (весна), ниже впиши признаки весны: Что появляется весной?»); выбор (разграничение) верных и неверных ответов по заданию («Выбери правильный ответ на вопрос: О чем текст? Подчеркни: осень, весна, зима, лето»; «Какие признаки весны описывает автор: листья, траву, сережки, небо, лужи, солнце». «Подчеркни верные ответы»); построение фактуальных цепочек, заполнение таблиц («О чем мы узнали из отрывка? Построй цепочку»).

2. Структурно-композиционный анализ текста.

Дотекстовый этап: работа с деформированным текстом («Прочитай текст. Исправь в нем ошибки»).

Этап восприятия текста: нахождение в тексте заданных абзацев («Найди в тексте фрагмент, в котором автор дает описание главного героя»); подбор фрагментов к заданию («Ответь на вопрос строчками из текста: Как выглядел главный герой? Прочитай»).

Этап посттекстовой работы: деление текста на информационно-смысловые части («Раздели текст на части так, чтобы в каждой из них речь шла о новом персонаже. Сколько частей у тебя получилось?»); исключение избыточности (лишних фрагментов) («Найди лишний фрагмент. Почему ты так решил?»); подбор выпущенного фрагмента к отрывку из ряда предложенных («В рассказе пропущен отрывок, выбери недостающий из предложенных»); анализ структуры данного и деформированного текстов («Сравни фрагменты. Скажи, чем они отличаются?»); моделирование структуры текста («Нарисуй /подбери вид схемы для рассказа. Отрази в ней все события, о которых идет речь в рассказе»).

3. Анализ смысловой целостности художественного текста.

3а. Анализ информации, выраженной явно (эксплицитно).

Дотекстовый этап и этап посттекстовой работы: выделение признаков, характеризующих объект (классификаторов) и их интерпретация («По каким признакам можно охарактеризовать главного героя? (внешность, характер, поступки). Дайте герою характеристику»).

Этап восприятия текста: выбор предложений отражающих идею автора («Выбери то предложение из данных, которое отражает мысли автора»).

3б. Анализ информации, выраженной в подтексте, контексте (имплицитно).

Дотекстовый этап: подбор заглавий к концепту текста («Подбери заголовок к тексту»); дополнение предложенного тематического ряда («Продолжи ряд слов-признаков, подходящих для белки-труженицы: хозяйственная, проворная, жадная и т.д.»).

Этап посттекстовой работы: анализ верных и неверных концептуальных заголовков («Выбери верный заголовок. Почему остальные не подходят, поясни»); устранение избыточности («Устрани (зачеркни) лишний заголовок»); соотнесение заглавий (понятий) с фрагментами текста («Перед тобой рассказ, подбери к каждому абзацу рассказа «свой» заголовок. Соедини стрелками»); подбор и вычленение пословиц, поговорок, отражающих идею автора («Подбери/найди пословицу, которая передает мысли автора»).

4. Анализ художественной (текстовой) доминанты.

Дотекстовый этап: выделение характеристик персонажа по говорящей кличке, фамилии («Если у героя фамилия Задин, то он какой? Перечисли признаки героя. О чем нам может говорить такая фамилия?»); определение смысла текста по заголовку («Прочитай заголовок. Как ты думаешь, о чем пойдет речь в рассказе?»).

Этап восприятия текста: поиск фамилий и кличек в тексте («Читай текст. Выделяй карандашом фамилии и клички героев»).

Этап посттекстовой работы: подбор к описанию персонажа фамилии, клички («Прочитай то как автор описывает героя, подбери герою фамилию, похожую под описание»); дифференциация фамилий («Выбери подходящую фамилию, лишние вычеркни»); подбор к тексту заголовка из предложенных вариантов («Прочитай текст. Выбери подходящий заголовок»); ограничение избыточности характеристик персонажа в соответствии с его говорящей кличкой, фамилией («Фамилия героя Задин: вычеркни характеристики, не подходящие ему: драчливый, добрый, проворный, беспокойный, справедливый, медлительный»); продолжение ряда характеристик персонажа в соответствии с его говорящей фамилией, кличкой («Фамилия нашего героя Задин, продолжи ряд характеристик, подходящих нашему герою: драчливый, беспокойный и т.д.»); исправление заголовков («Прочитай заголовки. Найди ошибку. Из каких заголовков может получиться тот, который будет подходящим для нашего рассказа»); придумывание говорящих кличек, фамилий к характеристикам персонажа («Придумай кличку (фамилию) для героя рассказа»); озаглавливание текста («Озаглавь текст»); подбор пословиц, поговорок к заголовку, говорящей фамилии, кличке («Подбери подходящую пословицу для заголовка рассказа для фамилии (клички) героя»).

5. Оценочный анализ текста.

5а. Анализ авторской оценки.

Этап посттекстовой работы: выделение главного и второстепенного материала в тексте («Выдели в тексте главное и второстепенное»); установление последовательности и порядка разного по значимости материала; подбор тезисов к фрагментам текста; придумывание окончания по заданному началу тезиса.

5б. Собственное оценивание текста.

Этап посттекстовой работы: составление сравнительных таблиц с перечислением положительных и отрицательных качеств героев.

Количество этапов по работе с текстом варьировалось в зависимости от поставленных задач и допускало проведение двух этапов из трех названных.

Литература

1. Бабина Г.В., Карпова Н.П. Вопросы формирования текстовой компетенции учащихся с недоразвитием речи // Ребенок с дислексией в реалиях XXI века (обсуждение и перспективы): материалы VI Международной конференции Российской ассоциации дислексии (Москва, 21-22 мая 2013 года). - М.: Российская ассоциация дислексии, 2013. - с. 23 - 28.

2. Бабина Л.В. О вторичной репрезентации концептов в текстах литературной прозы // Когнитивная семантика: Материалы Второй Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике, 11 – 14 сентября, 2000 / отв. ред. Н. Н. Болдырев. – Тамбов: Издательство Тамбовского университета, 2000. – Ч. 1. – с. 131 – 132.

3. Беседина Н.А. Морфологически передаваемые концепты: автореф.дисс. ... докт. филол. наук. – Тамбов, 2006. – 38 с.

4. Болотнова Н.С. Изучение концептуальной структуры художественного текста в коммуникативной стилистике // Художественный текст и языковая личность: материалы IV Всероссийской научной конференции (27 – 28 октября 2005г) / под ред. Н. С. Болотновой. – Томск: ЦНТИ, 2005. – с. 6 – 13.

5. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 160 с.

Возможности применения личностно-ориентированных технологий на занятиях рукоделием в коррекционной школе Ковешникова Л.В. (Казань) Koveshnikova L.V.

Аннотация. В статье обосновывается необходимость и указываются возможности использования технологий на занятиях рукоделия.

Ключевые слова: личностно-ориентированные технологии, рукоделие, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Прошло то время, когда считалось, что эстетическим воспитанием можно будет заняться после решения более сложных, более насущных задач. Сейчас наблюдается тенденция параллельного движения экономики и культуры. Это закономерно: педагогические идеи возникают и развиваются вместе с развитием всей страны. Педагогическая наука все чаще, все настоятельнее обращается к исследованию самых разных аспектов эстетической культуры.

Между уровнем духовности человека и мерой его полезности обществу существует прямая зависимость. Человек живет и творит для других. Он не может жить только для себя.

Здоровье - важнейшая предпосылка правильного формирования характера, развития инициативы, сильной воли, дарований и природных способностей.

Здоровый ребенок лучше приспосабливается к смене условий и воспринимает все предъявляемые ему требования. К сожалению, этого нельзя сказать о детях, обучающихся в специальных коррекционных учебных заведениях. Развитие их осложняется из-за различных проблем физического и интеллектуального характера и сопутствующих этому нарушений.

Коррекционная школа должна давать такое образование, которое позволило бы адаптироваться в окружающем мире, найти свое место в обществе и стать, по возможности, самостоятельным членом общества. Учащиеся должны овладеть необходимыми в повседневной жизни базовыми приемами ручного и механизированного труда с использованием распространенных инструментов, механизмов и машин, способами управления отдельными видами распространенной в быту техники, необходимой в обыденной жизни и будущей профессиональной деятельности; научиться применять в практической деятельности знания, полученные при изучении основ наук.

Под образованием здесь понимается **совокупность систематизированных знаний, умений и навыков**, приобретенных самостоятельно, в семье и в учебном заведении.

Знание - понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты и вытекающие из них обобщения, понятия и правила.

Умение-владение способами, приемами, действиями применения усваиваемых знаний на практике.

Навык - основной элемент умения, автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства. Все вышеперечисленные компоненты присутствуют на уроках технологии, особенно в ходе выполнения детьми творческих заданий.

На занятиях необходим дифференцированный подход в виду того, что обучаются дети с ОВЗ различной степени.

Независимо от сложности задания учитель определяет конкретные воспитательные задачи:

- воспитывать чувство коллективизма и ответственности за себя и своих товарищей на занятиях, требующих совместной деятельности (бригадные практические работы);

- воспитывать самостоятельность, трудолюбие, аккуратность;

-способствовать развитию эстетического вкуса и этических норм поведения.

Творчество детей может быть пассивным, когда по готовой программе ребенок выдает решение и активным, когда он сам разрабатывает эскиз изделия, работает над ним и приходит к конечной цели работы.

Активный или пассивный склад ума не предопределяет уровня развития человека.

Конечно у человека активного, инициативного больше потенциальных возможностей достичь результатов, так как он может поставить перед собой любую задачу и способен самостоятельно, без посторонней помощи работать над ней. Пассивный же тоже может достичь таких же результатов, но для этого требуется постоянное руководство со стороны.

Что значит способность к творчеству? Это умение подметить характерное. Анализировать события, неординарно мыслить и не поддаваться общепризнанным мнениям. Вряд ли найдется хоть один ученик, который без помощи взрослого сделал бы «выдающуюся работу», независимо от его способностей. Но в то же время довольно часто многие ученики под руководством взрослых достигают больших высот в творческой деятельности.

Любой педагог старается привить учащимся любовь к своему предмету, сделать уроки интересными, увлечь предстоящей работой. Очень часто толчком к действию для школьников становится показ образцов, изделий, выполненных бывшими выпускниками. Вещи, подобные демонстрируемым, они планируют сделать сами, получив на уроках необходимые навыки.

Благотворное влияние оказывает на ребенка **народное декоративно прикладное искусство.**

Психологи и педагоги, исследователи декоративно - прикладного искусства, справедливо утверждают, что ребенок раскрывается не тогда, когда он выступает в роли пассивного зрителя, а когда он увлечен каким – то делом, требующим активности, самостоятельности, проявления фантазии и воображения, писатель Л.Латынин отмечает: «Народный мастер накоротко замкнут с первоосновой, первоприродой, первоисточником. Народное искусство материализовалось через дух, кровь, плоть, родовой опыт, обрядовость, естество, а профессия искусства- через разум, интеллект и личный опыт художника... Народное-это явление тайного пока сложного, условного, многозначительного искусства...».

Народное искусство во множестве проявлений окружает каждого и нас с самых ранних лет. К тому же народное искусство по своей наглядно - образной специфике зачастую доступнее восприятию ребенка, нежели профессиональное.

Стремление к прекрасному, бесхитростность творческого взгляда на мир, как подчеркивают многие специалисты, историки культуры, можно усмотреть и в искусстве ранних эпох и в народном творчестве и также в детском рисунке.

Избыток художественного дарования народа выразил его лучшие чаяния, оформил художественно и высоконравственно по содержанию (доступно для прочтения детям) среду и быт. Это и есть народная педагогика - воспитание в

детях через искусство активное отношение к окружающему миру, к труду, который приносит свои плоды не только материальные.

Обучение должно носить творческий характер, развивающий восприятие ребенком природы, окружающей жизни до уровня творчества.

Дети знакомятся с образцами татарского искусства, особенностями национальной одежды (тюбетейки, сапожек), учатся создавать орнаментальные элементы в виде тюльпанов, лилий и других растительных мотивов.

При знакомстве с русским декоративным искусством ребенок учится создавать орнамент из геометрических фигур. Это может быть коллективная работа, состоящая из комбинации одних и тех же фигур (круга, ромба, квадрата, треугольника, розетки).

На занятиях дети пробуют себя в различных видах рукоделия (вязании, вышивке, аппликации и др.)

Безграничные возможности предоставляет нам **техника лоскутного шитья** - один из древнейших видов рукоделия, распространенный во многих странах мира.

Вариантов составления мозаики из лоскутков ткани бесконечное множество. Поэтому здесь может попробовать себя и начинающая рукодельница - пятиклассница и взрослая девушка, имеющая некоторый опыт.

Более простым способом является сборка кусочков ткани в произвольном порядке или в схеме «колодец». Постепенно усложняя задачу, подходим к более сложным орнаментальным композициям. При работе в лоскутной технике важно не только аккуратно придерживаться выбранной схемы, но и правильно подбирать ткань по цвету.

Народные мастера хорошо знали о воздействии цвета не только на зрение, но и на психику людей. Они учитывали, что с тем или иным цветом в сознании человека нередко ассоциируются определенные явления, конкретное настроение и переживания.

Интересные и неповторимые картины можно создавать из акриловой и шерстяной пряжи. Здесь также возможен индивидуальный подход к каждому ребенку, за счет изменения сложности рисунка, который затем заполняется нитью. Также существует возможность коллективных (бригадных) методов работы, применяя которые возможен выбор более сложного рисунка или схемы.

Коллектив помогает каждому сформировать свои навыки и умения, не имеющие ничего общего с бездумным времяпровождением, лишенным подлинной духовности и приводящим к пассивности личности. Многие исследования обнаружили закономерность: чем более активно, разнообразно и содержательно включены дети в художественную деятельность и общение, тем больших учебных успехов они достигают.

Предметы быта, одежда должны быть не только удобными и практичными, но и красивыми. И этому в полной мере способствует декоративно-прикладное творчество. Умение делать недорогие, но приятные подарки, украшать одежду и создавать необычные предметы интерьера может сделать жизнь приятной и

интересной. Такие навыки вполне могут быть востребованы в дальнейшей самостоятельной жизни.

Важной составляющей современного урока является использование ИКТ, что предполагает:

- развитие мышления, (например, наглядно-действенного, наглядно-образного, интуитивного, творческого, теоретического видов мышления);
- эстетическое воспитание (например, за счет использования возможностей компьютерной графики, технологии мультимедиа);
- развитие коммуникативных способностей;

Но необходимо помнить о том, чтобы соблюдались следующие составляющие:

- принцип адаптивности: приспособление компьютера к индивидуальным особенностям ребенка;
- управляемость: в любой момент возможна коррекция учителем процесса обучения;
- оптимальное сочетание индивидуальной и групповой работы;
- поддержание у ученика состояния психологического комфорта при общении с компьютером.

В настоящее время на уроках технологии все применяется метод проектов. Опираясь на опыт и интересы школьника, учитель помогает ему выбрать направление, цели и содержание учебной деятельности в зоне ближайшего развития, пути и формы ее реализации, методы анализа и оценки результата, выстроить деятельность по выполнению проекта. Следовательно, когда речь идет о взаимодействии учителя и ученика в процессе создания проекта, можно говорить о методе проекта. Таким образом, понятия «проектное обучение», «метод проектов», «учебная проектная деятельность» взаимосвязаны, а метод проектов и проектная учебная деятельность являются компонентами проектного обучения.

Проектирование – одна из форм опережающего отражения действительности, процесс создания прообраза (прототипа) предполагаемого объекта, явления или процесса посредством специальных методов. Проектирование является конкретной формой проявления прогностической функции управления, когда создается возможный образ будущей материальной или идеальной реальности. Целью проектирования является такое преобразование действительности, когда создаются объекты, явления или процессы, которые отвечали бы желаемым свойствам.

При соблюдении вышеперечисленных принципов в ходе занятий по технологии

достигается индивидуализация и дифференциация образовательного процесса на основе самостоятельной индивидуальной и групповой деятельности учащихся.

Реализация личностно-ориентированных образовательных технологий возможна, если учитывать характеристики свойства личности, когда формирование и развитие осуществляется не по общей для всех стандартной

программе, а в соответствии с природными способностями и индивидуальными потребностями ребенка. Для этого требуется изменение содержания образования, применение новых средств обучения и способов организации детей. Перестройка отношений между педагогом и учеником, вызванная необходимостью решения задач личностного развития, создает атмосферу доверия и сотрудничества. Формирует условия для становления самосознания ребенка.

Литература:

1. Воронкова О.Б. Информационные технологии в образовании. -Ростов н/Д – Феникс, 2010. - 320с.
2. Кожина О.А., Кудаква Е.Н., Маркуцкая С.Э. Технология. Обслуживающий труд. - Москва Дрофа 2016. - 287с.
3. Студеникин М.Я. Книга о здоровье детей. - Медицина, 1988. - 258 с.
4. Лабковская Г.С. Эстетическая культура и эстетическое воспитание. -М.: Просвещение, 1983. - 304 с.
5. Богатеева З.А. Мотивы народных орнаментов в детских аппликациях. - М.: Просвещение, 1986. - 207 с.
- 7.Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования. - М.: Сентябрь. 2014.- 224с.
- 8.Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды - М.:Сентябрь. 2010.- 128с.

Игра, как одна из наиболее эффективных составляющих методов обучения и воспитания школьников с ограниченными возможностями здоровья на уроках географии и биологии в специальной коррекционной школе

The game as one of the most effective components of the training and education of students with disabilities on the lessons of geography and biology in special correctional school

**Крашенинникова Е.В. (Ковров)
Krasheninnikova E.V.**

Аннотация. Особенности обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья обусловлены особенностями их психофизического развития. Современный учитель, владеющий технологией развивающего обучения, использует большое разнообразие методов и приемов, среди которых одним из ведущих в специальной (коррекционной) школе является игровой. Разнообразие правильно подобранных игровых приемов, упражнений, заданий позволяет ученикам с ограниченными возможностями здоровья воспринимать материал в наиболее доступной форме. Они являются достаточно эффективными при изучении сложного для понимания и осознания материала курсов биологии и географии специальной (коррекционной) школы.

Ключевые слова: обучение и развитие, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, коррекция и компенсация, активное обучение, игровые приёмы, психофизические процессы.

В современных условиях обучения и развития при условии формирования учебных программ в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, а также условия возможности корректировки программ по учебным предметам в соответствии с психофизическими особенностями учащихся, перед педагогом встает задача организации деятельности на уроке таким образом, чтобы учебный материал урока был усвоен детьми в наиболее полном объеме.

Как же организовать деятельность детей на уроках географии и естествознания так, чтобы она была не только научной и интересной, но познавательной и творческой? Как развивать желание и умение познавать окружающий мир, тайны природы, одновременно развивая и корригируя психофизические процессы учеников?

Любая учебная деятельность всегда направлена на достижение определенных результатов, требующих мыслительной работы, преодоления определенных трудностей. В силу этого она имеет большие возможности для формирования интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств.

Учебные курсы географии и биологии достаточно трудны для восприятия учащимися с ограниченными возможностями здоровья, так как изобилуют большим количеством терминов, понятий, определений, необходимостью и способностью к установлению разнообразных причинно - следственных связей и зависимостей.

Младшие школьники при переходе в старшее звено уже имеют некоторый опыт и элементарные представления и сведения о живой и неживой природе, о труде людей, об изменениях, происходящих в природе в соответствии с временами года. Задачей учителя на данном этапе обучения выступает уточнение, систематизация и расширение знаний учащихся. В этой работе ведущее место отводится урокам природоведения в 5 классе, которые были введены в программу в соответствии с учебным планом. Знания учеников приобретают на этих уроках научный характер. Они являются связующим звеном и подготовительным этапом для изучения географии и биологии. Именно на них ученики знакомятся, хотя еще и с небольшим количеством, но уже научных определений, таких как ветер, осадки, водоем, термометр, температура, природное сообщество, и др. Данные определения очень трудны для восприятия и понимания учащимися этого возраста и именно здесь на помощь приходят игровые приемы.

С целью активизации познавательной деятельности на уроках природоведения, географии и биологии целесообразно использование следующих методов и приемов работы:

- обучение приемам познания живой и неживой природы;
- использование элементов занимательности;

- использование игр;
- организация предметных действий, через введение в урок моделирования, рисования;
- применение творческих заданий.

Изучение природоведения начинается со знакомства с объектами и явлениями неживой природы, такими как погода, облачность, осадки, ветер, температура. Данные отвлеченные понятия очень трудны для восприятия и осмысления, поэтому использование различных игровых приемов является наиболее оптимальными. При ознакомлении с объектами живой природы, такими как лес, луг, болото, сад, огород ребятам предлагается совершить воображаемое путешествие в мир этих природных сообществ. Побродить по лесу, узнавая знакомые кустарники и деревья, послушать пение птиц, вспомнить либо узнать повадки животных, рассмотреть насекомых, более подробно познакомиться с особенностями их жизни и приспособлениями к изменениям, происходящим в природе. Каждая такая остановка по пути следования предполагает более подробное изучение и знакомство с природными объектами и является этапом ознакомления с новым материалом.

В курс природоведения рационально ввести максимальное количество экскурсий, которые помогают познанию окружающего мира, сезонных изменений, происходящих в природе, знакомству с природными объектами.

Инструментом для вовлечения детей в познавательную деятельность служат разнообразные задачи, вопросы и задания игрового характера, загадки. Особенность загадок для детей в том, что они позволяют приоткрыть завесу таинственности над тем или иным объектом или явлением, увидеть его с неожиданной, новой стороны, почувствовать радость догадки, открытия. Развивая мышление ребенка в игровой, занимательной форме, загадки стремятся познакомить отгадчика с окружающим миром, привлечь его внимание к таким сторонам предметов и явлений, которые невидимы для глаза. На уроках целесообразно использовать самые разнообразные виды загадок: загадки - описания, загадки - вопросы, загадки - задачи. С их помощью обыкновенный урок или экскурсия превращается из серьезного занятия в увлекательное путешествие - познание окружающего мира. Загадки помогают узнавать и воспринимать не только отдельные растения, грибы, животных и птиц, но и составить представление о природных сообществах, их целостности, многообразии живых обитателей. Многие загадки помогают установлению элементарных причинно - следственных зависимостей, которые дети с ограниченными возможностями здоровья устанавливают с большим трудом. Есть загадки, помогающие выявить приспособления обитателей природы для своей защиты.

На основе загадок можно построить самые разнообразные учебные задания об обитателях нашей планеты, раскрывающие экологические связи в природе и способствующие формированию ответственного и бережного отношения учеников к своим соседям по планете и среде их обитания.

Задание: «Почему цветы назвали цветами?» для его решения предлагаются загадки, «Какой гриб съедобный?» для его решения предлагаются загадки. На основе загадок по определённой изучаемой теме возможно составление учителем кроссвордов.

Значительную роль на уроках природоведения с учащимися с ограниченными возможностями здоровья отводится использованию различных игр. Это могут быть дидактические игры и разнообразные подвижные игры, способные заменить проведение физкультминутки на уроке.

Игры помогают повторить и закрепить особенности сезонных явлений в природе, повадки животных, изученные понятия и определения. «Приметы весны» - кто больше назовет примет времени года, «Найди ошибки в рассказе о зиме» - работа с деформированным текстом, «Подбери ключ» - работа с условными знаками, «Собери урожай в корзину» - работа с муляжами овощей и фруктов, «Пантомима» - без слов, одними действиями изобразить животного, птицу, растение, и др.

Чаще всего разнообразные дидактические игры проводятся на уроках с целью обобщения и конкретизации полученных знаний, а также при закреплении или повторении уже полученных знаний и понятий. Их разнообразие помогает отойти от традиционной, часто скучной обобщающей беседы с учениками.

Одной из важнейших задач уроков географии и биологии является установлении причинно - следственных связей и зависимостей между объектами живой и неживой природы, в соответствии с их особенностями. В данном случае при обучении часто используется такой прием как организация предметной деятельности, а также моделирование.

Основное назначение предметной деятельности и моделирования в том, чтобы по результатам ее исследования составить представление о характере и особенностях изучаемого объекта. В действиях с натуральными объектами бывает нелегко выделить их необходимые качества, так как объекты имеют множество характеристик. К моделям относятся самые разнообразные схемы, рисунки, графики. Моделирование предполагает совместные действия учителя и учащихся по построению и изучению модели исследуемого природного объекта или явления. Это процесс создания учащимися под руководством учителя образа изучаемого объекта, включающие наиболее существенные его характеристики. В отличие от работы с готовой моделью, моделирование предполагает совместные действия учителя и учеников по построению модели, а также постепенное уточнение и конкретизацию признаков данного объекта.

На уроках, совместно с учащимися предполагается изготовление моделей из песка, глины, пластилина (5-6 класс). В старших классах моделирование постепенно замещается построением графических схем и выполнением разнообразных рисунков с обозначениями цветом, словом, условными знаками. Работе по моделированию природных объектов, явлений, условных связей предшествует объяснение, описание или путешествие к данному объекту, что позволяет учащимся с ограниченными возможностями здоровья в

занимательной, игровой форме получить наиболее исчерпывающую информацию о данных объектах.

Одним из видов игровых приемов в работе учителя специальной (коррекционной) школы является выполнение учащимися разнообразных заданий творческого характера. Они помогают коррекции и компенсации психофизических процессов учеников, позволяют развивать творческое мышление, воображение, активизируют память, способствуют закреплению материала, изученного на уроках, полученного при проведении экскурсий. Ребятам возможно предложить такой вид деятельности, как сочинение небольшого рассказа (с опорой на план или без него), сочинение сказки или просто составление описания, привнося в него элементы фантазии. Совместно с учениками выполняются устные зарисовки по теме. Тематика рассказов может быть самой разнообразной: «Как помочь весне», «Если бы ты был волшебником», «Помоги птицам отыскать новый дом», «Сделаем воздух чище», и др.

К заданиям творческого характера можно отнести выполнение рисунков и панно по заданию учителя. Чаще всего это рисунки, отражающие сезонные изменения в природе, жизни растений, животных, отражающих труд человека. В конце сезона учащимся предлагается выполнение коллективной работы, которая может сочетать в себе использование разнообразных техник: это и рисунок, аппликация и аппликация способом обрыва, с использованием самого разнообразного подручного материала, использование природного материала, принесенного с экскурсии. Выполнение этих работ открывает большое пространство для развития творческих способностей учащихся, фантазии, воображения. Словесное сопровождение выполняемых действий послужит дальнейшему формированию и активизации устной как монологической, так и диалогической речи учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

В силу особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, научности материала курсов географии и биологии, требований общеобразовательной программы по изучаемому предмету, разнообразные игровые приемы не могут быть ведущим при обучении учащихся, но их элементы с успехом могут быть применены на уроках и являются достаточно эффективными на любом этапе обучения и воспитания учащихся специальной (коррекционной) школы.

Литература:

1. Блонский П.П. Память и мышление. - СПб.: Питер, 2001. – 288с.
2. Гринченко И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. Учебно-методическое пособие. - М.: ЦГЛ, 2002. - 80 с.
3. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. - 160 с.
4. Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учеб. пособие для студентов вузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. -

368 с.

5. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника - М., 1974.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1999.

Работа по формированию графомоторных навыков у младших школьников с интеллектуальным нарушением
Work on the formation graphomotor skills for primary school children with intellectual violation

Липатова А.В., Гатина И.А. (Набережные Челны)
Lipatova A.V., Gatina I.A.

Аннотация. В статье представлена поэтапное направление работы по формированию графомоторных навыков. Рассмотрены особенности развития графомоторных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями. Формирование графического навыка есть длительный и сложный процесс для младшего школьника. В ходе многочисленных упражнений по отработке и закреплению навыка он совершенствуется и достигает автоматизма.

Ключевые слова: дети с интеллектуальными нарушениями, графомоторные навыки, развитие мелкой моторики.

Одной из сторон общего развития младших школьников с нарушениями интеллекта является развитие речи. Речь в целом, а также письменная речь – явление многогранное. Важной ее составляющей считается письмо как способность с помощью графических знаков выражать содержание речи, мысли человека. Владение письменной речью, а, следовательно и графическими навыками – одна из важнейших сторон общего развития ребенка.

Развитие письменной речи не может происходить успешно без овладения самой техникой письма, без овладения графическим навыком.

В исследованиях различных авторов навык овладения письмом обозначается как «графомоторный навык», «элементарный графический навык», «базовые графические умения и навыки», «базисные графические движения», «графические умения», «двигательный навык письма» (Н.А. Агаркова, 1998; М.М. Безруких, 2001; О.Б. Иншакова, 2003; Р.Д. Тригер, 1998; Н.С. Пантина, 1967; О.С. Филиппова, 1999 и др.).

Графомоторный навык – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирования звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов).

Формирование графического навыка есть длительный и сложный процесс для младшего школьника. В ходе многочисленных упражнений по отработке и закреплению навыка он совершенствуется и достигает автоматизма.

Развитие графомоторных навыков у учеников с нарушением интеллекта осуществляется со специфическими трудностями, обусловленными

интеллектуальными нарушениями и отклонениями психического и физического развития. Низкий уровень развития мелкой моторики руки приводит к трудностям, связанным с неумением писать буквы связно, то есть на основе двигательных элементов и по определенному алгоритму; ученикам сложно выполнить алгоритм трех видов соединения букв в словах. Замедленность процесса переработки сенсорной информации, несовершенство межанализаторной интеграции и ориентировочной деятельности приводит к слабому контролю за графической стороной письма (например, неумение соотнести букву и линии в тетради, смешение верха и низа сходных букв, зеркальные ошибки вследствие перевертывания буквенного знака в обратную сторону и другое).

А.Н. Граборов, Е.К. Грачева, М.П. Постовская, Г.Я. Трошин указывают, что недостаточное развитие руки, кисти, ручных умений или, как принято называть, мелкой пальцевой моторики осложняет формирование графомоторных навыков учеников с интеллектуальными нарушениями (искажение формы и размеров букв, не соблюдение расположения букв по линии строки, ломанность и «заборность» письма).

По мнению Г.Н. Рахмаковой, Е.И. Скиотис, Р.Д. Тригер существенно сниженный уровень сенсорных процессов учащихся с интеллектуальными нарушениями приводит к несформированности навыка зрительно-двигательных образов буквенных знаков, а также связан с затруднениями на письме, например, выражается в неумении писать буквы связно.

Для наиболее успешного коррекционного процесса нарушений графомоторных навыков необходимо отобрать такие направления работы как:

1. Развитие мелкой моторики, которые включают в себя массаж и самомассаж рук и пальчиковые игры;
2. Развитие зрительно-предметного гнозиса и зрительно-моторной координации движений;
3. Развитие зрительно-пространственной координации при копировании контуров предметов;
4. Развитие пространственно-графической ориентации;
5. Развитие направленных движений руки;
6. Формирование элементарного графического навыка.

Основополагающей методикой по формированию зрительно-предметного гнозиса, зрительно-моторной координации и элементарного графического навыка является методика по развитию графомоторных навыков доцента кафедры логопедии ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», кандидата педагогических наук Ольги Борисовны Иншаковой.

Формирование зрительно-предметного гнозиса и зрительно-моторной координации движений проводится в 4 этапа, сюда входит:

- Узнавание изображений реальных предметов и их контуров;
- Формирование зрительного слежения;
- Формирование зрительно-моторной координации;
- Развитие зрительно-моторной координации.

Этап 1. Узнавание изображений реальных предметов и их контуров

С помощью заданий, предлагаемых на этом этапе, у детей развиваются способности в узнавании предметов, сравнении изображений реальных предметов по размеру, величине, цвету, форме, пространственному расположению, в нахождении сходств и отличий. Школьники с нарушенным интеллектом учатся различать контурные изображения предметов, перечеркнутые контурные изображения предметов и наложенные друг на друга, выделять контур заданного предмета из нескольких наложенных контуров.

Если у ребенка при выполнении заданий на зрительное распознавание не цветных перечеркнутых и наложенных контурных изображений возникают трудности, допустима предварительная цветная обводка контуров и раскрашивание рисунков.

Этап 2. Формирование зрительного слежения.

На этом этапе расположены задания, при выполнении которых у детей формируется зрительное слежение в различных направлениях. Сначала в направлении сверху вниз, потом слева направо и по кругу против часовой стрелки. Работа с перечисленными направлениями необходима для выработки правильного навыка письма, позволяющего ребенку достаточно легко осваивать скоропись.

Этап 3. Формирование зрительно-моторной координации.

Здесь используются задания, с помощью которых навык зрительного слежения подкрепляется движениями руки в направлениях сверху вниз, потом слева направо и по кругу против часовой стрелки, в результате чего у детей формируется зрительно-моторная координация.

Этап 4. Развитие зрительно-моторной координации.

На этом этапе навыки, сформированные у ребенка при выполнении заданий предыдущих разделов, закрепляются и автоматизируются.

В результате проведенной работы ребенок сможет правильно осуществлять графическую деятельность, соблюдая нужное направление и самостоятельно исправлять допущенные графические ошибки.

Формирование элементарного графического навыка – следующее направление в работе по формированию графо-моторных навыков, разработанной Иншаковой О.Б.

Для того, чтобы научиться хорошо и красиво писать, ребенку нужно овладеть элементарными графическими действиями. И в данном случае *рисование* является лучшим способом. Рисуя, дети закрепляют навыки, полученные при выполнении заданий, представленных в первой части пособия, и приобретают новые, необходимые в дальнейшем для написания букв.

Задания выстроены по возрастающей сложности. Сначала дети учатся обводить предметы по сплошному контуру и по пунктиру, закрашивать рисунки сплошными, вертикальными, горизонтальными и наклонными линиями, а потом срисовывать рисунки по клеткам и без клеток, рисовать самостоятельно по заданию.

Начинать работу рекомендуется с выбора инструмента. Лучше всего, если на первых этапах будут мягкие цветные карандаши, которые в дальнейшем будут заменены на простой мягкий карандаш. Ручку использовать не рекомендуется.

Работая по методике Иншаковой О.Б., ребенок должен научиться, соблюдая нужное направление, воспроизводить круги, прямые, вертикальные, горизонтальные, полукруглые и циклично повторяющиеся линии с закруглениями, не отрывая руки (все это будущие элементы букв), получить представления о рабочей строке и о клетках.

Параллельно на этом же самом материале у детей развиваются зрительное внимание, зрительная память, зрительно-пространственные отношения, формируются функции распределения внимания (способность концентрироваться на нескольких воспринимаемых объектах), переключения зрительного внимания с одного объекта на другой и функции контроля как неотъемлемые компоненты графомоторной деятельности.

Следующее направление по формированию графомоторных навыков это пальчиковая гимнастика и самомассаж пальцев рук.

Игры и упражнения с пальцами рук представлены в разных вариантах: народные с речевым сопровождением и без них. К числу достоинств таких игр можно отнести их простоту и универсальность, отсутствие каких-либо специальных атрибутов для проведения, безопасность. Все они несложны по технике, но вместе с тем при регулярном использовании в работе с детьми обеспечивают хорошую тренировку пальцев и подготовку мышц руки к письму.

Использование пальчиковых игр и упражнений оказывает неспецифическое тонизирующее влияние на функциональное состояние мозга и развитие речи детей, вызывая у них эмоциональный подъем и разрядку нервно-психического напряжения. Особое внимание уделялось тому, чтобы дети упражнялись в разных действиях (сжатие, расслабление, растяжение мышц рук), а также тренировались в выполнении изолированных движений каждым пальцем обеих рук.

В коррекционной работе были использованы разнообразные комплексы массажа и самомассажа.

Веселые стихи, яркие образы, обыгрывающие массажные движения, их простота, доступность, возможность использования в различной обстановке и в любое время способствует изменению позиции ребенка из объекта в субъект педагогического воздействия, а это гарантия успеха коррекционной и развивающей работы.

Игровой самомассаж использовался в виде отдельного 5-минутного занятия ежедневно или в виде динамической паузы на занятии.

Как правило, одна рука у большинства людей оказывается ведущей, с ней обычно и проводится основная работа, в то время как неведущая рука оказывается ущербной.

Важно в играх равным образом развивать тонкие движения пальцев обеих рук, а в быту стремиться распределять различные действия между правой и левой руками. Однако из этого не следует, что надо переделывать левшу на праворукого или наоборот. Надо лишь неведущую руку сделать более активной.

Таким образом, используя самые разнообразные элементы массажа и самомассажа, мы продолжаем целенаправленно развивать мелкую моторику рук, тем самым стимулируем процесс развития речи детей с нарушенным интеллектом.

При формировании элементарных графических навыков использовали также прописи для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида под редакцией Аксеновой А.К. Прописи содержат графические задания на обведение, штриховку, раскрашивание, дорисовывание изображений и линий, уточняя воспроизведение элементов букв, а также упражнения на соотнесение печатных и письменных, строчных и прописных букв, на обведение и списывание с печатного текста слогов, слов и предложений.

Таким образом, процесс развития графомоторных навыков и речи у младших школьников с нарушением интеллекта будет эффективным, если реализуется коррекционно-развивающая работа, основанная на:

- изучении уровня развития графического навыка у младших школьников с нарушением интеллекта и индивидуальных трудностей;
- комплексе специально организованных коррекционно-развивающих занятий, направленных на устранение типичных ошибок и целенаправленное обучение детей графомоторным навыкам.

Развитие графомоторных навыков у учеников с нарушением интеллекта имеет особенности, а процесс формирования навыка сопровождается трудностями, связанными со спецификой нервно-психического развития учащихся данной категории.

Коррекционно-развивающая работа в области графомоторных навыков может вестись различными способами и тогда это обязательно даст положительные результаты не только в красивой и правильной каллиграфии, но и будет произвольно развивать речь.

Литература:

1. Иншакова О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет. Пособие для логопеда в 2-х частях. М. – Владос, 2003 - 184, 112с.
2. Илюхина В.А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме // Начальная школа. - 2008. - №8. - С. 16-19.
3. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма / Е.В. Гурьянов. - 264 с. «Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии», под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис М., Изд-во Моск. ун-та, 2003.
4. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под ред. Иншаковой О.Б. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издат - во НПО «МОДЭК», 2006. - 512 с.

**Предметно – практическая направленность обучения детей в
начальных классах школы VIII вида**
*Practical and object focus in primary school children education at VIIIth type
school*

**Пярняя Г.А.(Казань)
Pярnoya G.A.**

Предметно-практическая деятельность - это практические действия с предметами, обеспечивающие ребенку чувственное (сенсорное) познание действительности. Это материал, который помогает учащимся с интеллектуальной недостаточностью достичь того уровня общеобразовательных знаний, умений и навыков, который необходим им для социальной адаптации.

Чтобы предметно-практическая деятельность носила развивающий характер, ее содержание должно находиться в "зоне ближайшего развития".

Первое, на что необходимо обратить особое внимание, это речь учащихся. Потому что, одной из причин, препятствующих включению в социум учащихся с умственной отсталостью, является низкий уровень развития речевой культуры. Эмоциональный и звуковой строй речи тоже страдают. Это приводит к трудностям в установлении контактов с окружающими людьми, препятствует самореализации ребёнка, его личностному росту, процессам адаптации и интеграции.

Для развития речевых умений и навыков на уроках чтения, устной речи, живого мира мы берём диалог и живое общение, многократное повторение индивидуально каждого и хором правильно построенной фразы, предложения.

На уроках русского языка рассматриваются основные этапы формирования творческого и делового письма, составление вопросов по картинкам и письменные ответы на них, работа с деформированным текстом.

Подвижные игры на уроках физкультуры, воспитывают дисциплину и формируют коммуникативные навыки.

На уроках устной речи, живого мира и математики использую следующую тематику занятий и примерный перечень возможной постановки задач социальной адаптации:

1. Личная гигиена.

Задача: Отработать и закрепить навыки соблюдения личной гигиены, предупреждение заболеваний.

Тематика: Стоимость - цена. Необходимые и дополнительные траты на предметы личной гигиены.

Задача: Формировать возможность жить в домашних условиях, бережно относиться к собственности. Уметь пользоваться услугами различных жилищно-эксплуатационных служб.

Тематика: Дороже - дешевле. Стоимость: посуда, моющие средства, холодильник, ванная, мебель.

2. Одежда и обувь.

Задача: Научить делать покупки и обосновывать свой выбор.

Тематика: Год. Времена года. Месяц. Дороже - дешевле. Стоимость. Сравнение цен. Что дешевле: сохранить или купить?

3. Бюджет.

Задача: Формировать умение планировать бюджет, распоряжаться деньгами и уметь их распределять. Вступать в социальные взаимоотношения, уметь вести хозяйство.

4. Торговля.

Задача: Научить понимать смысл и ценность денег. Научить вступать в социальные взаимоотношения, уметь вести хозяйство, делать покупки.

Тематика: Дешевле - дороже. Выбор места покупки в зависимости от дохода семьи. Распродажа. Рыночные и магазинные цены. Опт- розница.

Примерные задания:

По математике решали задачу:

Дети собрали с больших кустов 3 ведра по 8 кг смородины, а с маленьких 2 ведра по 5 кг. Сколько смородины собрали дети? Задачу решили, а ученик спрашивает, зачем им так много смородины?

а) Отвечаю, что сосед вам предлагает обменять 3 ведра смородины на 3 таких же ведра с яблоками.

Выгодно ли это, если:

цена 1кг смородины- 50р

цена за 1кг яблок - 25р

б) Если вы не согласны на сделку с соседом, что вы будете делать со смородиной?

- продадите по 1кг, так чтобы что-то и себе осталось?

-законсервируете, сварите варенье, но выгодно ли это?

5. Питание.

Задача: Формировать ответственность за своё здоровье, через организацию правильного питания. Правильно вести себя дома и вне дома при приеме пищи.

Тематика: Расчет питания на день, неделю, месяц. Стоимость блюда (расчет по рецепту).

Примерные задания:

Внимательно прочитай или прослушай:

Мальчик пошел в магазин и купил:

500 гр. масла, полкило колбасы, 1 литр молока, 2кг картофеля.

Ответь на вопросы:

- Сколько сахара должен купить мальчик, чтобы общий вес продуктов был равен 5кг?

- Можно ли из продуктов, купленных мальчиком сделать пюре? Расскажите, как это сделать.

Очень тяжело для понимания детям- математическое деление. Проходило чаепитие с классом по поводу успешного окончания четверти. Ученица принесла торт. Посчитали количество детей, оказалось, что торт надо разрезать

на 12 частей. Делили торт всем классом, сначала на четыре части, потом на более мелкие части.

Таким образом, считаю, что построение обучающего комплекса математических занятий с практическим содержанием экономического характера способствует более успешному формированию математических знаний, умений и навыков у учащихся с общим интеллектуальным недоразвитием.

Велика роль решения задач в подготовке детей с нарушением интеллекта к жизни, к их дальнейшей трудовой деятельности.

Считаю, что необходимо широко использовать как один из приёмов обучения решению задач, составление задач самими учащимися. Составление задач помогает школьникам с нарушением интеллекта лучше осознать жизненно-практическую значимость задачи, глубже понять её структуру, а также различать задачи различных видов, осознать приёмы их решения. Очень полезно, когда для составления задач учащиеся привлекают материал, «добываемый» ими во время экскурсий, из газет, журналов и т.д., тем самым возможно показать ученикам, что задачи ежедневно ставит сама жизнь и уметь решать такие задачи – значит подготовить себя к ориентировке в окружающей действительности.

В начальных классах в начале урока математики для разминки или на этапе организационного момента я использую следующие задания:

Попробуй назвать:

- первый день весны;
- первый день последнего месяца весны;
- последний день последнего месяца учебного года;
- если сегодня четверг, какой день недели будет послезавтра;
- Скажи: если в 10 часов вечера на улице шёл дождь, может ли через 5 часов на небе светить яркое солнце? Докажи. И т. д.

Для лучшего усвоения материала на уроках математики в условиях специальной (коррекционной) школы вся информация, преподносимая учащимся с общим интеллектуальным недоразвитием должна быть социально значима для них. Исходя из этого, для решения задач я подбираю материал, связанный с их собственной жизнью: домашним бытом, учёбой, отдыхом, предполагаемой различной деятельностью во взрослой жизни.

Примерные варианты задач:

• *Скоро наступят зимние каникулы. Возможно, ты отправишься в деревню с мамой. Попробуй решить следующие задачи:*

1. В день поездки рассвело в 9ч 30 мин утра, а стемнеет в 16ч 30 мин.

- а) Сколько часов будет светло в этот день?
- б) Сколько времени ты сможешь покататься с гор на санках, если пойдешь кататься в 10 утра?

• До деревни можно доехать на автобусе. Автобусный билет стоит 25 рублей. У тебя десять монет по 50 копеек, пять монет по 1 рублю и 2 купюры по 10 рублей. Хватит ли этих денег на две поездки в автобусе? Сколько надо

добавить, если не хватает? Для решения этой задачи даю в руки денежные купюры, задачу инсценирую: одному ученику даю монеты по 50 копеек, другому по рублю, третьему – десятирублёвые монеты. Вызываю по одному ученику, давая посчитать каждому, потом считаем деньги всем классом, добавляем недостающие деньги разными вариантами монет.

Как элемент фитодизайна на уроках цветоводства взяли поделку «Ёлка из сухих макарон». Первыми сделали Артём и Ильяс. «Загорелся» на поделку 4 класс. Делали в группе продлённого дня. Первый вопрос, который встал перед детьми, а сможет ли дать мама на это деньги? Сколько денег необходимо на поделку одной ёлки?

- клей – пистолет – 38 рублей;
- 2 пачки стержней – клея – 38рублей и38 рублей;
- 600 грамм макарон «Перья» - 20 рублей.

Какова стоимость одной поделки?

А можно не делать ёлку и сварить эти макароны на ужин, во сколько обойдётся ужин, если сделать макаронную запеканку с добавлением 4 яиц, по 70 копеек за штуку? А где можно купить яйца дешевле?

- вы ежедневно покупаете «Чипсы из картофеля» стоимостью 90-100 рублей, что дешевле и что сытнее? Пачку чипсов съедаете одни, а ужин варим на всю семью?

Успешность реализации данных задач, по моему мнению, повышает уровень сформированности математических представлений у учащихся с нарушением интеллекта.

Считаю, что работа в предметно – практическом направлении в условиях Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида, помогает в решении ряда актуальных задач:

- повышение качества образования по предмету,
- умение решать задачи социально значимые для учащихся с интеллектуальным недоразвитием,
- повышение мотивации к обучению.
- повышение уровня социальной адаптации учащихся к жизни.

Литература:

1. Башарин Г.П. Начало финансовой математики». М 1998г.
2. Бгажнокова И.М. Экономический практикум в школе для детей с умственной отсталостью. Программа М ,2001
3. Колягин Ю.М., Пикан В.В. О прикладной и практической направленности обучения математике» Математика в школе, 1985.
4. Симонов А.С. Экономика на уроках математики. М.Школа-Пресс, 1999
5. Шапиро И.М. Использование задач с практическим содержанием в обучении математике, М. Просвещение 1990г.
6. Практические задания в коррекционной школе VIII-го вида: Статьи Фестиваля «Открытый урок» <http://festival.1september.ru>
- 7.Практическая направленность уроков математики в коррекционной школе VIII вида.<http://aneks.spb.ru>

Современные технологии коррекционного процесса

The modern technology of the correctional process

Сабирова Э.Р. (Казань)

Sabirova E.R.

Аннотация. В настоящее время, всё чаще происходят изменения в образовательных процессах: содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов дошкольного образования на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребёнка. В этих изменяющихся условиях педагогу дошкольного образования необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегративных подходов к развитию ребёнка, в широком спектре современных технологий. Современные образовательные технологии способствуют формированию познавательной активности дошкольников, от чего зависит эффективность образовательного процесса и коррекционной работы в целом, что даёт наилучший результат в будущем.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, игровая, проектная деятельность, информационно -коммуникационные технологии

На современном этапе развития специальная педагогика представляет собой всё более самостоятельную отрасль особого научно - педагогического знания и обширнейшую систему практической педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями. Постоянно появляются новые подходы к организации этого процесса. Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути усовершенствования воспитательно – образовательного коррекционного процесса. Владение современными педагогическими технологиями, их применение – обязательная компетенция профессиональной деятельности каждого педагога и специалиста.

Сегодня насчитывается огромное множество образовательных технологий.

1. Технология дифференцированного (разноуровневого) обучения

Принцип дифференциации обучения - создание равных условий ребёнку с разными способностями для ситуации успеха, учитывающая индивидуальные особенности каждого ребёнка, создающая комфортные психолого-педагогические условия для активной познавательной деятельности детей, развивающая их мышление, самостоятельность.

Усвоение программного материала происходит на следующих уровнях:

I уровень - овладение содержанием программного материала (ребёнок запомнил, воспроизвел, соотнес с предыдущим материалом);

II уровень - понимание (ребёнок объяснил, аргументировал, интерпретировал, прокомментировал);

III уровень - применение (по эталону, в схожей или измененной ситуации);

IV уровень - обобщение, систематизация (анализ - выделил части из целого; выводы - образовал новое целое);

V уровень - оценка (определил ценность и значение изученной информации).

Эффект использования данной технологии даёт возможность каждому ребёнку овладеть учебным материалом на разном уровне, но не ниже базового, в зависимости от способностей индивидуальных особенностей личности каждого воспитанника.

2. Игровые технологии

Игра - наиболее доступный для детей вид деятельности. Здесь нужно не менять ребёнка и переделывать его, а дать возможность “прожить” в игре волнующие его ситуации при полном внимании и сопереживании взрослого.

Главный компонент игровой технологии - непосредственное и систематическое общение педагога и детей. Данная технология активизирует воспитанников, повышает познавательный интерес, вызывает эмоциональный подъём, способствует развитию творчества, максимально концентрирует время занятий за счёт чётко сформулированных условий игры, позволяет педагогу варьировать стратегию и тактику игровых действий за счёт усложнения или упрощения игровых задач в зависимости от уровня освоения материала.

Игровые технологии тесно связаны со всеми сторонами воспитательной образовательной коррекционной работы детского сада и решением его основных задач. Они дают ребёнку: возможность «примерить» на себя важнейшие социальные роли; быть лично причастным к изучаемому явлению, прожить некоторое время в «реальных жизненных условиях».

Как показывает опыт, действуя в игровой ситуации, приближенной к реальным условиям жизни, дошкольники легче усваивают материал любой сложности. Комплексное использование игровых технологий разной целевой направленности помогает подготовить ребёнка к школе. С точки зрения формирования мотивационной и эмоционально-волевой готовности к школе, каждая игровая ситуация общения дошкольника со взрослыми, с другими детьми является для ребёнка “школой сотрудничества”, в которой он учится и радоваться успеху сверстника, и спокойно переносить свои неудачи; регулировать своё поведение в соответствии с социальными требованиями, одинаково успешно организовывать подгрупповые и групповые формы сотрудничества. Проблемы формирования интеллектуальной готовности к школе решают игры, направленные на развитие психических процессов, а также специальные игры, которые развивают у малыша элементарные математические представления, знакомят его со звуковым анализом слова, готовят руку к овладению письмом.

Таким образом, игровые технологии тесно связаны со всеми сторонами воспитательной и образовательной работы детского сада и решением его основных задач.

3. Технологии проектной деятельности

Суть данной технологии - это развитие и обогащение социально-личностного опыта, посредством включения ребёнка дошкольного возраста в сферу межличностного взаимодействия. Проектная деятельность носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги, а также вовлекаются родители и другие члены семьи. Родители могут быть не только источниками информации, реальной помощи и поддержки ребёнку и педагогу в процессе работы над проектом, но и стать непосредственными участниками образовательного процесса, обогатить свой педагогический опыт, испытать чувство сопричастности и удовлетворения от своих успехов и успехов ребенка.

Основной целью проектного метода в дошкольном учреждении является развитие свободной творческой личности, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей. Задачи исследовательской деятельности специфичны для каждого возраста. Так, в работе с детьми младшего дошкольного возраста педагог может использовать подсказку, наводящие вопросы? А детям старшего дошкольного возраста необходимо предоставлять больше самостоятельности.

Проекты, вне зависимости от вида (творческие, исследовательские, информационные, открытые, игровые, практико-ориентированные и др.), нуждаются в постоянном внимании, помощи и сопровождении со стороны взрослых на каждом этапе реализации.

Спецификой использования метода проектов в дошкольной практике является то, что взрослым необходимо «наводить» ребенка, помогать обнаруживать проблему или даже провоцировать ее возникновение, вызвать к ней интерес и «втягивать» детей в совместный проект, при этом не переусердствовать с опекой и помощью родителей.

Внедрение ИКТ даёт возможность улучшить качество обучения, повысить мотивацию к получению и усвоению новых знаний детьми с ограниченными возможностями здоровья, т.к. 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. Для решения коррекционных задач, необходима адаптация компьютерных программ для детей с ОВЗ и их правильный подбор.

4. Здоровьесберегающие технологии

Главная цель здоровьесберегающей технологии- обеспечить ребёнку возможность сохранения здоровья. Важная составная часть здоровьесберегающей работы педагога – это рациональная организация образовательного процесса.

Для повышения умственной работоспособности ребёнка, предупреждения преждевременного наступления утомления и снятия у них мышечного статического напряжения одним из наиболее методов является периодическая смена поз, в частности перевод детей из позы «сидя» в позу «стоя»; проведение некоторых видов заданий, сидя на ковре (на коленях, «по-турецки»), лежа на

животе с прогибанием позвоночника, что позволяет снизить однообразную нагрузку на позвоночник у ребёнка).

Активно используют в работе проведение физкультурминуток для глаз с помощью расположенных в пространстве ориентиров. Физкультурминутки выполняются через 10-15 минут напряженного зрительного труда, могут проводиться в различной форме и воздействовать на различные органы детей.

Упражнения психологической саморегуляции (аутотренинг) помогает снять напряженность, расслабиться, развивают пространственное воображение.

Некоторые приёмы самомассажа, точечный массаж, поскольку массаж обладает расслабляющим действием и облегчает перенапряжение в любое время.

Правильная организация образовательного процесса дает возможность предотвратить перегрузки и усталость у детей дошкольного возраста, а также помогают детям осознать важность сохранения здоровья.

Относительно новая здоровьесберегающая технология **"песочная терапия" или игры с живым песком.**

Постоянно возбуждённые, невнимательные, гиперактивные дети требуют к себе внимания. Помочь детям с различными психологическими проблемами может терапия песком. Она позволяет:

- стабилизировать психоэмоциональное состояние;
- совершенствовать координацию движений, пальцевую моторику;
- стимулировать развитие сенсорно-перцептивной сферы, тактильно-кинестетической чувствительности;
- развивать навыки общения и речь (диалогическую и монологическую), пространственную ориентацию;
- стимулировать познавательные интересы и расширять кругозор;
- разнообразить способы сотрудничества.

Особую роль в процессе обучения детей с ОВЗ играют взаимоотношения между педагогами и родителями. Родители лучше знают своего ребенка, поэтому в решении ряда проблем педагог может получить от них ценный совет, а сотрудничество поможет посмотреть на ситуацию с разных сторон, а следовательно — позволит взрослым понять индивидуальные особенности ребенка, выявить его способности и сформировать правильные жизненные ориентиры.

На современном этапе развития всё чаще происходят изменения в образовательных процессах: содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов дошкольного образования на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребёнка. В этих изменяющихся условиях педагогу дошкольного образования необходимо уметь ориентироваться в многообразии

интегративных подходов к развитию ребёнка, в широком спектре современных технологий.

Современные образовательные технологии способствуют формированию познавательной активности дошкольников, от чего зависит эффективность образовательного процесса и коррекционной работы в целом, что даёт наилучший результат в будущем.

Литература:

1. Фурьева Т.В. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с проблемами в развитии // Дефектология, 1999. - №1.

2. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал, 2007.

Формирование практических навыков в составлении разных видов деловых бумаг обучающихся с ОВЗ в условиях введения СФГОС на уроках русского языка и домоводства

The formation of practical skills in drafting different types of business documents students with disabilities in the context of implementation of SFHAS the lessons of Russian language and economics

**Савина Е.А., Овчаркина И.Н., Ксенофонтова С.Н. (Бугульма)
Savina E.A., Ovcharkina I.N., Ksenofontova S.N.**

Аннотация. Тема "Деловое письмо" является одной из самых сложных тем для детей с нарушением интеллекта, так как возможности школьников с психическим недоразвитием, излагать свои мысли в письменной форме весьма ограничены. А ведь знания и умения, полученные обучающимися при работе с деловыми бумагами, очень важны для адаптации и интеграции детей в обществе.

Ключевые слова: деловые бумаги, уроки русского языка, обучающиеся с ОВЗ.

Проблема подготовки обучающихся коррекционных школ к самостоятельной жизни в обществе выступает как одна из главных и ведущих в системе образования. Одной из составных частей этой проблемы является формирование речевой культуры обучающихся, связной письменной речи. Особую трудность представляет обучение деловой письменной речи. Необходимость составлять различные виды деловых бумаг возникает у обучающихся с ОВЗ сразу же, как только они закончат школу. В самостоятельной жизни им потребуется умение писать заявление, автобиографию, доверенность, расписку, адрес на почтовом конверте, заполнять различные анкеты и бланки. Школьники должны не просто автоматически заучить образцы заполнения деловых бумаг, а осознанно и с пониманием работать над текстом. Тогда их не будут пугать новые формы документов.

Деловое письмо отличается краткостью и точностью. В этом отношении работа над деловым письмом ценна тем, что она приучает умственно отсталых школьников писать точно, ясно и коротко.

Вся работа по формированию навыка написания деловых бумаг делится на два этапа: подготовительный и основной.

На подготовительном этапе, целью которого является твёрдое уяснение, в каких случаях данная деловая бумага применяется. На данном этапе идёт подготовка для написания деловых бумаг. Одной из форм данного этапа отводятся экскурсии. Так, например, при знакомстве обучающихся со всеми видами делового письма, связанного с почтой, организуются экскурсии на почтамт. Для обучающихся администратор рассказывает о функциях почты, о работе сотрудников. Далее предлагается ребятам купить почтовые конверты и поздравительные открытки, которые им нужны для дальнейшей работы. В ходе экскурсии школьники пополняют свой словарный запас, и, может быть, в дальнейшем кто-нибудь из обучающихся решит после школы стать почтальоном, чья работа является посильной для многих выпускников коррекционной школы.

При написании заметки в школьную стенгазету, составлении объявления, организуются экскурсии в редакцию местной газеты, где редактор подробно и интересно рассказывает, как выпускается газета, от начала до конца, т.е. от сбора информации до выхода. Данная экскурсия позволила смотивировать обучающихся на написание заметки не только в школьную стенгазету, но и в местное издание. Так же средства массовой информации служат образцом для составления объявлений из рубрики «Продаю, покупаю», а из рубрики «Букет сердечных поздравлений», школьники учатся подбирать поздравления для оформления открыток своим родным, сверстникам и педагогам школы.

Экскурсия в центр занятости помогает обучающимся определить свой дальнейший жизненный путь, а также выявить необходимость в умении писать заявление и свою автобиографию при поступлении на работу.

Основной этап работы включает в себя анализ стандартного образца, т.е. выявление обязательных элементов, специфических только для данного вида документа и подражание образцу. Кроме этого, на данном этапе используются упражнения разной степени сложности: составление документа из деформированного текста; исправление неправильно составленных документов; переделка одного вида деловой корреспонденции в другой (письмо в телеграмму).

На практике нам пришлось столкнуться с тем, что, даже владея формами верного оформления документов, ребенок зачастую не может применить их в реальной жизни. Отсутствие умения проанализировать и правильно заполнить деловые бумаги вызывает негативную социальную реакцию, которая выражается в боязни обратиться к руководителю учреждения, работнику одной из служб быта и т.д. Поэтому на своих уроках, по данной теме, включаем специальные коррекционные задания, направленные на практическую

подготовку детей, способствующую социальной адаптации и повышению уровня общего развития учащихся.

Знакомясь с каждым новым видом деловой бумаги, ученик должен учесть сферу ее применения, верность отбора и использования необходимых языковых средств.

Деловые бумаги по их практическому назначению можно условно разделить на две группы:

1. Стандартные бумаги

Их основные черты: ясность, точность, краткость.

К ним относятся различные бланки (на периодическую печать, за коммунальные услуги), доверенность, расписка, заявление об увольнении и приеме на работу, заявление о материальной помощи.

2. Деловые бумаги с элементами использования художественного стиля

Их основные черты: достоверность изложения, присутствие творческого начала. К ним относятся:

- автобиография,
- поздравительные открытки,
- письма,
- заметки в стенгазету и т.д.

Вторая группа вызывает большую трудность для детей с нарушением интеллекта, так как предполагает индивидуальное творчество.

Основываясь на личном опыте работы, используем следующую методику при изучении темы "Деловое письмо" с 5-го по 9-й класс.

Из класса в класс усложняется материал делового письма:

5 класс – адрес на открытке и конверте, поздравительная открытка, письмо родителям, записка;

6 класс – письмо товарищу, поздравление, объявление;

7 класс – речевой этикет в поздравлении, записка-извинение, записка-благодарность, объяснительная записка;

8 класс – виды заявлений, расписка;

9 класс – доверенность, автобиография.

Начиная с 5-го класса, обучающиеся заводят папку по деловому письму (используются файловые папки с вложенными в них листами белой бумаги).

Все темы, предусмотренные программой, указаны в разделе "Содержание" и разбиты по классам. Ученики работают с данной папкой до конца 9-го класса, что обеспечивает реализацию принципа цикличности и многократности повторения, присущего школам VIII вида. В 9-м классе все ранее изученные деловые бумаги еще раз повторяются. Завершая курс обучения для детей с ОВЗ, обучающиеся 9 класса сдают зачетную работу по теме "Деловое письмо" (обычно это – заполнение анкеты).

Навыки делового письма закрепляются на уроках домоводства, особенно при проведении экскурсий на почту, в приёмные госслужб, на предприятия, в сбербанк. На уроках делового письма решаются задачи социальной адаптации и профориентации.

Средства связи. Уметь пользоваться услугами различных сервисных служб и служб быта. Уметь вступать в беседу, находить помощь, вступать в социальное взаимодействие.

Культура общения. Уметь регулировать меру и тип взаимоотношений, уметь выделять сверстников и общаться с ними, развивать чувство любви и дружбы.

Профориентация. Трудоустройство. Формировать навыки, связанные с возможностью получить работу; уметь делать выбор и объяснять его; уметь понять информацию и действовать в соответствии с предъявленными требованиями.

Заполнение анкет.

Объявление. Подходящая работа. неподходящая работа. Заработная плата.

Заявление (о приеме на работу, об увольнении, об очередном отпуске, по повестке в суд, по семейным обстоятельствам.

Вместе со свидетельством об окончании школы выпускники получают свои папки по "Деловому письму", и в дальнейшем, как показал опыт, используют их в своей жизни.

Результатом данной работы является то, что 85% обучающихся самостоятельно по образцу могут составить все виды деловых бумаг, 15% с направляющей помощью.

Таким образом, считаем, что планомерная и систематическая работа по формированию навыка составления деловых бумаг по образцу, нацелено не на элементарное воспроизводство суммы знаний, а на социальное развитие личности, т.е. на повышение компетентности ученика при работе с деловыми бумагами. Что помогает подростку успешно пройти социальную адаптацию и, безусловно, снимает излишнее напряжение и возможный дискомфорт в определённых жизненных ситуациях, связанных с оформлением или использованием деловых бумаг.

Литература:

1. Бгажнокова И. М. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. – М.: Просвещение, 2000
2. Воронкова В. В. Программа для 5-9 классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. – М.: Просвещение, 2000
3. Шевченко Н. В. Риторика. Тетрадь с печатной основой для 5 класса. – Саратов, 2002
4. Шехирева А. М. Деловое письмо. Тетрадь для учащихся 5-9 классов специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений. – М.: Владос, 2016
5. Якубовская Э. В. и др. Рабочая тетрадь. Русский язык. - М.: Просвещение, 2011
6. Бебешина Н.Н., Свириденков В.П. Развитие речи на уроках русского языка в 5-8 классах вспомогательной школы. – М.: "Просвещение", 1978.
7. Аксёнова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. – М.: "Владос", 2000.

8. Ахбарова, Г.Х., Спиригайло Т.О. Деловое письмо: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 2005. - 103с.

9. Программа по деловому и творческому письму. Автор-составитель З.В. Якубовская под редакцией И.М. Бгажноковой. М.: ИКП РАО.

Современные технологии коррекционного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья

Modern technology correctional training and educational of children with disabilities

Смирнова И.А. (Елабуга)

Smirnova I.A.

Аннотация. Статья отражает современные технологии коррекционного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Отражены результаты практического опыта в реализации коррекционного образования. Адресована специалистам, заинтересованным в развитии теоретических и практических идей инклюзивного образования.

Ключевые слова: коррекционное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация.

Стало очевидным, что на современном этапе развития цивилизации специальная педагогика представляет собой все более актуальную самостоятельную отрасль особого научно-педагогического знания и обширнейшую многоаспектную и многоуровневую систему практической педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья [4].

Специальная педагогика – это одна из отраслей педагогики, которая занимается вопросами воспитания и образования лиц с нарушением физического и психического развития, имеющую целую систем целей. К числу целей относится коррекция и компенсация нарушения развития особыми педагогическими методами и приемами. Без достижения этих целей невозможна ни социализация, ни самореализация личности в процессе развития [2].

Актуальность внедрения инклюзивного образования воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения в настоящее время обусловлена усилением в обществе гуманистических тенденций, признанием прав каждого ребенка на получение образования, на совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками [3].

Термин «особые образовательные потребности» является достаточно новым в образовании. «Особые образовательные потребности» смещают акцент в характеристике детей с отклонениями в их развитии. В центре внимания становятся потребности детей в особых условиях и средствах образования. Это

подчеркивает ответственность образовательного учреждения за выявление и реализацию таких потребностей.

Создание инклюзивной образовательной среды, которая способствует включению детей с ограниченными возможностями здоровья в социальную жизнь, позволит им быть успешными, ощущать собственную безопасность и сопричастность к общей жизни. У ребенка с ограниченными возможностями здоровья появляется возможность естественного перехода к более сложным отношениям с социумом. Остальные дети также учатся понимать и ценить многообразие общества, социальную справедливость, лучше относиться к друг другу.

Важнейшей целью учебно-воспитательного процесса в «Елабужской школе-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья» являются развитие и становление личности. В связи с этим решаются общепринятые в системе образования учебно-воспитательные задачи, обеспечиваются удовлетворение особых потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, развитие его социальных, коммуникативных, поведенческих навыков, личностных качеств. В условиях школы-интерната это происходит в процессе сотрудничества педагога и ребенка, детей в классе или группе.

Для реализации учебно-воспитательного процесса необходимы средства и технологии, которые одновременно должны быть универсальными, а также индивидуальными, так как каждый ребенок обладает собственными образовательными потребностями и способностями. Именно такими возможностями обладают современные технологии обучения. Широкую известность получили здоровьесберегающие технологии, личностно-ориентированные, информационные технологии, технологии развивающего обучения и другие инновационные технологии.

К личностно-ориентированным технологиям, используемым для реализации учебно-воспитательного процесса, можно отнести здоровьесберегающие технологии, которые рассматриваются как совокупность принципов, приемов, методов педагогической работы, направленных на сохранение здоровья детей.

На индивидуальных занятиях по Развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи, а также на групповых и индивидуальных занятиях по психологии успешно применяю упражнения по методике «Гимнастика мозга» Международного Фонда Образовательной Кинезиологии. Авторами которой являются Пол Э. Деннисон и Гейл Э. Деннисон. Упражнения, описанные авторами данного руководства, даются для образовательных целей и для пробуждения радости от движений. Образовательная Кинезиология исключительно образовательный вид межличностного взаимодействия, разработанный как дополнение к любой программе обучения или для личностного роста. В образовательной Кинезиологии мы наблюдаем, что здоровье зависит от способности системы «интеллект-тело» функционировать как единое целое. Такой вид здоровья больше, чем просто отсутствие болезни, это еще и способность совершать

правильные, важные и необходимые действия в своей жизни, а так же включать режим отдыха и восстановление по мере надобности.

Одна из главных идей Образовательной Кинезиологии – это то, что мы учимся естественным образом через движение и игру. Когда мы находимся в расслабленном состоянии, в процесс обучения вовлекается вся сенсорная система, и мы можем реагировать с внимательным любопытством нашего природного интеллекта. Интеллект, основанный на движении, крайне важен для нас на протяжении всей жизни. При помощи него мы используем всю сенсорную систему. Естественный способ обучаться – «извлекать» природный врожденный интеллект через игру. В стрессе же мы, наоборот, теряем способность учиться [1].

Движение – дверь в обучение; система вестибулярного баланса – ворота, ведущие к интегрированному интеллекту.

Процессы Образовательной Кинезиологии предлагают большое количество специфических задач, которые мы решаем, выбирая в обучающем меню следующие категории: растягивающие упражнения, энергетические упражнения, углубляющие позитивное отношение, движение срединной линии, переобучение.

Обучение ускоряется, когда мы наблюдаем за ним в действии и интерактивно, применяя знания для конкретных ситуаций, живя и действуя в нашем многолюдном мире. Каждый межличностный контакт может нести образовательную ценность и увеличивать возможности роста. Когда мы рассматриваем роли учителя и обучаемого в этом свете, мы понимаем, что речь идет о взаимном обмене в процессе обучения.

Так как активность и релаксация являются естественным состоянием для мышц, то когда мы не можем достичь того или другого состояния, возникает стресс. Упражнения Гимнастики Мозга помогают вернуться к естественному режиму работы мышц и двигательных рефлексов, при котором учение становится легким и увлекательным.

Пол разработал упражнения из Гимнастики Мозга (например, Сову, Слона, Алфавитные восьмерки) исходя из своего знания о том, как движения связаны с сенсорным восприятием и каково их влияние на организацию мелкой моторики и учебных навыков.

Педагогический учебно-воспитательный процесс не может протекать лишь во время урока. В действительности обучение, воспитание и развитие детей и молодежи осуществляется и во внеклассной среде. В нашей Елабужской школе-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья» обучаются дети с нарушением слуха, речи, опорно-двигательного аппарата и умственного развития.

Необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа является создание адаптивной среды, позволяющей их полноценную интеграцию в образовательном учреждении.

Развитие интегрированных форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации системы последовательных мер. Оптимальным вариантом в настоящее время является сохранение и совершенствование существующей сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений с параллельным развитием интегрированного образования.

Наша школа-интернат имеет возможности так организовать свою работу, чтобы чередовать учёбу, труд, отдых, развивающую деятельность учащихся с учётом их возраста и возможностей. Внеклассная работа создает условия для позитивного сотворчества в педагогическом процессе школьных учителей, воспитателей, учащихся, их родителей, культурных и спортивных учреждений. Внеурочные занятия проводятся как в школе, так и вне школы. Кроме своих ресурсов, школа активно использует возможности внешней среды, сотрудничая с учреждениями дополнительного образования и другими образовательными и общественными учреждениями города.

Экскурсия является неотъемлемой частью учебно-воспитательной работы, в ходе которой решаются как учебные, так и воспитательные задачи. Экскурсии могут иллюстрировать материалы урока, могут помочь в закреплении изученной темы. Во время экскурсий расширяется словарь учащихся, вводятся новые слова и выражения. Во время экскурсий учащиеся приобретают навыки культуры поведения в общественных местах.

Художественно – творческая деятельность в нашей школе проводится в разнообразных формах – это факультативы и кружки по технике речи, по жестовому пению, хореографическая студия, по техническому творчеству (фабрика изготовления игрушек, открыток, подарков, поделок и элементов оформления), по художественному вязанию. Ребята, обладающие художественными способностями, выступают на всех школьных и внешкольных мероприятиях с художественным словом; с жестовым пением; в смотрах художественной самодеятельности, в благотворительных концертах; принимают активное участие во всех муниципальных, республиканских и российских конкурсах рисунков, готовят изделия к праздникам, памятным датам, выставкам и смотрам художественного творчества школьников, в подарок ребятам, учителям, близким людям. Чем раньше дети начинают посещать кружки по интересам, тем быстрее идет их развитие, тем быстрее они развиваются интеллектуально, эмоционально и творчески. Задача любого педагога научить ребенка жить в современном мире, помочь найти свое место, помочь стать свободной, творческой личностью. В результате такой деятельности раскрываются разнообразные грани творческой личности детей с нарушением слуха, значительно повышается уровень их социальной адаптации, который в дальнейшем способствует формированию социально-активной личности и в дальнейшем скажется на улучшении качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья в целом.

Ребята, которые обладают хорошими физическими способностями, посещают спортивную школу по разным секциям, по плаванию, кружки по

настольному теннису, стрельбе из пневматической винтовки и пистолета, картинг. Эти ребята принимают участие в городских и республиканских спартакиадах и занимают призовые места.

Дети с ограниченными возможностями здоровья могут быть творческими личностями и могут адаптироваться в современном быстроменяющемся мире, достойно жить и приносить пользу людям, государству, обществу. Именно те выпускники нашей школы, которые активно посещали разнообразные кружки по интересам, обучаются в г. Казань, совместно со слышащими детьми, в колледже и институте ТИСБИ, в фармацевтическом колледже в городе Ульяновске. Педагоги колледжа отмечают их активную жизненную позицию, трудолюбие, обучаемость, творческую инициативу.

В нашей школе-интернат созданы все условия для духовного, интеллектуального, физического развития детей, воспитания тех качеств, которые позволят им реализовать свои потребности и потенциальные возможности в социуме. Применение современных образовательных и коррекционных технологий помогает решать коррекционно-педагогические задачи.

Литература:

1. Пол И. Деннисон и Гейл И. Деннисон. Гимнастика мозга. Баланс для повседневной жизни // Edu-Kinesthetics, 2013.
2. Слостенина В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал, 2007.
3. Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
4. Фуряева Т.В. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей школьного возраста с проблемами в развитии // Дефектология, 1999 - №1.

Сюжетно-дидактическая игра как средство приобретения математических знаний и формирования математических умений у младших школьников с умственной отсталостью

Subject-didactic game as means of acquisition of mathematical knowledge and the formation of mathematical skills of Junior schoolchildren with mental retardation

Стенякина О.И., Тузова Н.Д. (Набережные Челны)

Stenyakina O.I., Tuzova N.D.

Аннотация. Статья описывает необходимость использования сюжетно-дидактических в психолого-педагогической работе над формированием и математических умений и навыков у младших школьников с умственной отсталостью. В статье приведены примеры для приобретения математических знаний в рамках основных требований к предметной области в соответствии СФГОС.

Ключевые слова: математика, сюжетно-дидактические игры, специальный федеральный государственный образовательный стандарт, школьники с умственной отсталостью, инклюзия.

С внедрением специальных федеральных государственных образовательных стандартов (далее СФГОС) в образовательный процесс изменилась содержательная часть обучения, которая кардинально меняет роли педагога и обучаемого. Согласно СФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), программа нравственного развития обучающихся должна обеспечивать создание системы воспитательных мероприятий, позволяющих обучающемуся осваивать и на практике использовать полученные знания [1].

Математика является одним из важных общеобразовательных предметов в образовательных организациях, осуществляющих обучение учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Основной целью обучения математике является подготовка обучающихся этой категории к жизни в современном обществе и овладение доступными профессионально – трудовыми навыками.

Исходя из основной цели, задачами обучения математике являются:

- формирование доступных умственно обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) математических знаний и умений, необходимых для решения учебно – познавательных, учебно – практических, житейских и профессиональных задач и развитие способности их использования при решении соответствующих возрасту задач;

- коррекция и развитие познавательной деятельности и личностных качеств обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) средствами математики с учетом их индивидуальных возможностей;

- формирование положительных качеств личности, в частности аккуратности, настойчивости, трудолюбия, самостоятельности, терпеливости, любознательности, умений планировать свою деятельность, доводить начатое дело до конца, осуществлять контроль и самоконтроль [2].

Без специального обучения у умственно отсталых школьников не формируются даже самые элементарные представления о количестве, форме, величине. Обучающиеся, как правило, не знают названий самых простых геометрических форм, не владеют способами сравнения предметов по величине, не умеют выполнять действия с дидактическими игрушками с учетом величины элементов.

Начальное обучение математике осуществляется на уроках, в соответствии с программой дети должны получить элементарные математические представления в предметной области:

- овладение началами математики (понятием числа, вычислениями, решением арифметических задач;

- овладение способностью пользоваться математическими знаниями при решении соответствующих возрасту житейских задач (ориентироваться и использовать меры измерения пространства, времени, температуры в различных видах практической деятельности);

- развитие способности использовать некоторые математические знания в

жизни [1].

Однако обучающие не всегда понимают смысл выполняемых ими действий: для чего нужно считать, измерять, почему надо производить именно эти действия. Не уяснив значения совершаемых действий, дети выполняют их механически [8].

Изучение количественных отношений – процесс сложный и трудный. Они должны осваиваться последовательно, равномерно и систематически. Обучение необходимо проводить не только непосредственно на занятиях по математике, но и во время других видов работы (в процессе овладения трудовыми навыками и др.) Этому должны соответствовать и методы педагогического руководства деятельностью детей, направленные на обогащение и закрепление элементарных математических знаний и умений.

У умственно отсталых детей к началу школьного возраста уровень знаний по математике оказывается значительно ниже, чем у нормально развивающихся сверстников. Знания умственно отсталых школьников отличаются не только количественно, но и качественно.

Одной из причин неудовлетворительного состояния математических знаний детей является недостаточная целенаправленность коррекционной работы с ними по накоплению, словесному обобщению, применению чувственного опыта в разных видах деятельности.

Коррекционное обучение математике умственно отсталых школьников должно быть направлено на формирование элементарных математических знаний в единстве с развитием мыслительной деятельности. Необходима определённая последовательность в изучении математических знаний и умений на занятиях и в повседневной жизни при поэтапном переводе детей от действий с реальными объектами к описанным действиям в наглядно-образном плане с последующим применением усвоенных знаний [4].

В организации и проведении сюжетно-дидактических игр выделяем три этапа. Руководство игрой на этих этапах осуществляется по-разному. Выбор методов педагогического руководства обусловлен спецификой игр, наличием у детей знаний о числе, счете и измерении, уровнем их игровых навыков и умений.

На первом этапе игра носит сюжетно-дидактический характер. Ведущая роль здесь принадлежит педагогу. Он направляет развитие сюжета, следит за сменой ролей и выполнением счетных и измерительных действий, развивает умение применять эти знания в игре.

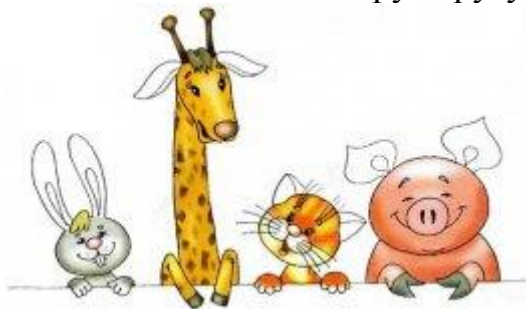
На втором этапе сюжетно-дидактическая игра перерастает в сюжетно-ролевую, которая в большинстве случаев организуется детьми. Ведущие роли начинают выполнять обучаемые. Педагог принимает участие на второстепенных ролях.

Третий этап характеризуется возникновением самостоятельных сюжетно-ролевых игр по инициативе обучаемых. Все роли, в том числе и включающие счет и измерение, дети, с большим желанием и интересом разыгрывают самостоятельно.

Такая последовательность в коррекционной работе позволила реализовать принцип от простого к сложному. Помимо этого, такая упорядоченность в овладении информацией позволяет учитывать индивидуальные особенности школьников в усвоении знаний. В течение всего обучающего эксперимента уделяется внимание выработке у умственно отсталых детей умения применять свои знания и умения в быту.

Приведем примеры используемых мной сюжетно-дидактических игр.

1. Рассмотрите внимательно картинку и ответьте на вопросы, где сидят животные относительно друг другу.



Отвечая на вопросы учтите, что животные сидят напротив тебя.

1. Справа от котёнка находится свинка? Да/Нет
2. Справа от котёнка находится жираф? Да/Нет
3. Слева от котёнка находится свинка? Да/Нет
4. Справа от жирафа находится котёнок? Да/Нет
5. Справа от жирафа находится заяц? Да/Нет
6. Слева от жирафа находится котёнок? Да/Нет

Для закрепления использую вариант задания с участием самих обучающихся.

2. Вставь пропущенные числа 9, 10, , 13, 14, 15, , , , 19, 20.

3. Коле очень нравится сказка о Колобке, и он пытается вспомнить, кого Колобок встретил сначала, а кого – потом. Помогите ему расставить всех по порядку.

Медведь, Лиса, Волк, Заяц.

4. У Зайчонка четыре морковки. Одну он решил оставить на ужин, две – на обед. Значит, на завтрак он может съесть только

Задача не содержит вопроса, что значительно усложняет ее решение, но при этом, адаптирует ее под социальные условия современной жизни.

5. В библиотеке Миша выбрал книгу про поросят.



1. Как называется эта книга?
«Весёлые поросята»

«Поросёнок и волк»

«Три поросёнка»

«Забавные свинки»

2. Сколько поросят в этой сказке?

3. Как зовут этих поросят?

«Хрю-Хрю», «Хря-Хря», «Хри-Хри»

«Наф-Наф», «Нюф-Нюф», «Ниф-Ниф»

«Ниф-Ниф», «Неф-Неф», «Ноф-Ноф»

«Ниф-Ниф», «Наф-Наф», «Нуф-Нуф»

6. У Даши есть конфеты.

Она угостила Свету,

Жанну и Настю тоже,

Ещё угостила Серёжу,

Три конфеты осталось;

И Дашенька растерялась:

Сколько же было конфет?

Дайте скорее ответ.

Анализ результатов показал, что после использования сюжетно-дидактических игр, представления умственно отсталых младших школьников о количестве и счете оказались более прочными. Так, выполняя задания на составление задач, дети показали в основном знания 3-го уровня сформированности. До обучения составление задач соответствовал 1-2 уровню.

Качественный анализ полученных ответов показал, что воспитанники воспроизвели более полные знания, чем до использования сюжетно-дидактических игр. Большинство детей самостоятельно придумывали задачи, самостоятельно считали до 10.

Следует отметить и значительное пополнение активного словаря умственно отсталых младших школьников. Возросло количество употребляемых ими глаголов, обозначающих арифметические действия.

На основе выше изложенного можно сделать следующие выводы: в процессе проведения экспериментов можно констатировать, что в процессе специально организованного обучения и дальнейшего закрепления в сюжетно-дидактических играх произошло расширение, уточнение математических знаний. Правомерными оказались предположение об определенных возможностях умственно отсталых детей в усвоении более полных и адекватных знаний в условиях специально организованного коррекционно-педагогического воздействия. Умственно отсталые младшие школьники выполняли задания после обучения уверенно, что свидетельствует об осознанности усвоенных знаний. Сформированные в ходе коррекционного обучения количественные представления соответствуют требованиям программных документов. Удалось добиться большего понимания специальной терминологии.

Вместе с тем, труднопреодолимыми оказались чрезмерная отвлекаемость умственно отсталых детей, слабая концентрация внимания на выполнении

заданий, поверхностность осмысления усвояемой информации, несовершенство дифференцировок восприятия и отражения знаний в речи.

В ходе эксперимента подтвердилось положение о том, что существенную роль в коррекционной работе с умственно отсталыми детьми играет опора на игры.

Таким образом, для умственно отсталых школьников младшего возраста, является характерным постепенное овладение, в ограниченном объёме и медленном темпе математическими знаниями. Достаточно полному усвоению математики способствует использование сюжетно-дидактических игр при непосредственном коррекционно-педагогическом воздействии взрослых.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599)

2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

3. Воронкова, В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе/ В.В. Воронкова. – М., 1994.

4. Калинина Е.М. Педагогические пути совершенствования ознакомления умственно отсталых дошкольников с живой природой. : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 Минск, 1989 200 с. РГБ ОД, 61:90-13/152-9

5. Коннова В.А. “Задания творческого характера на уроках математики”. // Начальная школа 1995 №12 стр.55.

6. Перова М.П. Дидактические игры и упражнения по математике/ М.П. Перова. – М.: «Просвещение», 1996.

7. Перова М.П. Методика преподавания математики во вспомогательной школе/ М.П. Перова. - М.: «Просвещение», 1978.

8. Смоленцева А.А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием. Москва «Просвещение» 1993г.- 98.

Повышение качества коррекционного образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями через проектную деятельность государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Казанской школы-интерната №7 для детей с ограниченными возможностями здоровья»

Improving the quality of correctional education and the education of children with special educational needs through project activities, the state budget educational institution "Kazan boarding school №7 for children with disabilities"

Фролова Я. М.(Казань)

Frolova Ya. M.

Аннотация. Школа для многих детей с ОВЗ становится основной моделью социального мира, и от того, как будет построен процесс воспитания, зависит приобретение детьми социального опыта, основ человеческих взаимоотношений, умений и навыков обеспечения жизнедеятельности. В статье рассматривается опыт повышения речевой коммуникации у детей с ТНР инновационными мультимедийными средствами. Участвуя в проектной деятельности, дети с ОВЗ имеют возможность самореализации, что способствует их успешной социализации. Описанный проект реализуется благодаря сетевому взаимодействию образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, социальных институтов г. Казани, общественных организаций, благотворительных фондов.

Ключевые слова: инновационные технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционная педагогика, проектная деятельность, сетевое взаимодействие.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Казанская школа-интернат №7 для детей с ограниченными возможностями здоровья» является единственным учреждением (в прошлом V вида, для детей с ТНР) в Республике Татарстан.

В современном обществе постоянно увеличивается объем информации и скорость её потоков. На данный момент времени особенно актуальным становятся умения, связанные с восприятием, поиском, обработкой и передачей информации. Коммуникативная компетенция в современной модели образования названа одной из базовых компетентностей современного человека (умение эффективно сотрудничать с другими людьми). Успешная социальная адаптация учащихся с ОВЗ невозможна без речевого общения и взаимодействия. При отставании в развитии речи возникают проблемы, связанные с общением, появляются трудности коммуникативного поведения.

Цель нашей школы, как в прочем, и всех образовательных учреждений для детей с ОВЗ – создание условий для успешной социализации учащихся в обществе в процессе совместной деятельности и общения всех его участников.

Целенаправленное воздействие на речь приводит к её совершенствованию, к

более точному выражению мыслей, адекватному ведению диалога и даже монологического высказывания.

Дети с ТНР (тяжелые нарушения речи) нуждаются в постоянной мотивации развития речи. Успешное формирование речи и усвоение программы обучения у данного контингента детей эффективно лишь в школе специального назначения, где используется особая система коррекционного воздействия. Часть учебного плана, учитывающая специфику школы-интерната, определяет содержание образования, обеспечивает реализацию интересов и потребностей обучающихся, их родителей (законных представителей), образовательного учреждения и представлена такими предметами: логоритмика, фонетика, грамматика, произношение. Время, отводимое на данную часть учебного плана, использовано на увеличение учебных часов, предусмотренных на коррекцию речевых дефектов учащихся.

Школа-интернат является:

1. Пилотной площадкой по внедрению "Межведомственной программы по комплексной подготовке и социальной адаптации детей с выраженными нарушениями жизнедеятельности к активной самостоятельной жизни в РТ на 2016/2017 годы" (Утверждена постановлением кабинета РТ от 23.12.2013 № 1023).

2. Инновационной площадкой Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования республики Татарстан» по теме: "Особенности организации и проведения коррекционно-развивающего обучения учащихся с ОВЗ в рамках внедрения ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья".

3. Стажировочной площадкой для повышения квалификации педагогических и руководящих работников образования Республики Татарстан в 2016 году "Современные технологии коррекционного развития обучающихся с ТНР" (Приказ № под-9863/15 от 28.12.2015 г.).

4. Экспериментальной площадкой Казанского филиала государственного казенного учреждения "Дирекция финансирования научных и образовательных программ БДД РТ" "Учебно-методические аспекты обучения детей правилам безопасного поведения на дороге" (Соглашение о сотрудничестве № 002 от 1.09.2015 г.).

По итогам диагностики речевых компетенций (по Черкасову) учащихся начальной школы 2-4 классов:

Класс	количество учащихся	количество учащихся с низким уровнем речевой коммуникации	количество учащихся с средним уровнем речевой коммуникации
2	10	7	3
3	17	5	12
4	15	2	13

Из данных таблицы, можно сделать вывод, что коррекционная работа школы имеет положительную динамику развития речевых компетенций у учащихся.

Для того чтобы дети чувствовали себя полноправными членами общества, необходимо развивать сетевое партнерство с различными организациями города, учреждениями дополнительного образования, со всеми, кто неравнодушен к проблемам детей с ОВЗ.

В штатном расписании не предусмотрено наличие специалистов дополнительного образования. Поэтому мы стали привлекать таких специалистов которые были готовы к добровольному служению, используя их творческий потенциал и добрые сердца для работы с детьми.

С целью структуризации отношений с этими специалистами в школе-интернате был создан социокультурный центр «Семья». Де-юре Центр создан 19 января 2017г., но де-факто он существует с 20 апреля 2012 г., когда началось активное сотрудничество с такими социально-ориентированными некоммерческими организациями, как Центр нравственного воспитания детей и молодежи г. Казани «Акме» и Казанский городской общественный фонд поддержки культурных и социально-экономических проектов «Азамат».

Организации, привлеченные для сотрудничества:

1. Комиссия по делам несовершеннолетних и защите прав администрации Кировского и Московского районов г. Казани (пропаганда ЗОЖ, знакомство с АК РФ и УК РФ, беседы, тренинги, лекции, общие мероприятия, участие в съемках видеосюжетов и видеороликов)

2. Государственная автоинспекция безопасности дорожного движения Кировского района г. Казани (знакомство и укрепление знаний по ПДД, проведение бесед, лекций и тренингов, конкурсов, участие в видеосъемках)

3. Казанский Государственный Энергетический Университет (волонтерская помощь, проведение мастер-классов, мероприятий по профориентации и т.п)

4. «Акме» Центр нравственного воспитания детей и молодежи г. Казани (Благотворительная материальная помощь, предоставление кадров для обучения и овладения детьми искусством кинооператора, режиссера, сценариста, актерское мастерство и т.п.)

5. Казанский городской общественный фонд поддержки культурных и социально-экономических проектов «Азамат» (Благотворительная материальная помощь, помощь в организации съёмок)

6. Приволжский центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, отделение общей и коррекционной педагогики и психологии (методическая помощь - в лице Осиповской М. П., доцент, к.п.н.)

7. Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования г.Казани "Детская музыкальная школа №2" (приобщение учащихся к культуре и музыке, предоставление кадров для проведения мероприятий)

8. Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования г.Казани "Детская художественная школа № 3 имени Б.М.Альменова"

(просвещение и тесное знакомство с изобразительным искусством, проведение мастер классов, предоставление кадров для проведения мероприятий)

9. Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования "Городской дворец детского творчества им. А. Алиша" г. Казани (многолетнее сотрудничество по обмену методических материалов, проведение общих мероприятий, предоставление кадров для реализации проекта)

10. Республиканский благотворительный фонд «Наши дети» (Благотворительная материальная помощь)

11. Средняя общеобразовательная школа №111 (обмен опытом, сотрудничество в проведении общих мероприятий и т.п.)

12. Благотворительный фонд «Счастливые истории» (Благотворительная материальная помощь)

13. Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр дополнительного образования детей «Заречье» Кировского района» г. Казани (многолетнее сотрудничество по обмену методических материалов, дополнительное образование учащихся школы-интерната на базе своего учреждения, проведение общих мероприятий, предоставление кадров для реализации проекта).

Благодаря этому успешному сотрудничеству, у детей наблюдается повышение уровня социально-бытовых, социально-средовых навыков, реабилитационного потенциала развития, коммуникативных речевых навыков. Предполагается использование инновационных методов, что даст возможность работать дистанционно с помощью сети интернет. В тоже время происходит развитие и укрепление сетевого взаимодействия всех участников проекта.

Впервые, сетевое взаимодействие дало весомые результаты в 2014 году. Директор центра нравственного воспитания детей и молодежи г. Казани Фаттахов Шамиль Лотфуллович предложил руководству школы-интерната № 7 и её учащимся поучаствовать в проекте «Построим детскую площадку!» в рамках программы популяризации социального служения и здорового образа жизни для детей, подростков и молодежи. Проект «Построим детскую площадку!» является победителем конкурса Социально-ориентированных некоммерческих организаций по использованию субсидий из бюджета Республики Татарстан, полученных в 2013 году. При реализации проекта были использованы субсидии из бюджета Республики Татарстан на государственную поддержку социально-ориентированных некоммерческих организаций.

В 2015 году совместно с Центром нравственного воспитания детей и молодежи г.Казани «Акме» были сняты ролики о социальной адаптации учащихся школы – интерната №7 инновационными медийными средствами.

В 2016 году Казанский городской фонд «Азамат» в партнерстве с Центром «Акме» предложили 5 видеороликов для обсуждения, мастер-класс и методическое пособие по «Экологическому просвещению и профилактике экологических правонарушений среди молодежи».

В 2017 году учащимся были показаны ролики «Мы против коррупции» в рамках программы «Антикоррупционное воспитание как важный фактор

формирования гражданской позиции молодежи Татарстана.

Все эти успешно реализованные проекты, позволили нам обрести уверенность в том, что школа-интернат готова приступить к созданию проекта собственной киношколы «Добрый взор».

Случаи агрессии учащихся по отношению к своим сверстникам, участвовавшие в последнее время, а также к другим людям, жестокое обращение с животными и вандализм заставляют отнестись к этой проблеме со всей серьезностью. Обесценивание семейных ценностей, подмена нравственных принципов законами джунглей, фокусирование на достижении удовольствия и пропаганда низкопробных развлечений требуют адекватных воспитательных действий. Юного человека, особенно инвалида, нужно научить делать правильный, конструктивный выбор поступков и поведения в целом. Для того чтобы этот выбор был более осмысленным, взвешенным, необходимы объективная информация, знания, наглядные примеры разрушительных последствий негативного разрешения трудных жизненных ситуаций и, напротив, конструктивных результатов позитивного их разрешения, четко определенная позиция общества в отношении судьбы детей-инвалидов.

Умение написать сценарий способствует развитию креативности и логического мышления, появлению драматургических навыков, то есть умение кратко и красочно описать ситуацию, увидеть глубину отношений персонажей, поставить перед ними значимую жизненную задачу и наметить пути её решения. Актёрское мастерство, сценическая речь, овладение основами режиссуры, а также такие полезные для будущей жизни навыки как съёмка видео, искусство композиции, монтаж и создание видеоролика – всё это поможет детям-инвалидам полнее и ярче выразить свои чувства, выражение которых даётся им с трудом. Участие детей-инвалидов в подготовке и съёмке видеосюжетов в качестве сценаристов, актёров, режиссёров и монтажёров будет способствовать обретению ими навыков, полезных для будущей жизни, укреплению их уверенности в себе, своих силах и возможностях, развитию любви и уважения к семейным ценностям, сочувствия, взаимопомощи и поддержки, позитивного отношения к жизни, к людям и природе.

Литература:

1. Фаттахов Ш.Л., Пролубчикова С.Ю, Фролова Я. М // Авторская разработка проекта школы киноискусств «Добрый взор» - Казань: -2017. - 29с

Интернет-ресурсы:

1. <http://acmerussia.ru/indexrus.html>
2. <https://planeta.ru/campaigns/ksbg>

**Применение технологии проблемного обучения в специальном
(коррекционном) общеобразовательном учреждении VIII вида**
*Application of technology of problem training in a special (correctional) general
educational institution of the VIII type*

Ханнанова А.Р. (Казань)

Khannanova A.R.

Аннотация. Проблемное обучение направлено на самостоятельный поиск обучаемым новых знаний и способов действия. Оно предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение познавательных проблем, разрешая, которые учащиеся активно усваивают новые знания. Проблемная ситуация создает определённый эмоциональный настрой учащихся на уроках.

Использование элементов проблемного обучения приучает школьников к умственному напряжению, без чего невозможна подготовка к жизни, к труду на пользу общества.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, логическое, критическое, творческое мышление.

В современных условиях нестабильности социально-экономической ситуации большое значение приобретает вопрос о социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Одним из механизмов социализации является социальная адаптация, которая позволяет воспитанникам коррекционных учреждений активно включаться в разные структурные элементы социума, посылно участвовать в труде и общественной жизни коллектива, приобщаться к социальным нормам, культуре общения в группах, устраивать свой быт в соответствии с требованиями и правилами общежития. Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида помогает ребенку ориентироваться в окружающей жизни, сформировать образ будущей семьи, выбрать свой путь, свой взгляд на мир.

В специальных (коррекционных) школах многие дети проживают в школе-интернате. Большинство из них не имеет постоянных поручений в семье, редко посещает различные учреждения и организации, то есть большую часть своей жизни дети проводят в отдалении от своей семьи, общества. А дети-сироты вовсе лишены семьи и возможности приобретать опыт семейных и социальных взаимоотношений. Они не в состоянии самостоятельно выделить и освоить образцы решения социальных и бытовых задач. Потому главной целью специального образования умственно отсталых детей является подготовка их к самостоятельной жизни в обществе.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушение слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами

эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития. Самым главным приоритетом в работе с такими детьми является индивидуальный и дифференцированный подход с учетом специфики психики и здоровья каждого ребенка.

У большинства учеников с ОВЗ отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения, различных технологий является одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе учителя.

Одним из перспективных направлений активизации учебной деятельности учащихся, развития у них творческих способностей, самостоятельности является проблемное обучение.

Под технологией проблемного обучения понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций, требующих активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками и развитие мыслительных способностей. Технология проблемного обучения применяется в целях получения удовлетворения от процесса интеллектуального труда, радости от преодоления сложностей и найденных решений и поддержания постоянного интереса к изучению предмета.

Проблемное обучение для детей с ОВЗ заключается в том, чтобы предлагать учащимся коррекционных школ для решения посильные задачи, которые вели бы их к собственным открытиям. Применение в учебном процессе проблемных ситуаций помогает учителю выполнить одну из важных задач – формировать у учащихся самостоятельное, активное, творческое мышление.

Главная ценность данной технологии в том, что дети в очередной раз получают возможность сравнивать, наблюдать, делать выводы. Они убеждаются в том, что не на каждый вопрос есть готовый ответ, что ответ может быть неоднозначным, что каждый из них имеет полное право искать и находить свой ответ, отстаивать свое мнение. Использование элементов проблемного обучения приучает школьников к умственному напряжению, без чего невозможна подготовка к жизни, к труду на пользу общества.

Как организовать обучение, используя элементы проблемного обучения? Методически грамотно организованные учителем на уроке проблемные ситуации - все это дает учителю возможность «учить детей учиться».

Можно применять три формы проблемного обучения:

- проблемное изложение, когда учитель сам ставит проблему и решает ее;
- совместное обучение, при котором учитель ставит проблему, а решение достигается совместно с учащимися;
- творческое обучение, при котором учащиеся сами формулируют проблему и находят её решение.

Основными элементами обучения являются проблемные вопросы и проблемные ситуации.

Методические приемы создания проблемной ситуации:

- учитель ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
- определяет проблемные теоретические и практические задания;
- учитель подводит учеников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает ученикам рассмотреть ситуацию с различных позиций;
- побуждает учеников делать сравнения, обобщения, выводы из ситуаций, сопоставлять факты;
- ставит проблемные задачи.

Можно применять следующие методы проблемного обучения:

1. Метод монологического изложения.

Учитель сообщает факты в определенной последовательности, дает им необходимые пояснения. При этом учитель вскрывает только те связи между явлениями и понятиями, которые требуются для понимания данного материала, вводя их в порядке информации.

2. Рассуждающий метод обучения.

Материал разделяется на части, учитель к каждому этапу предусматривает системы риторических вопросов проблемного характера с целью привлечь учащихся к мысленному анализу проблемных ситуаций.

3. Диалогический метод изложения.

Учитель ставит перед собой задачу привлечь учащихся к участию в реализации способа решения проблемы с целью активизировать их, привлечь внимание к уже известному в новом материале. Дополняет его информационными вопросами, ответы на которые дают учащиеся.

4. Метод побуждающего и подводящего диалога.

Подводящий диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которая активизирует и развивает логическое мышление учеников. При составлении подводящего к теме диалога подбирается логическая цепочка сильными ученикам вопросов и заданий, которые пошагово приводят класс к формулированию темы урока. Все вопросы и задания опираются на уже пройденный классом материал, а последний обобщающий вопрос позволяет учащимся сформулировать тему урока.

5. Метод программированных заданий.

Применение программированных заданий заключается в следующем: каждое задание состоит из отдельных элементов в виде вопросов и ответов, либо в виде изложения новых заданий, либо в виде упражнений. Вопрос должен быть сложным настолько, чтобы вызвать затруднения, но в тоже время сильным для самостоятельного нахождения ответа. Формулировка проблемного вопроса должна включать в себя сочетания слов: «Почему, ... хотя

?, Если..., то почему...?» Учитель должен заранее предвидеть затруднения, а для их разрешения подготовить серию дополнительных вопросов, направленных на разъяснение основного, ключевого, а также информацию, способствующую разрешению проблемы.

Таким образом, проблемная ситуация должна быть интересной, вызывать у учащихся желание разобраться, найти выход из создавшегося положения, а главное, учащиеся должны чувствовать, что решение проблемы им посильно.

Использование проблемных вопросов и ситуаций в обучении интеллектуально неполноценных учащихся очень эффективно, так как это активизирует умственную деятельность учащихся, развивает их инициативу, повышает активность и самостоятельность при усвоении нового материала. Если ученики на каждом уроке имеют возможность решать посильные для себя задачи самостоятельно, это привлечет в их деятельность интерес. Эти задачи должны носить проблемный характер. Решение той или иной проблемной ситуации на уроке способствует формированию учебной мотивации учащихся, активизации их познавательной деятельности. Надо дать ученикам возможность испытать свои силы в умении увидеть закономерность. Чтобы достичь этого, необходимо научить детей понимать, с какой целью они выполняют то или иное задание и каких результатов сумели добиться. Учителю необходимо научить детей наблюдать, сравнивать, делать выводы, а это, в свою очередь, способствует подведению учащихся к умению самостоятельно добывать знания, а не получать их в готовом виде. Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение человека. Это побуждает ученику искать новый способ объяснения или способ действия. Сама проблемная ситуация создает определённый эмоциональный настрой учащихся.

Учитывая сложность изучения материала необходимо так построить учебную деятельность, чтобы учащиеся не только не потеряли интереса к изучаемой программе, но и постоянно были заинтересованы в изучении предмета, отражающего их интеллектуальное развитие.

Например, следующие задания:

Задание 1. На уроках письма и развития речи, попросить учеников написать слова или предложение на новое правило, определить новую часть речи и т.д., при этом возможна следующая форма организации работы в классе. Два ученика работают у доски, с мнением которых остальные в классе могут не согласиться. При отсутствии знаний по новой теме это задание, как правило, вызывает разброс мнений учащихся. В какой бы форме не создавалась проблемная ситуация, после выполнения практического задания озвучить полученные результаты. В этот момент и возникает проблемная ситуация с удивлением. Далее организуется с классом побуждающий диалог.

Задание 2. Дается цепочка слов: велосипед, поезд, Зина, Барсик, Каракулино, Казань, лопата, Мурка, Москва.

1. Можно ли среди этих слов выделить две группы?

2. Если можно, то, по какому принципу? (по написанию).

Вывод: одни слова с большой буквы, а другие с маленькой. Почему?

3. В какие группы можно определить?

Задание 3. Год назад Маше было 9 лет. Сколько ей будет через 4 года?

Задание 4. Четыре человека обменялись рукопожатиями. Сколько было рукопожатий?

Задание 5. Спиши, вставляя букву «а» или «и»: хорош..й, пригож..й, напиш..., слож..., уш..б, саранч..., тысяч... Сделай вывод.

Задание 6. В семье из трёх сестёр каждая имеет по одному брату. Сколько в семье детей?

Проблемное обучение вызывает эмоции у учеников, создается обстановка увлеченности, поиска, раздумий. Это плодотворно сказывается на отношении школьника к изучению предмета.

Достоинства проблемного обучения:

- формирование познавательного интереса или личностной мотивации учащегося;

- высокая самостоятельность учащихся;

- развитие мыслительных способностей учащихся.

Рекомендации учителям по созданию проблемных ситуаций на уроке:

- отыскивать различные способы решения одной и той же задачи;

- создавать ситуации включения, используя задания, связанные с их жизненным опытом;

- побуждать делать сравнения, обобщения, выводы;

- предлагать практические исследовательские задания.

Таким образом, проблемное обучение направлено на самостоятельный поиск обучаемым новых знаний и способов действия; предполагает последовательное и целенаправленное выявление познавательных проблем, разрешая, которые они активно усваивают новые знания.

Литература:

1. Бейзеров В.А. Проблемное обучение. // Образование в современной школе. – 2005. - 12. – с. 48-51.

2. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

3. Педагогические технологии / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Ростов–на–Дону: «МарТ», 2004. – 336с.

Опыт коррекционной работы с детьми дошкольного возраста после кохlearной имплантации

*Experience in remedial work with preschool children
after cochlear implantation*

Хуриева И. В., Багманова К. И. (Казань)

Khurieva I.V., Bagmanova K. I.

Аннотация. Статья посвящена вопросу инклюзивного образования с дошкольниками с кохlearным имплантом. Рассматривается опыт работы с такими детьми в процессе логопедической коррекции на приёме мнемотехники.

Ключевые слова: инклюзивное образование, кохлеарная имплантация, дети с ОВЗ.

Либеральное отношение к людям, имеющим недостатки в развитии, является одним из основных показателей воспитания общества сегодня. Без полного участия государственной системы задача предельно полного подключения человека с аномалиями в социум становится трудновыполнимой. Принято считать, что инклюзивное образование воспринимается как процесс коллективного воспитания и обучения нормально развивающихся сверстников и лиц с ОВЗ [1]. Дети с особыми возможностями здоровья, в ходе такой включающей образовательной деятельности, могут добиваться наиболее благополучного формирования и приспособления в социальном развитии [3]. Так как еще в начале столетия Л. С. Выготский писал о том, что нужно как можно раньше и ближе внедрять их в социум, а не изолировать и выделять их дефекты в развитии [2].

Глухота является сравнительно распространенным видом инвалидности, так как ежегодно в мире появляется на свет все большее количество младенцев с сенсомоторными нарушениями. От одного до трех новорожденных с тотальной глухотой и сенсоневральной тугоухостью четвертой степени приходится на одну тысячу рожденных сегодня. Немалых успехов в труде над этой болезнью добились ученые в сегодняшней медицине. Реабилитацией пациентов с тотальной глухотой на нынешний день является один-единственный метод - это кохлеарная имплантация («КИ») [3]. При верно проведенных медицинских и образовательных мероприятий этот вид лечения разрешает человеку безболезненно включиться в среду слышащих.

К потребностям таких детей необходимо соответствующим образом и адаптировать обучение, так как конечная редакция программы для детей с нарушением слуха была издана в 1991 году [4]. В данном документе не указывается, как «внедрять» дошкольников с КИ на занятия наравне со слышащими; а так же там нет информации о том, как более плавно и безболезненно вовлечь дошкольников в воспитательно-образовательный процесс.

В данной статье мы хотим рассказать про накопленный нами опыт работы с воспитанниками, диагноз которых двусторонняя хроническая сенсоневральная тугоухость III-IV степени. Мальчик к нам поступил в возрасте от двух до трёх лет с уже выполненной имплантацией, а девочка в возрасте трёх лет не диагностированной тугоухостью. После обследования нами, психологом, бесед с воспитателями и специалистами, работающими с ребенком, девочка была направлена на консультацию к сурдологу. В результате обследования ей был поставлен соответствующий диагноз. В связи с несвоевременной установкой диагноза, операция по имплантированию была воспроизведена в возрасте четырёх лет.

И у Александра К., и у Татьяны Б. продолжалась слухоречевая реабилитация на базе медицинского центра. В виду этого, формирование интереса к занятиям, развитие зрительно-слухового внимания стали ведущими направлениями в

нашем совместном труде. Ранее, аналогичного опыта работы с детьми с кохлеарным имплантом у нас не было, поэтому мы приняли решение ознакомиться с различными материалами по данному вопросу. Достаточно широкий выбор интернет-ресурсов разрешил нам проштудировать всю информацию по детям с кохлеарными имплантами. Также мы ознакомились с назначениями по реабилитации детей-кохлеарников, разработанными в Санкт-Петербургском НИИ уха, горла, носа и речи. Надо отметить, родители активно проявили участие в поиске специальной литературы по данной проблеме. Весь изученный материал необходимо было должным образом подготовить к применению к потребностям наших детей, ведь детям необходимо получить определенную и важнейшую помощь, которая возможно им потребуется для реализации их образовательной деятельности. Следовательно, помощь воспитанникам в адаптации к условиям нашего образовательного учреждения, поддержании их в процессе совместного обучения со здоровыми сверстниками, оказание им коррекционно-педагогической помощи, а членам семьи консультативной поддержки стала целью нашей комплексно-коррекционной образовательной деятельности. Бесспорно, мы понимаем, что направления коррекционного сопровождения зависит от психологических и социальных особенностей, а также рекомендации специалистов ПМПК. Так как в приоритете находилось развитие речи детей, то технологию работы по ее развитию мы отработывали совместно с воспитателями, специалистами по обучению ИЗО, физинструктором и музыкальным руководителем. Естественно, к работе были подключены родители, которые продолжали закреплять материал в домашних условиях. Так как на сегодняшний момент мамы состоят на учете с детьми, и регулярно посещают реабилитационный центр, где в полном объеме получают всё необходимое: занятия с логопедом-дефектологом, сурдопедагогом, психологом, консультативную помощь для родителей. А также родителям значима поддержка клуба родителей слабослышащих детей. Из требующихся для полноценной коррекционной деятельности специалистов в нашем детском саду могли оказать помощь учителя-логопеды и психолог. В связи с этим, в условиях нашего дошкольного образовательного учреждения нам пришлось разработать индивидуально-образовательные маршруты воспитанников с КИ в рамках программы инклюзии. Реализуя личностно-ориентированный подход и организуя педагогическое сотрудничество в коррекционно-педагогической деятельности, сначала мы подробно изучали индивидуальные особенности детей.

Очень осмотрительно и неспешно наши воспитанники пытались общаться с ребятами и взрослыми коллектива детского сада. Дети учились воспринимать и понимать предметы и окружающие их звуки.

Как учителя-логопеды, за важнейшие направления работы по воспитанию устной речи дошкольников мы взяли следующее: формирование желания общаться, развитие возможностей воспринимать звуки и ориентироваться по ним в социуме, а также понимать устную речь, накапливать лексический запас,

запоминать смысл событий и инструкций, просьб, владеть лексико-грамматическим строем речи.

Первоначально, работа строилась достаточно трудно, речевого общения практически не наблюдалось. Уровень Саши был выше, чем у Тани, так как с момента операции у мальчика прошло два с половиной года, а у девочки лишь 1,5, в связи с этим ему были понятны простые доступные для него инструкции. Речь основывалась только на отдельных словах. Он воспринимал обращенную речь в строго заученной форме, например на вопрос «Как дела?» Саша мог дать ответ, а на вопрос «Какое у тебя сегодня настроение?» ответа уже не следовало, а был повтор вопроса. Для Тани, в свою очередь, не было свойственно даже понимание легких конструкций. Они испытывали трудности в восприятии речи педагогов, как следствие затруднялись в выполнении поставленных перед ними задач. Мы заметили характерную особенность для детей с КИ, когда говорящий находился позади или с другой стороны от импланта, то они плохо воспринимали такую речь. Как следствие они быстро уставали, отвлекались или занимались тем, что их интересовало в этот момент. Дошкольники, которые сидели по соседству с Таней и Сашей сопровождали их действия и оказывали помощь в течение всего времени выполнения заданий, поэтому в скором времени, не осмыслив поставленной перед ними задачи, они начинали делать то, что и другие. По прошествию некоторого времени, Саша с Таней достаточно хорошо, пройдя период адаптации, влились в детский коллектив. Эти дети научились обращаться с просьбами сначала с помощью жестов, а впоследствии – речи. Так как вся работа с ними строилась на игровых приемах, то дети не понимали трудности образовательной деятельности, которая стояла перед каждым педагогом, сопровождающих этих воспитанников.

На индивидуальных логопедических занятиях им было легче сконцентрироваться на предъявляемым заданиям, в отличие от фронтальной совместной деятельности. Целью таких занятий было уточнить артикуляцию существующих звуков, а также их дифференциации (по возможности), развивать связную речь с опорой на зрительное восприятие, в связи с этим формировать грамматический строй, и совершенствовать процессы восприятия речи. Так как мнемотехнический приём зарекомендовал себя как приём запоминания с большим развивающим потенциалом, то на занятиях мы обратились к нему. Нами были составлены и в дальнейшем использованы картинки-пиктограммы для включения их работу по формированию и расширению словаря. Первоначально дети только называли изображения, а затем через некоторое время после выработке навыка определения изображения мы предлагали другой цикл картинок, который олицетворял действие предметов, выученных на предыдущем этапе. На данном этапе наши воспитанники строили словосочетания по типу: существительное + действие. Такие задания стали более важными и функционально действенными, так как исключили вариант неосмысленного повторения, а сделали коррекционный процесс более разнообразным. Но самое главное, на наш взгляд, на этом этапе

мы смогли достичь определенного уровня развитие слухоречевого восприятия у детей с КИ.

Коррекционная работа с Татьяной Б. в настоящий момент находится на данном уровне. Работа с Сашей К. продвинулась значительно дальше, к концу первого года коррекционной работы (но третьего послеоперационного) мальчик уже владел навыками самостоятельного высказывания. Это обусловлено тем, как было сказано ранее, что операция имплантации проводилась в более раннем возрасте (на втором году жизни). Используя данные карточки-пиктограммы, мальчик хорошо строит простые предложения (с введением обстоятельств действия по типу: существительное + действия + обстоятельство). Единственное использование предлогов и согласование слов в его речи требует контроля со стороны взрослого. Мы понимаем, что нам предстоит еще очень многое в работе с такими детьми, и в перспективе планируется продолжить нашу коррекционную работу по дальнейшему совершенствованию навыков коммуникации у детей с кохлеарным имплантом.

Безусловно, коррекционная работа предполагает высокий уровень профессиональной компетентности от специалистов, сотрудничество всех участников (врачей, педагогов, родителей), которые оказывают помощь таким детям. Так же, использование игровых технологий на основе мнемотехнического приёма и создание правильной предметно-развивающей среды для таких дошкольников в условиях современного инклюзивного образования есть залог успешного вхождения в окружающий мир.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287.shtml
2. Королева И.В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами / И.В.Королева.- СПб., 2005.- 90 с.
3. Миронова Э.В. Обучение внезапно оглохших (детей и взрослых) восприятию устной речи: учеб.- метод. пособие. - М.: Институт учебника «Пайдейя», 2000. - 304 с.
4. Носкова Л.П. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц, Н.Д. Шматко, А.Д. Салахова: программа для специальных дошкольных учреждений. - М.: Просвещение, 1991. - 109 с.

**Межпредметная связь уроков математики и технологии, как средство
успешного формирования профессиональных умений и навыков
обучающихся с интеллектуальными нарушениями**

*Interdisciplinary connections of mathematics and handicraft lessons as the mean
of successful formation of professional knowledge and skills of students with
intellectual disorders*

**Якупова Д.И., Меньшаева С.П., Фархутдинова М.Х. (Бугульма)
Yakupova D.I., Menshaeva S.P., Farhutdinova M.H. (Bugulma)**

Аннотация. В настоящее время нет необходимости доказывать важность межпредметных связей в процессе преподавания. Межпредметные связи в обучении играют важную роль в практической и теоретической подготовке обучающихся, способствуют овладению обобщенным характером познавательной деятельности, которая предоставляет возможность применять знания и умения в конкретных ситуациях, в будущей производственной и общественной жизни.

Ключевые слова: межпредметные связи, интеллектуальные нарушения, социальная адаптация, коррекция недостатков познавательной деятельности.

Основная задача обучения школьников с интеллектуальными нарушениями – максимальное преодоление дефектов развития обучающихся, подготовка их к участию в производительном труде и общественной жизни. Поэтому главная задача обучения математике – добиться овладения обучающимися системой доступных математических знаний, умений и навыков, необходимых в повседневной жизни и в будущей профессии. Уроки математики способствуют всестороннему развитию личности. В процессе обучения развивается речь обучающихся, обогащается специальными математическими терминами и выражениями их словарь. Обучение математике организует и дисциплинирует обучающихся, способствует формированию таких черт личности, как аккуратность, настойчивость, воля, воспитывает привычку к труду, желание трудиться, умение доводить любое начатое дело до конца. Способствует коррекции недостатков познавательной деятельности и личности обучающихся, их социальной адаптации путем связи обучения математике с жизнью, с профессионально-трудовой подготовкой обучающихся. Знания, полученные на уроках математики, необходимо использовать, закреплять при овладении обучающимися трудовой профессией в учебных мастерских, на пришкольно - опытном участке.

Из опыта работы установлено, что потенциал знаний обучающихся во многом зависит от умения устанавливать межпредметные связи. Умения же обучающихся по выявлению и осуществлению межпредметных связей формируются в результате целенаправленной работы учителя: выявления ведущих положений изучаемой темы и ведущих идей всего учебного предмета. Учитель преподает обучающимся знания, выявляет логические связи между отдельными частями содержания, показывает возможности использования этих связей для приобретения новых знаний. Ученик же усваивает эти знания,

приобретает индивидуальный опыт познания, учится самостоятельно применять знания. Процесс познания протекает под руководством учителя. Предпосылки, обеспечивающие связь обучения математике с трудом, заложены в программе, но реальные связи могут осуществляться лишь в процессе обучения. Педагогические и психологические исследования показывают, что обучающиеся с ОВЗ, даже обладая знаниями, не могут ими воспользоваться при решении трудовых задач, у них не возникает ассоциаций между определенными математическими знаниями, закономерностями и теми жизненными явлениями, с которыми они сталкиваются в процессе выполнения трудовых операций. Следовательно, задача учителя математики — создавать такие ситуации, в которых бы эти ассоциативные связи возникали. Процесс обучения математике следует строить так, чтобы знания, полученные на уроках труда, а также трудовой опыт обучающихся использовались на уроках математики, повышали интерес учащихся к изучению этого предмета, показывали жизненную необходимость математических знаний.

Умения и знания, предусмотренные программой по математике, практические навыки (измерительные, вычислительные, графические) находят самое широкое применение в любом виде труда, в любой профессии. Отличительной особенностью математики является то, что, изучая объективную действительность, она абстрагируется от конкретного содержания изучаемых явлений и предметов. В этом большие возможности установления многосторонних связей математики с уроками технологии. Например, на уроках математики на основе анализа существенных признаков (геометрической формы) и варьирования несуществующими признаками (положением на плоскости, цветом, материалом и т.д.) у обучающихся формируются общие представления о геометрических фигурах, а на уроках технологии имеются большие возможности для применения, закрепления и обогащения знаний о форме. Работая с различным материалом (бумагой, картоном, тканью, глиной, пластилином), ученики воспроизводят форму: многократно обводят, строят и вырезают треугольники, круги, квадраты, прямоугольники, учатся по чертежу определять форму фигуры. Особенно важным для познания формы на уроках технологии являются лепка и моделирование геометрических фигур, дополняющие зрительное восприятие формы осязанием.

Приведенные примеры свидетельствуют, что взаимодействие знаний по математике и технологии обеспечивает формирование сознательных представлений обучающихся о геометрической форме, фигурах, свойствах, умение применять знания в новых условиях.

Практическое осуществление связей математики с технологией может быть достигнуто различными методами и приемами:

1. Использование при изучении математики знаний, умений и трудового опыта, приобретенных на уроках технологии. Реализовать этот прием можно, используя краткую беседу, или краткое сообщение. Например, после изучения темы «Прямой угол», можно задать вопросы: «С помощью каких инструментов

можно построить прямой угол и как?», «Приходилось ли вам на уроках труда строить прямой угол?». Дети отвечают, что на уроках технологии при разметке проводят перпендикулярные прямые. Строят его с помощью чертежного угольника. Затем приходим к выводу, что часто на уроках технологии приходится строить прямой угол на материале произвольной формы.

2. Не менее важным приемом раскрытия прикладной математики является сообщение, инструкция учителя об использовании усвоенных математических знаний, умений в тех или иных заданиях по технологии. Например, после изучения темы «Окружность и линии в круге», показываем, как разделить окружность на 4, 6, 8 равных частей, указывая при этом на необходимость этих умений на уроках технологии. Учим детей чертить окружность при помощи циркуля, в то же время выясняем с детьми как можно разметить круглую клумбу на пришкольном цветнике. Для этого нужно сделать нехитрое приспособление из двух палок с заостренным концом и натянуть между ними проволоку или веревку.

3. Достаточно эффективным приемом осуществления межпредметных связей математики и технологии является выполнение заданий и упражнений межпредметного характера:

а) это задания и упражнения, предусматривающие предварительную подготовку обучающихся к восприятию отдельных тем технологии;

б) математические задания и упражнения для закрепления знаний, приобретенных на уроках трудового обучения;

в) задания и упражнения перспективного характера. Составление и выполнение таких заданий и упражнений помогает осуществить перенос математических представлений на новую область знаний.

На уроках математики, например, упражняем детей в резании ножницами, вырезании по размеченным линиям, по шаблонам, вырабатываемым синхронность работы обеих рук: правая с ножницами – режущая, левая – подающая, учимся делать разметки. В это время, как и на уроках труда, мы говорим о свойствах бумаги: сгибается, гнется, режется, разрывается. Учим ориентировке в пространстве, сравниваем цвет, форму, величину, что также важно для уроков технологии. Знакомим с мерами длины, массы, стоимости, соотношению мер. Учим правильно пользоваться измерительными и чертёжными принадлежностями. На уроках технологии обучающиеся практически используют меры измерения. Учителя требуют точности измерения, вырабатывают навыки пользования измерительными инструментами, знакомя с новыми инструментами для разметки (чертилка, кернер, разметочный циркуль), показывают, чем ученическая линейка отличается от складного метра.

Изучая тему «Вертикальные и горизонтальные линии» мы говорим не только о том, как правильно чертить эти линии в тетради, но и том, где они применяются в жизни. Например, чтобы ровно наклеить первое полотно обоев, надо с помощью отвеса сначала карандашом провести по стене вертикальную линию. Для проверки насколько ровно положен кирпич или настелен пол, т.е.

для определения горизонтального положения используют уровень или ватерпас. Знакомя обучающихся с геометрическими фигурами, мы знакомим со свойствами их сторон и углов, учим вычислять периметр и площадь фигур. Обучающиеся учатся вычислять периметр и площадь земельного участка, предварительно измерив его длину и ширину. Показываем на примерах, где это может пригодиться в жизни. Например, когда рассчитывают, сколько квадратных метров линолеума необходимо приобрести для покрытия пола, сколько метров плинтуса необходимо приобрести в кабинет. Или зная расход краски на один квадратный метр можно вычислить, сколько всего потребуется краски для покраски стены.

На уроках математики мы изучаем геометрические тела: куб, прямоугольный параллелепипед, пирамида. Учим определять объем прямоугольного параллелепипеда. Говорим о том, что брус, который дети используют в столярной мастерской, это и есть прямоугольный параллелепипед. Учим делать расчёт размеров и разметку изделий. Дети могут вычислить сколько материала, например, крагуса, потребуется для изготовления куба, вычислив площадь полной поверхности куба. Научившись строить равносторонний треугольник на листе бумаги, можно разметить треугольную клумбу.

На уроках математики обучающиеся могут самостоятельно снять размеры с изготовленного на уроках труда изделия (например, разделочной доски) и определить расход материала на его изготовление. Заодно можно затронуть вопрос экономии материала в зависимости от разметки.

На уроках математики обучающиеся знакомятся с такими признаками предметов, как длинный - короткий, широкий - узкий, толстый - тонкий, а на уроках труда при изготовлении различных изделий эти понятия закрепляются. На уроках технологии учащиеся изготавливают предметы цилиндрической формы: детское ведро, лейку, масленку для жидкого масла. В этом случае они должны широко использовать свои знания о свойствах цилиндра, умения сделать развертку цилиндра, вычислить длину окружности основания. В свою очередь на уроках математики учитель требует от учащихся самостоятельно снять размеры с изготовленного на уроке труда изделия и определить расход материала на его изготовление с учетом припуска на фальц (швы). Можно предложить и такое задание: сделать расчет размеров и разметку изделия цилиндрической формы (ведро, лейка, картонный стакан) по заданному диаметру и высоте.

Особенно полезно привлекать учащихся к изготовлению наглядных пособий по математике, предварительно повторив те знания, которые требуются для изготовления пособий. Так, на уроках технологии можно изготовить модели геометрических тел и фигур, арифметический ящик, абаки, квадраты, разделенные на 100 равных клеток, на 10 полос для иллюстрации разрядных единиц, единиц измерения площади и объема (1 кв.см, 1 кв.дм, 1 куб.см, 1 куб. дм), модели весов, циферблатов, таблицы для устного счета и т.д.

Учитель труда должен ознакомить учащихся с расходом материала на то или иное изделие, привлечь их к составлению сметы на приобретение материалов и инструментов для уроков труда, а на уроках математики эти числовые данные нужно использовать для составления задач. В этом случае решение задач будет тесно связано с жизнью, с интересами самих учащихся, носить жизненный характер.

Обучение математике организует обучающихся, способствует формированию таких черт личности, как аккуратность, настойчивость, воля, воспитывает привычку к труду, желание трудиться, умение доводить начатое дело до конца, а в процессе выполнения практических упражнений корригируются недостатки моторики ребенка. На уроках математики, как и технологии, предъявляются единые требования к поведению обучающихся. Учат правильной рабочей позе и соблюдению порядка на рабочем месте, аккуратному и бережному обращению с материалами и инструментами. Учат соблюдать технику безопасности и санитарно-гигиенические требования. Однако для связи обучения математики с трудом недостаточно только изучения программы, необходимо взаимопосещение уроков, совместное их обсуждение, рассмотрение вопросов взаимосвязи обучения математике с профессионально-трудовым обучением на совместных методических объединениях учителей труда и математики.

Только при совместных усилиях учителей труда и математики возможно решить задачу взаимосвязи обучения и подготовки учащихся к труду таким образом, чтобы эти два процесса шли не параллельно, а были тесно связаны и обогащали друг друга.

Таким образом, комплексное использование межпредметных связей позволяет систематизировать знания обучающихся, способствует применению математических знаний в трудовом обучении, в жизни и практике.

Литература:

1. Перова М.Н. Преподавание математики в коррекционной школе: пособие для учителя специальной (коррекционной) образовательной учреждений VIII вида/ - М.: Просвещение, 2013.
2. Воронкова В.В., Программа для 5-9 классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида: Сб.1. –М.: Гуманист. Изд. Центр ВЛАДОС, 2011.
3. Залялетдинова Ф.Р. Нестандартные уроки математики в коррекционной школе/ - М.: Вако,2007.
4. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. – М., 1994.
5. В. Г. Петрова «Психология умственно отсталых школьников» Москва, «Akadema», 2002.
6. Дьячков А.И. Основы обучения и воспитания аномальных детей. – М.: Медицина, 2003.

СЕКЦИЯ IV. КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ И СЕМЬЕ

Суеверность и вера в паранормальное у лиц, страдающих невротическими расстройствами

Superstitiousness and paranormal beliefs of the persons suffering from neurotic disorders

Абитов И.Р., Власова А.В. (Казань)

Abitov I.R., Vlasova A.V. (Kazan)

Аннотация. В последние десятилетия возрос интерес к суеверности и вере в паранормальное среди различных групп населения. Некоторые авторы указывают на взаимосвязь между верой в паранормальное и невротизацией, психологической дезадаптацией личности. В нашей работе мы предприняли попытку выявить особенности проявления веры в паранормальное и суеверности у лиц, страдающих невротическими расстройствами, а также обнаружить взаимосвязь между данными характеристиками и прогностическими способностями респондентов. В ходе исследования были обнаружены, что лица, страдающие невротическими расстройствами более склонны верить в предсказания ясновидцев и гороскопы, чем здоровые испытуемые. Были обнаружены обратные взаимосвязи между прогностической компетентностью здоровых испытуемых и выраженностью их веры в догматы традиционных религий, в спиритизм и колдовство. В то же время в клинической группе обнаружена прямая взаимосвязь между способностью прогнозировать развитие межличностных отношений и суеверностью испытуемых.

Ключевые слова: суеверность, вера в паранормальное, антиципационная состоятельность, невротические расстройства.

В настоящее время в связи с повышенной стрессовой нагрузкой и недостаточной эффективностью лечения (по данным разных авторов процент выздоравливающих колеблется от 58% до 65%), наблюдается рост числа лиц, страдающих невротическими расстройствами.

Результаты социологических опросов, проведенных в течение последних 5 лет среди представителей различных групп населения России свидетельствуют о том, что большая часть населения верит в паранормальные явления (колдовство, ясновидение), астрологические прогнозы, сверхъестественных существ и обращается за помощью к экстрасенсам, гадалкам и магам. Так, по результатам социологических опросов, проведенных «Левада-центром» в 2012 году в сглаз и порчу верили 59% россиян (при том, что в 1990-м году таких было 38% от общего числа опрошенных). По результатам опроса, проведенного Институтом социологии РАН в 2013 году, 67% российских женщин обращались за помощью к магам, гадалкам и экстрасенсам. В колдовство верят 48% опрошенных, в ясновидение — 55% (данные «Левада-центра» и ВЦИОМа). По результатам опроса, проведенного в декабре 2015 года, астрологическим прогнозам верят 36% россиян, в инопланетян — 32%.

Исследованием суеверности и суеверий занимаются такие ученые как Д.С. Григорьев, Н.Н. Измоденова, Ю.В. Саенко, М.Ю. Строгальщикова и др. [1, 2, 3, 4]

Д.С. Григорьев описывает в своей статье результаты валидации методики Дж.Тобасика «Шкала веры в паранормальное». Дж.Тобасик разрабатывая свою методику выделил такие верования как традиционная религиозная вера, вера в пси-способности, вера в колдовство, спиритизм, вера в колдовство, суеверия, вера в экстраординарные формы жизни, вера в предсказания [1]. В нашем исследовании мы будем рассматривать как близкие по содержанию категории суеверность и вера в паранормальное.

Н.Н. Измоденова указывает на то, что суеверия относятся к социальным представлениям или к формам коллективного сознания, которые формируются в процессе совместной жизнедеятельности людей. Суеверия понимаются ею как предрассудки, представляющие собой веру в какие-либо потусторонние силы, содержащие допущение, часто неосознанное, что от этих сил можно найти защиту или достигнуть с ними приемлемого для человека компромисса. По мнению автора, суеверия как правило, проявляют себя на поведенческом уровне в редуцированных обрядовых формах: использовании талисманов, татуировке, магических жестах и пр. Также к суевериям относится вера в приметы, когда определенным событиям приписывается прогностическое значение. Н.Н. Измоденова отмечает, что большинство опрошенных ею респондентов если и не верят в приметы, бытующие в культурном пространстве современного российского общества, то зачастую используют их в повседневной жизнедеятельности. По мнению респондентов, основными причинами использования суеверий и магии, являются социально-психологические: страх, беспокойство, неуверенность, желание предугадать последствия своих действий. Вера в некие непознанные, но реально существующие силы, скрытые связи явлений помогает человеку обрести уверенность в себе и завтрашнем дне, в результатах своих действий. Респонденты убеждены в том, что главную роль в распространении магического способа мышления играют средства массовой информации [2].

Ю.В. Саенко предлагает выделять 3 аспекта суеверий когнитивный, аффективно-мотивационный и поведенческий. Когнитивный компонент суеверия включает в себя познавательные процессы, направленные на распознавание и категоризацию незнакомых событий и ситуаций, а также предвидение возможных последствий встречи с ними и построение стратегии поведения по отношению к данным событиям и ситуациям. Аффективно-мотивационная составляющая суеверий представлена эмоциональными состояниями, испытываемыми по поводу потенциально опасных или желаемых явлений, отражающих актуальные потребности человека. Поведенческий компонент суеверий включает в себя ритуальные символические действия, призванные защитить человека при появлении угрозы, вызвать желаемое событие или предотвратить нежелательное [3].

По мнению Ю.В. Саенко, в основе суеверий лежат разнообразные иррациональные страхи. Следуя приметам человек стремится защитить свое самосознание и эмоциональную сферу от вторжения тревоги и страха. Поведенческий компонент суеверий состоит в том, что суеверные представления выступают в качестве регулятора поведения человека в социуме и в «мире вещей». По результатам исследования, проведенного Ю.В. Саенко на студенческой выборке, суеверность связана с такими характеристиками личности как тревожность и экстернальный локус контроля. Чем более тревожен человек, чем более выражено у него стремление относить причины своих успехов и неудач к внешним влияниям, тем более он суеверен. По мнению Ю.В. Саенко, суеверность – одна из форм, которую может принимать тревожность, наряду с невротическими симптомами и религиозностью [3].

М.Ю. Строгальщикова приходит к выводу о том, что вера в сглаз является одной из разновидностей атрибуции неудачи и выполняет защитную функцию в жизни человека (поддержание самооценки, снижение тревожности и пр.) [4].

В.Д. Менделевич, описывая черты дизгармоничного характера, не позволяющие их носителю эффективно адаптироваться к социуму и самореализоваться, среди ключевых черт такого характера указывает нездравомыслие, иррациональность, в основе которых лежит, на его взгляд, суеверность. Описывая личность «потенциального невротика» он обращает внимание на его ригидность, прогностическую некомпетентность. В качестве одной из основных причин неспособности прогнозировать последствия своего поведения и возможные негативные события в будущем, указывается закрепление в процессе семейного воспитания и «цементирование» народными традициями в виде пословиц и поговорок психологического стереотипа – запрета на прогнозирование отрицательного исхода событий [5]. Таким образом, основными источниками суеверности как особенности индивидуального мировоззрения, на наш взгляд, выступают особенности семейного воспитания с культивированием стереотипного способа реагирования в трудных жизненных ситуациях (не думать о плохом, полагаться на приметы, на «опыт прошлых поколений»), использование в воспитании пословиц, поговорок, примет, в которых заключены готовые схемы действия в конкретной ситуации, а также готовые прогнозы.

На основе проведенных исследований, В.Д.Менделевич предложил антиципационную теорию неврозогенеза. В соответствии с данной теорией неврозогенез видится, как результат неспособности личности предвосхищать ход событий и собственное поведение во фрустрирующих ситуациях, что обусловлено преморбидными особенностями «*потенциального невротика*», названными антиципационной несостоятельностью. Личность, склонная к невротическим расстройствам, исключает из антиципационной деятельности нежелательные события и поступки, ориентируясь всегда лишь на желательные. В связи с этим, попадая в непрогнозируемую, неблагоприятную и вытесненную в связи с этим из «ситуационного сценария» жизненную коллизию, человек оказывается в цейтноте времени для применения

совладающего поведения. И даже если система психологической компенсации у него функционировала нормально, то в условиях расхождения прогноза и при крайней выраженности эмоциональных переживаний (обида, разочарования, недоумения), связанных с этой прогностической ошибкой, человек может не использовать потенциальных возможностей к совладанию с ситуацией и заболевает неврозом [5].

Целью нашего исследования является выявление особенностей проявления суеверности и веры в паранормальное у лиц, страдающих невротическими расстройствами.

Задачи исследования:

1. Сравнить выраженность суеверности и отдельных компонентов веры в паранормальное у лиц, страдающих невротическими расстройствами и здоровых испытуемых.

2. Сравнить взаимосвязи между показателями суеверности и веры в паранормальное и показателями антиципационной состоятельности в группе лиц, страдающих невротическими расстройствами и здоровых испытуемых.

Суеверность рассматривается нами в данном исследовании как частный случай веры, включающий в себя когнитивный, поведенческий и аффективно-мотивационный компоненты, и проявляющийся в убежденности в наличии причинно-следственной связи между различными событиями и отдельными действиями (или бездействием) человека и возможными неприятностями, которые с ним произойдут в будущем, а также убежденности в существовании различных сверхъестественных существ (привидений, духов и т.д.) и их способности влиять на жизнь людей, экстрасенсорных (пси-способностей), в возможности предсказывать будущее с помощью различных приемов гадания и составления гороскопов, а также убежденность в достоверности астрологических «знаний».

Для выявления выраженности суеверности и веры в паранормальное нами были использованы «Шкала веры в паранормальное» Дж. Тобасика и опросник суеверности И.Р. Абитова. «Шкала веры в паранормальное» Дж. Тобасика содержит 26 вопросов и состоит из семи субшкал: традиционная религиозная вера, пси-способности, колдовство, суеверия, спиритизм, экстраординарные формы жизни и предсказания. Степень согласия с каждым утверждением оценивается по семибалльной шкале (от «абсолютно не согласен» - 1 балл до «абсолютно согласен» - 7 баллов). Для диагностики выраженности суеверности нами был разработан авторский опросник, включающий в себя 30 утверждений, касающихся поведения испытуемых, выполнения ими действий, предписываемых приметами, разделения ими верований, принятых в современном российском обществе. Для получения более объективных данных, испытуемому предлагалось перечислить приметы и верования, не попавшие в опросник, которых они придерживаются и выполняют. Каждое утверждение предлагалось оценить по 4-ех балльной шкале: 0 – никогда так не поступаю, 1 – редко так поступаю, 2 – часто так поступаю, 3 – постоянно так поступаю. Для диагностика прогностических способностей использовался опросник «Тест

антиципационной состоятельности» В.Д.Менделевича, включающий в себя 3 субшкалы, представляющие личностно-ситуативную, пространственную и временную составляющие антиципационной состоятельности (прогностической компетентности).

«Тест антиципационной состоятельности» В.Д.Менделевича, состоит из 81 утверждений, каждое из которых описывает способности к прогнозированию. Испытуемым предлагалось оценить степень своего согласия с каждым утверждением по 5-ти балльной шкале (от «совершенно не согласен» - 1 балл до «совершенно согласен» - 5 баллов).

В исследовании приняли участие 20 пациентов, проходящих лечение в дневном стационаре Республиканской клинической психиатрической больницы им. акад. В.М. Бехтерева Министерства здравоохранения Республики Татарстан, в Центральной городской клинической больнице № 18 г. Казани и 20 испытуемых, не имеющих в анамнезе невротических расстройств в возрасте от 25 до 55 лет.

Все полученные данные были проверены на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова – Смирнова. Выяснено, что распределение данных можно отнести к нормальному, и, следовательно, использовать параметрические критерии для выявления взаимосвязей и различий. Использовались статистические методы обработки результатов, включающие вычисление коэффициентов Пирсона и Стьюдента, корреляционный анализ.

При использовании критерия Стьюдента у лиц, страдающих невротическими расстройствами выявляются более высокий общий показатель антиципационной состоятельности ($p \leq 0,01$; $t=2,998$) и показатель личностно-ситуативной составляющей антиципационной состоятельности ($p \leq 0,01$; $t=3,249$). Полученные данные противоречат основным положениям антиципационной концепции неврозогенеза и указывают на то, что испытуемые, страдающие невротическими расстройствами способны лучше прогнозировать предстоящие события, поведение оппонента в конфликте, чем здоровые испытуемые. Также, обнаружено, что у лиц, страдающих невротическими расстройствами более выражена вера в предсказания гороскопов, астрологов и ясновидцев ($p \leq 0,05$; $t=2,663$). Полученные нами результаты могут говорить о том, что лица, страдающие невротическими расстройствами крайне озабочены своим будущим. Прогностические способности и различные предсказания (астрологические, предсказания ясновидцев и т.д.) могут использоваться ими в качестве средств для предвосхищения будущего. Вероятно, данные испытуемые имеют негативные ожидания относительно своего будущего и стремятся найти подтверждения или опровержения своим предположениям.

При использовании коэффициента корреляции Пирсона, выявлено, что в группе здоровых испытуемых показатель личностно-ситуативной составляющей антиципационной состоятельности имеет обратные связи с показателями традиционной религиозной веры ($p \leq 0,05$; $r = -0,54$), веры в колдовство ($p \leq 0,05$; $r = -0,50$) и веры в спиритизм ($p \leq 0,05$; $r = -0,56$). То есть, чем более выражена у испытуемых способность к предвосхищению конфликтных

ситуаций и поведения оппонента во время конфликта, тем менее они склонны верить в традиционные религиозные догматы, в колдовство и магию, а также в возможность общаться с умершими. Данные результаты подтверждают гипотезу В.Д.Менделевича об этнокультурных основах антиципационной несостоятельности в группе здоровых испытуемых. В то же время, данная гипотеза не подтверждается для группы лиц, страдающих неврозами. Напротив, в данной группе испытуемых обнаруживается прямая взаимосвязь между общим показателем антиципационной состоятельности и шкалой «суеверие» ($p \leq 0,05$; $r=0,45$). Данная взаимосвязь указывает на то, что чем более развиты у больных неврозами прогностические способности, тем более они суеверны. Обнаруженная взаимосвязь противоречит гипотезе В.Д.Менделевича и ставит перед нами задачи расширения выборки и продолжения исследований.

Литература:

1. Григорьев Д.С. Адаптация и валидизация шкалы веры в паранормальное Дж. Тобасика. Социальная психология и общество, Т. 6 – 2015. - №2 - С. 132 – 145.
2. Измоденова Н.Н. Суеверия как способ жизнедеятельности образованных групп населения // Труды Кольского научного центра РАН - 2013. - № 6 (19) - С. 20—35.
3. Саенко Ю.В. Психологические аспекты изучения суеверий // Вопросы психологии - 2006. - №6 - С. 85—97.
4. Строгальщикова М.Ю. Социально-психологические особенности феномена суеверия. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.05 – социальная психология, Москва, 2012 - 23 с.
5. Менделевич В.Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза. – Казань: Медицина, 2011 – 287 с.

Релаксация для гармонизации эмоциональных состояний детей и взрослых

Relaxation for harmonizing the emotional States of children and adults

Богданова Л.М. (Набережные Челны)

Bogdanova L.M.

В настоящее время все больше людей во всем мире испытывают стресс. Это связано с большими эмоциональными нагрузками, которые возникают при разных жизненных ситуациях.

Стресс у детей может быть вызван плохой адаптацией среди сверстников, ожиданием наказания со стороны родителей за различные провинности и плохую успеваемость в школе, страхами перед контрольными, экзаменами, ответов у доски и.д. Тревожные переживания школьников, повышенная нервно-психическая нагрузка в условиях напряженной учебной программы,

отражаются в нарушениях астенического характера (головные боли, нарушения сна, снижение уровня произвольной концентрации, переключения и распределения внимания, психомоторных нарушениях типа тиков, расторможенности и др.). Сниженный волевой самоконтроль является типичной проблемой для импульсивно-гиперактивной группы детей, являясь опосредующим фактором в возникновении трудностей социальной адаптации, возникновению девиантного поведения и, в дальнейшем, возможного втягивания в группы подростков, злоупотребляющих психоактивными веществами. Доктор медицинских наук, профессор В.А.Бодров пишет, наиболее характерным психическим состоянием, развивающимся под влиянием экстремальных условий жизнедеятельности, является стресс. А доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии Ленинградского государственного областного университета им. А. С. Пушкина Маклаков А.Г. считает, что «вероятность возникновения стресса возникает у людей, в том числе и у учащихся школ, с повышенным чувством тревожности, которая в условиях адаптации может проявляться в разнообразных реакциях, известных как реакция «тревоги». Тревожность является составной частью стресса, и проявляется, как правило, на эмоциональном и физиологическом уровне в виде изменений психомоторики.

Создателем учения о стрессе является канадский ученый - биолог и врач Ганс Селье. Ему удалось установить, что на неблагоприятные воздействия разного рода, например, страх, унижение, боль и многое другое, организм отвечает однотипным комплексным реагированием вне зависимости от того, какой раздражитель действует на организм.

Избежать стрессов, к сожалению, невозможно, и каждый из нас рано или поздно испытывает их. Понять стрессовую ситуацию чрезвычайно важно: во-первых, проявление стресса у каждого человека индивидуально; во-вторых, у стресса, как правило, не может быть единственной причины - таких причин всегда множество; в-третьих, можно найти наиболее приемлемый выход из создавшейся ситуации. Поскольку стресс связан с любой деятельностью, избежать его может лишь тот, кто ничего не делает, точнее - не живет.

Сегодня существует множество лекарственных препаратов, способных укрепить нервную систему, успокоить ее в случае раздражения или перевозбуждения. Но нельзя забывать о том, что факторы, влияющие на возникновение **стресса**, никуда не исчезнут, а их так много в нашей жизни, что если возложить все надежды только на лекарства, то таблетки и микстуры придется принимать несколько раз в день. Поэтому самый оптимальный выход из положения - освоить приемы релаксации.

В настоящее время психологи все больше и больше внимания уделяют различным методам релаксации, которые служат для успешного совладания со стрессовыми ситуациями.

Релаксация может быть произвольной (расслабленность при отходе ко сну) и произвольной, вызванной принятием спокойной позы, представления состояний, обычно соответствующих покою, расслабления мышц, вовлеченных

в различные виды активности. Релаксация является одной из ступеней или одним из приемов аутогенной тренировки. Она может быть полной, когда весь организм находится в состоянии расслабленности и покоя, а может быть частичной, когда мы расслабляем отдельные части тела с помощью специальных упражнений (упражнения по **релаксации** можно проводить для детей, начиная с 4-х лет).

Упражнения по **релаксации** являются методом предотвращения стрессов у детей и оказывают положительное влияние на их здоровье. Они учат детей снимать напряжение, не замыкаться на своих проблемах и через сюжетно-ролевые игры уметь находить причины этого состояния. Понаблюдаем за учащимися. В какой позе они сидят? Удобно ли им? Почему они сидят ссутулившись? В своей книге «Искусство быть собой» известный врач - психотерапевт Владимир Леви пишет: «Сочетаний разнообразных зажимов - неисчислимо много. Понаблюдав немного за собой, вы сможете обнаружить в себе «любимое», и тогда имеет смысл заняться ими специально». Работая в данном направлении, необходимо задействовать педагогов и родителей учащихся.

Помимо рекомендаций общего характера, обучения детей навыкам социального поведения, планированию решения учебных проблем, борьбы со стрессом, обучению родителей навыкам оптимального родительского поведения, направлениям на консультацию к невропатологу и/или детскому психиатру часто встает необходимость в обучении детей навыкам психомышечной саморегуляции.

Психомышечная релаксация (аутотренинг) - специальный метод самостоятельного воздействия на свой организм, создающий снятие стресса путем глубокого мышечного расслабления, изменения функционального состояния нервной системы, которая является частью релаксационных занятий.

К достоинствам этого метода относятся: простота в обучении; научная обоснованность; глубокий, стойкий эффект при внешней поверхностности уровня психологической проработки; возможность самостоятельной домашней работы; одновременное достижение обучения и отдыха в процессе занятий; возможность работы в группе; возможность использования базового навыка релаксации для многих целей: снятие фобических реакций на различные ситуации, организация отдыха, лучший контроль импульсивности, психопрофилактика вегето-сосудистой дистонии и психосоматических расстройств.

Использование при аутотренинге целевых формул позволяет ускорить и укрепить процесс самовоспитания полезных привычек и черт. В этом направлении существуют многочисленные разработки, доказавшие свою полезность. Эффективность аутотренинга при коррекции тревожно-депрессивных состояний и переутомлений оценивается как достигающая 80% успешности. Чрезвычайно целесообразно также проведение занятий по обучению психомышечной саморегуляции и релаксации в условиях специальной комнаты эмоциональной разгрузки.

В целом, преимущества объединения обучения психомышечной саморегуляции с условиями комнаты эмоциональной разгрузки можно определить следующим образом:

1) комната эмоциональной разгрузки своей изолированностью, необычностью обстановки естественным образом создает соответствующий настрой релаксации, ухода от стрессорирующих стимулов внешнего мира;

2) использование специальных матов, подушек, кресла или кушетки, т.е. создать положение тела, удобное для обучения произвольной релаксации;

3) оптические эффекты комнаты эмоциональной разгрузки позволяют переключать внимание обучающихся, уводя его от фрустрирующих тем;

4) свето-звуко-тактильная стимуляция в комнате эмоциональной разгрузки легко может быть ассоциирована с природными релаксирующими объектами, что усиливает глубину релаксации.

Целью упражнений и релаксационных занятий (просмотров видео роликов) является полное расслабление мышц. Полная мышечная релаксация оказывает положительное влияние на психику. Образ жизни - повседневная жизнь с раннего утра до позднего вечера, каждую неделю, каждый месяц, каждый год. Составными частями активного и релаксационного образа жизни являются и начало трудового дня, и режим питания, и двигательная активность, и качество отдыха и сна, и взаимоотношения с окружающими, и реакция на стресс, и многое другое. Именно от нас зависит, каким будет образ жизни наших воспитанников - здоровыми, активными или же нездоровыми и пассивными. Если нам удастся положительно повлиять на детские (подростковые) основные жизненные принципы, добиться того, чтобы релаксация и концентрация стали составной частью образа жизни учащихся, то они станут уравновешеннее и будут более спокойно реагировать на стрессогенные факторы. Необходимо знать, что они в состоянии сознательно воздействовать на те или иные процессы, происходящие в организме.

Задачи релаксационных занятий (через просмотр видео роликов):

1. Обучить способам эмоциональной саморегуляции. 2. Дать в доступной форме представление о механизмах протекания стрессовой реакции и взаимосвязи мышечного напряжения с эмоциональным напряжением. 3. Обучить способам расслабления мышц. 4. Помочь составить и использовать персональные (целевые) формулы самовнушения. 5. Укрепить установку на заботливое отношение к своему телу. 6. Укрепить нервную систему, улучшить психическое и физическое здоровья; 7. Способствовать приобретению уверенности в себе; 8. Гармонизировать левое и правое полушарие и тем самым достичь гармонизации взаимодействия сознания и подсознания; 9. Повысить работоспособность; 10. Достичь творческого вдохновения, когда все задачи решаются просто и легко.

Методы психологической релаксации:

- фитотерапия (использование лекарственных растений для восстановления работоспособности, устранения усталости, вялости, профилактики нарушений мозгового кровообращения, нервозности);

- ароматерапия (использование запахов для управления настроением, некоторые обонятельные раздражители влияют на многие функции, особенно на работоспособность);

- музыкотерапия (музыка-это лекарство, которое слушают. Самый большой эффект от музыки - профилактика и лечение нервно-психических заболеваний);

- хромотерапия (использование цвета, изменяя световой и цветовой режимы, можно воздействовать на функции нервной системы);

- литотерапия (лечение минералами: рубин врачует память, благоприятно действует на характер, способствуя проявлению чувства ответственности).

Музыкотерапию можно назвать «помощником» для снятия напряжения. Сейчас в продаже есть множество специальных аудио, CD и видео записей, предназначенных для релаксации, сопровождающиеся звуковым рядом. Можно попробовать приобрести такие уже готовые записи, а лучше всего самим подобрать и записать для каждого ученика небольшой звуковой ряд. При правильном индивидуальном подборе и способе слушания, музыка - лучшее из психологических лекарств. Чтобы музыка стала ребенку (подростку) помощником, нужно внимательно изучать их музыкальные реакции. Если музыка вызывает у детей (подростков) хоть малейший внутренний протест (исполнением, жанром, ассоциациями), не используйте ее в качестве своего помощника. Музыка должна быть безоговорочно любимой! Громкость должна быть оптимально-минимальной - не выше той, которая достаточна, чтобы можно было не напрягать слух. Выключайте музыку, как только заметите, что ее действие начинает слабеть. Полезно время от времени менять репертуар. Помните, что для расслабления нужна медленная, спокойная музыка.

Способы релаксации для гармонизации эмоционального состояния: - мышечное расслабление (комплекс упражнений); - концентрация; - саморегуляция, с помощью синхронизации дыхания; - психологическая релаксация для снятия стресса, тревожности и напряжения.

Просто расслабиться! На первый взгляд - что же может быть проще. Но ученики вряд ли смогут сделать это сами. Им нужна наша помощь. Расслабиться полностью – это значит отключиться от внешнего мира, уйти от своих мыслей, и просто оказаться наедине с самым близким человеком – с самим собой.

Но, на удивление – для многих этот достаточно простой эксперимент закончится полным фиаско – через несколько минут ум принимается за привычную мысленную жвачку и начинает пережевывать события дня прошедшего (то чего уже нет) или строить планы на завтрашний день (то чего еще нет). Что дальше? В следующую секунду человек окажется где угодно, но только не «здесь и сейчас». Продолжится вечное бегство от самого себя.

Релаксации нужно учиться. Существует очень много техник, помогающих войти в состояние релаксации. Которые можно использовать на уроках, на переменах и тогда, когда это «требуют» дети (подростки). Условия можно создать везде и всегда. Ведь релаксация совсем не означает, что учащиеся

должны непременно ложиться. Иногда простые наклоны или потягивания тела могут являться элементами полезного расслабления, в дополнение можно использовать и релаксационные упражнения. Например, такое: «Закройте глаза. Напрягите все мышцы вашего тела одновременно. Ноги, руки, лицо, плечи, живот. Держите их крепко. А сейчас расслабьтесь и почувствуйте, как напряжение покидает тело. Позвольте напряжению вылететь из вашего тела и разума. Оно сменяется спокойной мирной энергией. Позволяйте каждому вдоху приносить спокойствие и расслабление в организм».

Зарубежные и российские авторы предлагают большое количество техник аутотренинга и релаксаций для профилактики и устранения стресса. Каждый человек сам выбирает в зависимости от своего психологического и физического состояния экспериментальным путем подходящие для него техники релаксации.

Эффекты после сеанса релаксации: снятие усталости и восстановление сил; мобилизация умственной деятельности; поднятие настроения и духа; общее укрепление организма; стимуляция иммунитета; крепкий и здоровый ночной сон; психоэмоциональная коррекция; нормализация работы центральной и вегетативной нервной системы.

На основе проведенного краткого анализа научной литературы и проведенных практических занятий, можно сделать следующие **выводы:**

- поведение учащихся при устранении стресса в разных ситуациях будет отличаться. Оно зависит от степени тревожности личности;
- правильный выбор релаксационных стратегий способствует более быстрому устранению стрессогенных факторов, снижению уровня тревожности, улучшению здоровья и восстановлению работоспособности;
- при совладании со стрессом появляется уверенность в собственных ресурсах, повышается самооценка и восстанавливается внутренняя гармония человека, что приводит к удовлетворению жизни и развитию личности.

Литература:

1. Селье Г. Стресс без дистресса/ Пер.с англ. – М.Прогресс, 2011
2. Кокс Т. Стресс/Пер. С англ. – м.Медицина, 2001
3. Рутпман Э.М. Надо ли убежать от стресса?- М.:физкультура и спорт, 2009

**Подвижная игра как средство оптимизации
эмоционального состояния детей с нарушением слуха
в начальной школе**

*Mobile game as a means of optimizing the emotional state of children with
hearing impairment*

**Волкова Г.С. (Елабуга)
Volkova G.S.**

Аннотация. Статья отражает значение подвижных игр в коррекционном обучении детей с нарушением слуха. Раскрывает использование игрового

метода при условии учета характерных для детей с нарушением слуха в начальной школе проблем эмоционального развития и их текущего психического состояния.

Ключевые слова: подвижная игра, эмоциональная сфера, коррекционное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Игра – одна из самых древних занятий людей, наверное, с появлением на земле человека у него родилась потребность играть.

В жизни ребенка с нарушением слуха роль игры не менее важна, чем для слышащего ребенка, для которого она является основой для развития воображения, образного мышления, речевого общения.

Подвижная игра – естественный спутник жизни ребенка, источник радостных эмоций, обладающих великой воспитательной силой. Испокон веков в них ярко отражался образ жизни людей, их быт, труд, представление о чести, смелости, мужества, желании обладать силой, ловкостью, выносливостью, быстротой и красотой движений, проявлять смекалку, выдержку, творческую выдумку, находчивость, волю и стремление к победе [4, с.4].

Воспитательное значение игры, ее всестороннее влияние на развитие ребенка трудно переоценить. Игра органически присуща детскому возрасту и при умелом руководстве со стороны взрослых способна творить чудеса. Ленивого она может сделать трудолюбивым, незнайку – знающим, неумелого – умельцем. Словно волшебная палочка, игра может изменить отношение детей к тому, что кажется им порой слишком обычным, скучным, надоевшим. В игре воспитывается сознательная дисциплина, дети приучаются к соблюдению правил, справедливости, умению контролировать свои поступки, правильно и объективно оценить поступки других.

Велико значение игр в нравственном воспитании ребенка, игры носят коллективный характер, в связи с чем приучают детей к деятельности в коллективе. Игры развивают у детей чувство товарищества, солидарности и ответственности за действия друг друга.

В игре свойственно противодействие одного игрока другому, одной команды другой. В связи с этим перед играющими возникают разнообразные задачи, требующие своевременного решения. Для этого необходимо в кратчайший срок оценить создавшуюся обстановку, выбрать правильное действие и выполнить его. В силу этого игры помогают самопознанию.

Правила игры способствуют воспитанию сознательной дисциплины, честности, выдержки, умения «взять себя в руки» после сильного возбуждения, сдерживать свои эгоистические порывы.

Игры имеют многопрофильный характер. Они могут служить разрядкой, снимать напряжение после трудных уроков, организовать и направлять деятельность ребенка в плане формирования моторных функций – двигательных умений, координации движений, глазомера, меткости, мелкой моторики. В процессе занятий дети учатся видеть цвет и форму, определять величину и направление. Такие занятия благотворно сказываются на общем и

физическом развитии детей, улучшают настроение и поведение учащихся, формируют положительные черты личности.

При правильном и последовательном руководстве взрослых, игра становится важным средством нравственного, умственного и речевого развития глухих и слабослышащих детей. Через формирование и обогащение предметной и игровой деятельности можно влиять на те стороны развития не слышащего ребенка, которые страдают из-за снижения слуха [3, с.5].

Для детей с нарушенным слухом отношения людей, некоторые нормы поведения оказываются вскрыты, а нередко понимаются ими неверно. Отрицательную роль здесь играет недостаточность общения с детьми и взрослыми, что связано с длительным пребыванием в круглосуточных учреждениях. В связи с этим, необходимо обеспечить эмоциональное благополучие детей для содействия успешности их развития и укрепления здоровья.

Известно, что ученик начальных классов – это человек с богатым и разнообразным эмоциональным миром, он глубоко чувствует, его переживания, прежде всего, тесно связаны с отношениями в кругу близких. Дети непосредственно, активно выражают чувства, их настроение во многом зависит от обстоятельств. При этом преобладают жизнерадостность и спонтанность в выражении чувств и желаний. Моделируя взаимоотношения людей, их поступки, перенося в игры нормы поведения, можно влиять на усвоение детьми в игровой форме простейших правил, что в других видах деятельности постигается преимущественно через речь в более поздние сроки и с большим трудом. Однако привязанность и симпатия проявляются так же ярко как чувство неприязни, антипатии.

Факторы развития эмоций и чувств:

- общение ребенка со сверстниками;
- специальные занятия, где дети учатся испытывать определенные чувства, связанные с восприятием;
- игра, насыщенная переживаниями;
- совместные трудовые занятия.

Воспитание через эмоциональное воздействие – очень тонкий процесс. Основная задача заключается в том, чтобы не подавлять и искоренять эмоции, а в том, чтобы надлежащим образом их направлять. Невозможно, да и не нужно, полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний. Их возникновение в детской деятельности может сыграть и позитивную роль, побуждая к их преодолению. Важной здесь является интенсивность: слишком сильные и часто повторяющиеся отрицательные эмоции приводят к разрушению действий, и становясь устойчивыми, приобретают невротический характер.

Среди различных способов коррекции эмоциональных трудностей младших школьников игра занимает существенное место. Являясь ведущим видом деятельности, игра стимулирует самые важные изменения в психике ребенка, в развитии его социальных чувств, в поведении. Однако по-настоящему игра

осуществляется только тогда, когда ее содержание дано в острой эмоциональной сфере. Использование в режиме дня игрового метода будет более эффективно влиять на процессы оптимизации эмоционального состояния детей с нарушением слуха в начальных классах, если выполняются следующие условия:

- учитываются наиболее характерные проблемы эмоционального развития;
- подбор игр осуществляется оперативно с учетом текущего психического состояния.

Дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают трудности в общении со сверстниками (говорящими), не получают радости и удовлетворения от игры, не желают играть с кем – то. Поэтому большая часть игр направлена на развитие именно этих эмоций и желаний, дети радовались не только своим результатам, но и результатам команды, могли помочь друг другу [2, с.31].

К каждой игре подбирается речевой материал, потребность в котором, естественно, возникает у детей в процессе общения во время игры. От характера игры зависит подбор речевого материала по содержанию и объему. Иногда подбор речевого материала намечается заранее. В таких случаях дети имеют возможность сразу пользоваться речью в процессе игры. Но нередко во время игры у детей появляется желание выразить свои мысли по-своему или добавить что – либо от себя. В таких случаях намеченный речевой материал изменяется или дополняется новым. Иногда бывает трудно подобрать речевой материал до проведения игры. Тогда он подбирается в процессе наблюдений за игрой на основе учета возникающей у детей потребности в нем. Это бывает в тех случаях, когда ход игры еще не усвоен, не выработана согласованность действий между игроками. Обычно затруднения такого рода устраняются уже к концу первого занятия и на последующем занятии игра проводится с речью.

Несмотря на то, что при проведении некоторых игр можно дать много речевого материала, все же не стоит злоупотреблять этим, чтобы не вызвать у детей переутомления и скуки. Следует помнить, что игра должна внести оживление в жизнь детей, вызвать бодрое, хорошее настроение. Перегрузка же речью может вызвать усталость, а в иных случаях отказ от игры.

Речевой материал, легко и быстро усвоенный детьми, нередко при повторении игры через несколько дней и даже на следующий день оказывается забытым. Во избежание этого необходимо:

- стимулировать детей к стимулированию его, не допуская при этом принуждения. Так, например, можно разрешить лишний раз быть водящим, предложить помочь воспитателю подсчитать очки, объявить итоги соревнования, разрешить провести игру вместо воспитателя, во время игры отмечать и поощрять тех, кто строит фразы, отчетливо произносит их. В то же время игроку, не справившемуся с речью, указать на то, что он не может выполнять ответственную роль, так как ни дети, ни педагог не понимают сказанного им; речевой материал, используемый в процессе предыдущих игр,

частично включать в последующие игры. Таким образом, постепенное повторение этого материала будет способствовать его прочному запоминанию.

Необходимо помнить, что следует очень осторожно относиться к количеству речевого материала, даваемого в игре, а также и то, что речь не может и не должна играть доминирующей роли и быть самоцелью в игре. В то же время необходимо обеспечить каждому ребенку достаточную возможность пользования речью.

Если некоторых детей не удастся включить в речевое общение в процессе игры, то их не следует привлечь к обсуждению результатов игры, или предоставить им право выбрать водящего, или заставить помочь подсчитать очки. Таковы основные требования, которые необходимо учитывать педагогу при проведении игр с глухими детьми [1, с.10].

Многообразие двигательных действий, входящих в состав подвижных игр, оказывают также комплексное действие на совершенствование координационных способностей. В младшем школьном возрасте закладываются основы игровой деятельности, направленные на совершенствование, прежде всего естественных движений – ходьбы, бега, прыжков, метаний; элементарных игровых умений – ловли мяча, передачи, бросков, ударов по мячу; технико – тактических взаимодействий – выбора места, взаимодействия с партнером, командой и соперником, необходимых при дальнейшем овладении спортивными играми в старших классах [5, с.172].

В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть успешность его социальной практики, его отношения с окружающими людьми и самим собой. В работе с глухими детьми подбирается тот речевой материал для контакта в игре не только друг с другом, но и со слышащими детьми, способствующий ввести глухих школьников в среду слышащих сверстников.

Таким образом, использование в режиме дня игрового метода при условии учета наиболее характерных для детей с нарушением слуха в начальной школе проблем эмоционального развития и их текущего психического состояния позволяет достаточно эффективно влиять на процессы оптимизации их эмоционального состояния.

Литература:

1. Базилевская В.Н. Развитие речи глухонемых детей в игре. М.,1997. – 63 с.
2. Варфоломеева З.С., Епифановская Л.Л. Игра как средство оптимизации эмоционального состояния часто болеющих детей на физкультурном занятии. Набережные Челны. Материалы всероссийской научно – практической конференции «Современные проблемы теории и практики спортивной медицины и физической реабилитации». 2009. – 290 с.
3. Куприянов Б.В., Рожков М.И., Фришман И.И. Организация и методика проведения игр с подростками. М., 2013. – 216 с.
4. Лях В.И. Физическая культура 1 – 4 классы. М., 2011. – 190 с.
5. Минский Е.М. Игры и развлечения в группе продленного дня. М.: Пособие для учителя, 2005. – 160 с.

Особенности домашнего воспитания ребенка с аутизмом

Features of home education of a child with autism

Трегубова А.П. (Казань)

Tregubova A.P.

Аннотация. Семьи, воспитывающие ребенка с аутизмом, нуждаются в психологическом и педагогическом сопровождении, так как именно семья во многом влияет на развитие и социализацию ребенка. Известно, что если такой ребенок находится в благоприятных семейных условиях и получает адекватную помощь, то он постепенно смягчает свои аутистические установки и становится несколько более гибок в отношениях с окружающим.

Ключевые слова: аутизм, семья, воспитание, психолого-педагогическое сопровождение.

Семьи детей с аутизмом вынуждены справляться с множеством разнородных и трудных задач: растить очень сложного в воспитании ребенка, искать необходимую информацию, специалистов, выбирать адекватные формы помощи. Погружаясь в эти проблемы, родители часто не имеют четких ориентиров, и почти всегда сомневаются, все ли сделано для благополучия ребенка. Организация процесса помощи ребенку на годы становятся постоянной заботой семьи, которой снова и снова на каждом возрастном этапе приходится искать, куда он пойдет, где его примут, какой подход и какой специалист ему поможет.

Известно, что ребенок с аутизмом для своего развития нуждается в помощи врача, психолога и педагога, но каждая семья ставит здесь свой акцент.

Разные акценты существуют и в ориентации семьи преимущественно на психологическую или педагогическую помощь. Традиционно на занятия с психологами больше настроены семьи, стремящиеся к развитию эмоционального контакта, общения и взаимопонимания с ребенком; педагогический подход предпочитают родители, видящие продвижение ребенка, прежде всего, в приобретении конкретных знаний и умений. Надо сказать, однако, что и здесь делать ставку на что-то одно тоже не стоит, поскольку это взаимодополняющие направления помощи ребенку. Без эмоционального контакта с ребенком, так же, как и без формирования у него необходимых навыков, невозможны социализация и развитие средств коммуникации. Без психологической помощи ребенку в осмыслении происходящего, в развитии более активных и гибких форм взаимодействия он не сможет пользоваться знаниями и умениями в реальной жизни, даже если они блестяще отработаны на занятиях[1].

Если говорить об оптимальной организации психолого-педагогической помощи, то ребенку с аутизмом необходимо[4]:

- на первом году жизни - выявление самой угрозы формирования нарушений аутистического спектра и оказание специальной психологической помощи семье в развитии эмоционального контакта, налаживании

взаимодействия с ребенком, что позволяет если и не избежать диагноза РАС, то, по крайней мере, значительно улучшить прогноз развития;

- в период раннего возраста, особенно в период постановки диагноза РАС, семье нужна психологическая поддержка, получение информации о специфике трудностей ребенка, обучение эффективным методам его воспитания и своевременное начало специальных занятий ребенка с психологом;

- в дошкольном возрасте, т.е. в период наиболее выраженных проявлений детского аутизма (заострения трудностей эмоционального контакта и поведенческих проблем, выявления искажения психического развития) семье по-прежнему необходима психологическая поддержка, а самому ребенку - индивидуальные занятия с психологом и, в случаях выраженной задержки развития, с логопедом и дефектологом, специально подготовленным к работе с такими детьми;

- в старшем дошкольном возрасте всем таким детям, помимо сохранения регулярных занятий с психологом, для подготовки к школе требуются индивидуальные занятия с педагогом, а также введение в детскую группу (в условиях специального сопровождения), расширяющую опыт социального взаимодействия;

- на протяжении всего периода школьного обучения и ребенок, и его семья продолжают нуждаться в специальном психолого-педагогическом сопровождении. При использовании всех возможностей интеграции ребенка в группу сверстников, ему необходима не только поддержка в освоении школьной программы, но и специальная помощь в развитии представлений об окружающем, социальной компетенции, в освоении навыков коммуникации и бытовой адаптации;

- подростку с РАС и его семье также необходима психологическая и педагогическая поддержка. Подростку требуется помощь в выработке навыков, обеспечивающих его самостоятельность в быту, ориентировку в ближнем и дальнем социальном окружении, навыков взаимодействия со сверстниками. Необходим также и поиск возможностей профессионального развития;

- во многих случаях психолого-педагогическая поддержка требуется и взрослому человеку с проблемами аутистического спектра; его близкие также часто нуждаются в психологической помощи.

Организовать такую помощь в полном объеме и на всех возрастных этапах семье аутичного ребенка в настоящее время практически невозможно. Во многих случаях родителям приходится полностью брать на себя функции специалистов, что нехорошо для ребенка. При аутизме малышу не меньше, чем профессионалы, нужны родные и близкие люди в своей собственной роли. Только они могут сделать для него уклад повседневной домашней жизни активизирующим, вовлекающим во взаимодействие, делающим происходящее предсказуемым и осмысленным.

Именно поэтому так важны постоянная профессиональная поддержка и сопровождение семьи. Родителям нужны сведения не только о существующих и появляющихся возможностях профессиональной помощи ребенку, но и

информация, помогающая разбираться в происходящем, видеть трудности и пути их преодоления, адекватно оценивать успешность своих действий.

Задачи и приемы домашнего воспитания ребенка с аутизмом в наибольшей степени близки тому, что делают на занятиях психологи. Необходимо, чтобы родители так же, как и психологи, искали возможность вовлечь ребенка в совместные переживания и совместные действия. На специальных занятиях взаимодействие с ребенком насыщено и интенсивно, его цель – возможно более активизировать ребенка, включить в коммуникацию и дать ему положительный опыт осмысления происходящего. При этом вместе с ребенком психолог проживает и делает более ярким его удовольствие от впечатлений не только новых, но и уже привычных по домашней жизни.

Например, купание в ванне дома или в море летом, приготовление обеда, впечатления от встреченной на дороге лужи, похода в цирк или зоопарк, от новогодней елки и задувания свечей на дне рождения, от ветра и огоньков за окном, зеленых и красных огней светофора, прыжков белки на дереве, поездки на автобусе или в метро, игры в прятки и с мыльными пузырями, на качелях или на горке на прогулке, игровых эпизодов с героями знакомой детской телепередачи или мультфильма и т.д.

Задача близких, которую не могут взять на себя специалисты, состоит в совместном с ребенком осмыслении круговорота повседневной домашней жизни. Выделяя в нем эмоционально значимые впечатления и опираясь на них, близкие могут поддерживать каждодневную активность ребенка, выстраивать и день ото дня развивать осмысленное взаимодействие.

Одним из основных средств насыщения бытового уклада моментами, объединяющими ребенка и взрослого, является эмоционально-смысловой комментарий. В полном объеме его могут осуществить только близкие люди, с пониманием и участием проговаривая сначала для ребенка, а потом, в идеале, вместе с ним все то, что каждодневно с ними происходит. Такой комментарий – это обычное вербальное поведение взрослого, воспитывающего ребенка раннего возраста: в нашей речи при этом отражается все, на что обращает внимание малыш, что он пытается делать, что его удивляет, радует или беспокоит. Такое отражение не бывает бесстрастным: мы невольно подчеркиваем то, что хотим усилить – удовольствие, радость, интерес малыша, его успехи. И, таким же образом, своей интонацией смягчаем его тревогу, «заговариваем» боль и испуг, отодвигаем опасность. Перерабатывая вербально вместе с малышом его впечатления, эмоционально отзываясь на его действия, мы даем ему не только ощущение уверенности и безопасности, но и ориентиры для организации собственной подробной картины мира, стимулируем и задаем направления развития[5].

Понятно, что аутичному ребенку эмоционально-смысловой комментарий нужен в гораздо большей степени и значительно дольше, чем обычному, поскольку сам он не справляется с осмыслением и организацией впечатлений в обжитую и уютную картину мира. При этом может встать вопрос, насколько ребенок способен принять такую помощь, – ведь известно, что дети с аутизмом

плохо реагируют на обращенную речь. Более того, известно также, что характерный сенсорный дискомфорт при аутизме в наибольшей степени связан со слуховыми впечатлениями.

Конечно, близким людям нужно приспособиться к ребенку, найти принимаемый им тон, громкость, интенсивность и приемлемое количество речи, исключить конкретные слова, которые вызывают у него раздражение. В то же время, опыт показывает, что наша речь перестает восприниматься аутичным ребенком негативно, если мы исключаем из нее прямые обращения, и она перестает быть активным средством его организации. Интересно, что и понимают нашу речь такие дети гораздо лучше «в условиях необязательности» [5].

Общая сложность воспитания ребенка с аутизмом в том, что близким, по крайней мере сначала, приходится не столько его активно направлять, сколько следовать за ним и терпеливо искать возможность присоединиться. И словесный комментарий тоже не может быть директивным, поскольку ребенок с аутизмом на прямые обращения - «посмотри», «послушай» - привычно реагирует протестом или уходом. В то же время, комментарий не может быть и эмоционально нейтральным, лишь «информативным», так как в этом случае ребенок очень быстро научается игнорировать его как однородный шум.

Проговаривая происходящее, необходимо эмоционально акцентировать то, что, как мы полагаем, может «зацепить» ребенка, к чему он равнодушен или может стать равнодушным. В сравнении с адресованным обычному малышу, комментарий для аутичного ребенка должен быть в наибольшей степени насыщен переживанием удовольствия от происходящего. Проработать отрицательные впечатления, успокоить, утешить, мобилизовать ребенка на преодоление мы сможем только после того, как выстроим вместе с ним надежную, подробную и уютную картину мира. Поэтому самая первая задача близких людей - проживать вместе с ребенком каждый день с удовольствием, не придумывая ничего экстраординарного, но выделяя и акцентируя для него в привычном обиходе приятные, смешные, занимательные моменты [2]. Это и есть основа работы по осмыслению и детализации уклада его домашней жизни.

Присоединяясь к ребенку, близкие стараются назвать и эмоционально выделить из потока впечатлений те, на которые он может откликнуться с интересом и удовольствием, дать ему осознать это удовольствие, усилить его и зафиксировать в слове. Это могут быть самые простые телесные ощущения и действия («ай, как хорошо выспался!», «ай, как потянулся!») или шутовское воспроизведение кашля или чихания («кхе, кхе – будь здоров!»); отслеживание сенсорных эффектов («как полетел этот мыльный пузырь, поймали его - и он лопнул!»), желаний («ах как пить хочется: сейчас, сейчас нальем водички в чашечку, хорошая водичка, холодненькая»), достижений («какой мой малыш прыгучий: раз-два, раз-два, ой как высоко!»), «как мы летим на качелях туда-сюда!, туда-сюда!»). Если мы угадываем и разделяем его удовольствие, ребенок может сразу откликнуться взглядом, улыбкой, вокализацией, но он может и долго оставаться внешне безразличным, отреагировать лишь спустя какое-то

время. Важно не оставлять попытки и помнить, что ребенок с аутизмом часто слышит и воспринимает нашу речь гораздо лучше и тоньше, чем нам это кажется.

Необходимо охватить эмоционально-смысловым комментарием весь привычный ход жизни ребенка, с удовольствием проживать вместе с ним утро, день, вечер, круговорот недели, времен года; «обжить» пространство дома, двора, привычных мест прогулок, поездок в транспорте. Важно, чтобы в сопереживании с близкими эти смыслы постепенно развивались и становились все более обычными, детскими. Так, например, если сначала родители могут поучаствовать только в увлеченности ребенка появлением и исчезновением поезда в тоннеле метро (или, например, в его интересе к кручению барабана стиральной машины), то через некоторое время именно благодаря эмоционально-смысловому комментарию механистичность этого интереса может уменьшиться, и поезд уже будет, например, «убегать, как ящерка, в норку». А еще через некоторое время ребенок сможет вместе с вами посидеть на лавочке и подождать головного вагона, чтобы увидеть машиниста и посмотреть, как он закрывает двери и ведет поезд, а потом и помахать ему рукой. Это происходит так же, как в норме, только требует от родителей гораздо большего терпения и изобретательности.

Наряду с эмоциональным комментарием, непосредственно сопровождающим ребенка, мы советуем близким не упускать возможности в его присутствии с удовольствием рассказать родным и знакомым (вернувшись с работы отцу, пришедшему из школы брату, бабушке) о том, «что с нами сейчас было»: что мы видели, что делали вместе, чему удивились, чему обрадовались и что обязательно сделаем в следующий раз. Конечно, в рассказе должны доминировать положительные впечатления; отрицательные, по-возможности, либо игнорируются, либо в нашем рассказе преобразуются в положительную сторону («Сначала-то мы..., но зато потом!... Например: «Качели-то сначала были заняты, мы с Васей о-очень расстроились, но Васенька молодец, он так хорошо подождал, потерпел! А потом сел - и высоко качался, просто летал!»). Это позволяет ребенку при поддержке и рассказчика, и слушателей снова пережить полученные положительные впечатления, и зафиксировать их в своем опыте.

Точно так же мы рекомендуем родителям рассказывать ребенку «занимательные» и, по возможности, подробные сюжеты из его собственной жизни.

Например, о том, как Вовочка поехал на поезде, летел в самолете, катался на лошадке и т.п.

Это можно делать по дороге куда-нибудь, - «на ходу» такие истории могут неплохо выслушивать даже глубоко аутичные дети, которых трудно сосредоточить на чем-либо специально. Такие истории хорошо и прорисовать для ребенка, и связать с фотоснимками.

Помимо этого, необходимо каждый вечер перед сном заново проговорить для ребенка то важное и хорошее, что случилось за прошедший день, и

пообещать ему столь же приятное и ожидаемое на завтра. В расслабленном и полусонном состоянии ребенок более пластично отзывается на рассказ, чаще повторяет, может вставить что-то свое. А утром мы снова с удовольствием напомним ему о том, что собираемся делать сегодня. Этими эмоционально-смысловыми скрепами пережитых вместе воспоминаний прошедшего дня и совместных ожиданий на завтра мы помогаем ребенку эмоционально осмыслить и связать воедино привычный уклад его домашней жизни, который без такой помощи может восприниматься им фрагментарно.

В воспитании ребенка с аутизмом домашний уклад является основной опорой формирования пространственно-временной картины мира. Совместное со взрослым эмоциональное осмысление уклада общей жизни дает возможность ребенку обживаться и «укореняться» в пространстве, уютно расставляя по местам каждодневных домашних дел «очень полезные» вещи (которые исходно привлекали малыша только своими сенсорными свойствами). Пространство совместно осмысливается и формируется не просто как дифференцированное по сенсорным признакам, а как функционально организованное, что начинает помогать взрослому в организации поведения ребенка[1].

Временное упорядочивание и дифференциация уклада домашней жизни также задается проживанием и осмыслением вместе с ребенком моментов, событий, впечатлений его жизни, определяемых и сменяемых привычным круговоротом суток, дней недели, чередой месяцев и времен года. Для каждого малыша время привычно «ходит по кругу», и для развития аутичного ребенка очень важно, чтобы он тоже ощутил надежность и предсказуемость такого мироустройства[2].

Совместно осмысленная функциональная дифференциация временного порядка становится взрослому еще одной опорой для организации поведения ребенка. Следование вместе со взрослым по заведенному в укладе порядку намного легче и комфортнее для малыша, чем прямая произвольная организация, которую дети с аутизмом чаще всего ощущают как неприятное насилие и сопротивляются ему. Апелляция взрослого к ценности сохранения и воспроизведения привычного порядка домашней жизни

«Ну как же, ведь мы еще не сделали...», не посмотрели ...» или «Мы ведь все уже сделали ...», или «Ну, пора теперь и...»

понимается и поддерживается ребенком, что в значительной степени снимает проблемы негативизма.

Для нас важно, что осмысленный уклад домашней жизни может не только облегчить организацию поведения ребенка, но и работать на его развитие. Так, выделение для ребенка эмоционально значимых подробностей жизни стимулирует его речевую активность: сначала появляется больше эхололий, а потом и собственные слова. Осмысление пространственно-временной основы уклада жизни позволяет противостоять тенденции формирования фрагментарной картины мира и стимулирует когнитивное развитие ребенка[1].

Благодаря осмыслению заданного укладом жизни порядка «сначала - потом», во взаимодействии с близким человеком намечается переход к более активному - «сделали - стало». В этом случае мы можем сказать, что, двигаясь со взрослым к общей цели, ребенок постепенно начинает ощущать себя субъектом действия. Так, внутри общего житейского уклада для ребенка намечается возможность развития более сложных форм целенаправленного поведения, появляется стремление к достижению цели. Это особенно важно, учитывая, что без специальной помощи у аутичного ребенка обычно не появляется желание справляться с затруднениями и преодолевать препятствия, и он легко отказывается от решения вполне доступных ему задач.

Совместное обозначение цели позволяет нам вместе с ребенком задаваться вопросом «зачем?», и отвечать на него, заглядывая в будущее: «Потому что мы хотим чтобы...». А после этого уже легко перейти к вопросу, обращенному в прошлое: «А почему так вышло?». Так внутри житейского уклада развивается и способность ребенка к причинно-следственному мышлению. Все это возможно, конечно, только при последовательном, внимательном к деталям жизни, терпеливом сопровождении близкого взрослого, понимающего, что и речевое, и интеллектуальное развитие аутичного ребенка движутся вслед за развитием его осмысленных отношений с миром[4].

Осмысление подробностей житейского уклада становится профилактикой так называемых «проблем поведения», в том числе делает ребенка более устойчивым к переменам в окружающем. При общей надежности и предсказуемости всего хода домашней жизни, он получает опыт приятных вариаций в ее подробностях. Для родителей постепенно открывается возможность начать «тренировать» способность ребенка к выбору (игрушек, лакомств, забав на прогулке, и т.п.). Конечно, достаточно долго выбор малыша будет абсолютно предсказуем и консервативен, важно, однако, что он будет ему предлагаться, и через некоторое время ребенок начнет делать его более активно и осмысленно, определяя для себя свои предпочтения.

Механизм выбора между «по-разному хорошим» отличается от выбора между «хорошим» и «плохим». Последнее обычно предлагается как наиболее легкий и естественно напрашивающийся выбор, но он менее конструктивен в работе с аутичным ребенком. Выбор между «хорошим» и «хорошим» предполагает обращение к уютным и приятным деталям, что позволяет малышу уйти от восприятия неизменности, «монолитности» житейского уклада, и оценить его положительные вариации с точки зрения собственных предпочтений. Выделение в укладе привычных и понятных вариантов положительного развития событий дает аутичному ребенку большую гибкость в поведении. Кроме того, принятие возможных вариаций позволяет ему получить опыт различения значимых и незначимых сдвигов в нарушении постоянства в окружающем мире, в порядке собственных действий, и меньше паниковать при изменениях, не заслуживающих внимания[3].

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что специальные усилия близких людей, направленные на эмоциональное осмысление ребенком ежедневных

событий, на понимание и усвоение житейского уклада, на развитие взаимодействия в русле домашней жизни являются незаменимой формой коррекционной работы при аутизме. Подобное воспитание является обязательным условием продвижения аутичного ребенка в психическом и социальном развитии.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение и помощь семьям, воспитывающих детей с аутизмом, необходима не только для развития и социализации детей данной категории, но и сохранения и нормализации функционирования всей семьи. Только здоровая семья может оказать позитивное влияние на развитие и социализацию ребенка с проблемами в развитии.

Литература:

1. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь: Метод. пособие для воспитателей, педагогов, психологов и дефектологов дошк. и шк. общеобразоват. и спец. (корректирующих) учреждений / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др. - М.: Полиграф Сервис, 2003.
2. Захарова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с аутизмом // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLV междунар. науч.-практ. конф. № 10(45). – Новосибирск: СибАК, 2014.
3. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. – М.: Теревинф, 2013
4. Никольская О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. – М.: МГППУ, 2008.
5. Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. – М.: Владос, 2003

Влияние семейного воспитания на формирование девиантного поведения у подростков

The influence of family education on the shaping of the deviant behaviour of teenagers.

Турусова В.В. (Казань)

Turusova V.V.

Аннотация. В настоящее время возрастает интерес к семьям, воспитывающих детей с девиантным поведением. Проблемы в поведении детей неразрывно связаны с взаимоотношением в семьях. В данной статье представлено исследование выявления склонности к девиантному поведению среди подростков, выявляются гендерные различия среди подростков по реализации различных форм отклоняющегося поведения. Проведено исследование семей, воспитывающих подростков с девиантным поведением, выявлены типы взаимодействия в семьях.

Ключевые слова: Подростки, девиантное поведение, семья, семейные факторы, патологический тип воспитания.

Подростковый период – один из наиболее сложных и ответственных в жизни человека. В этом возрасте идёт коренная перестройка всех систем организма, и на фоне физических изменений происходят более глубокие изменения психики, происходит завершение формирования характера, складывается представление о нормах общества, нормативном поведении.

Проблемы отклонений в поведении подростков невозможно решать без участия в них семьи. Множество факторов в семье оказывает негативное влияние на формирование девиаций в поведении. Среди них тип семьи, стиль семейного воспитания, эмоционального состояния внутри семьи, материальное положение в семье, особенности детско-родительских отношений, асоциальное и противозаконное поведение родителей и родственников, аморальный образ жизни родителей, насилие и другое.

Ни материальные, ни бытовые, ни престижные показатели не характеризуют степень благополучия или неблагополучия семьи, – только отношение к ребенку». Семейные факторы являются одним из факторов развития девиантного поведения.

Нам был предпринят теоретический анализ литературы по данной теме. Проблемой взаимоотношения родителей и детей в настоящее время уделяется большое значение. Свой вклад в исследование этой проблемы внесли Ю.Б. Гиппенрейтер [1], А.Г. Ковалев [2], В. Леви [3], В.Я. Титаренко [4].

В.В. Соколова выделяет факторы семейного воспитания, которые могут повлиять на формирование девиантного поведения детей:

1. Материальные факторы; 2. Ценностные факторы; 3. Психолого-педагогические факторы.

Н.Н. Стош отмечает ряд факторов, которые в значительной мере способствуют формированию отклоняющегося (девиантного) поведения ребёнка: развод родителей и их занятость своими личными переживаниями: девиантное поведение у ребёнка в этом случае может сформироваться как реакция на эмоциональное невнимание родителей; смерть любимого человека: девиация может развиваться как протест на потерю любимого лица; рождение нового ребёнка и переключение на него внимания родителей: девиация может возникнуть как ревность; различные формы насилия над ребёнком в семье (унижение, словесные оскорбления, пренебрежение его потребностями и др.).

Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис (1998) выделили факторы родительского воспитания, наиболее важные с точки зрения формирования нарушений поведения и отклонений личности детей и подростков.

- Уровень протекции - количество сил, внимания и времени, которое родители уделяют воспитанию ребенка.

- Другой важный фактор - степень удовлетворения потребностей ребенка.

- Потворствующая гиперпротекция - родители стремятся освободить ребенка от малейших трудностей, потакают его желаниям, чрезмерно обожают и покровительствуют, восхищаются минимальными успехами и требуют такого же восхищения ими от других.

- Доминирующая гиперпротекция - ребенок также в центре обостренного внимания родителей, которые отдают ему много времени и сил, однако лишают самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты.

- Гипопротекция - к подростку проявляют мало внимания, нет интереса к его делам, он заброшен физически и неухожен. При скрытой гипопротекции контроль и забота носят формальный характер, родители не включаются в жизнь ребенка.

- Эмоциональное отвержение - ребенком тяготятся, его потребности игнорируются

- Повышенная моральная ответственность - от ребенка требуют честности, порядочности, чувства долга, не соответствующих его возрасту, возлагают на него ответственность за благополучие близких, и подросток боится их разочаровать.

- Жестокое обращение с ребенком - склонность родителей к применению строгих наказаний даже при незначительных нарушениях поведения при игнорировании потребностей подростка. Могут проявляться открыто, когда на ребенке срывают зло, применяя насилие, или быть скрытыми, когда между родителями и ребенком стоит стена эмоциональной холодности и враждебности (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В., 1998).

Таким образом, проанализировав литературу по данной проблеме, мы пришли к выводу что в жизни каждого ребенка родители играют одну из важных ролей. Динамика семейной жизни и характер эмоционального отношения родителей к ребенку имеют существенное значение для формирования его личности, становления психики. Позиции родителей оказывают существенное влияние на поведение ребенка. От типа взаимодействия в семье напрямую зависит каким вырастит ребенком, как будет формироваться его личность. Стили и неблагоприятные факторы семейного воспитания (материальные, ценностные, психолого-педагогические), семейная атмосфера, условия развития и воспитания могут оказывать серьёзное негативное влияние на формирование девиантного поведения детей.

Исходя из выше сказанного нами было проведено исследование влияния типа семейного воспитания на возникновение девиантного поведения у подростков.

Методы исследования. Исследование проводилось на учениках 8-11 классов Общеобразовательной средней школы Арского района. Выборку составила 90 семей – 90 родителей и 90 детей в возрасте 14-17 лет. Из них 42 мальчика 48 девочек.

В качестве методик исследования использовались: 1.Опросник Анализ семейных взаимоотношений (Э.Г.Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), направленный на определение способа воспитания ребенка в семье. 2.Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н.Орел), предназначенная для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения.

Для изучения склонности к девиантному поведению у детей подросткового возраста мы использовали тест-опросник «СОП» (А.Н.Орел). Испытуемым предлагалось ответить на ряд вопросов (мужской вариант- 89 вопрос, женский вариант- 98 вопросов). По полученным результатам подсчитывались баллы по каждой шкале.

По результатам теста-опросника «Определения склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел)» из 90 испытуемых у 34 была выявлена склонность к отклоняющемуся поведению. Анализируя результаты теста-опросника можно сказать о том, что 9 % склонны к преодолению норм и правил, 2,2 % склонны к аддиктивному поведению, 7% склонны к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, 15,5 % склонны к агрессии и насилию, 20 % неспособны контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций, 22 % склонны к деликвентному поведению.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что 37,7 % подростков склонны к проявлению различных форм девиантного поведения.

Нами был проведен сравнительный анализ между группами подростков разного пола.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что склонность к отклоняющемуся поведению у девочек намного выше, чем у мальчиков. Согласно результатам, девочки получили более высокие показатели по всем шкалам, нежели мальчики. Из полученных данных следует, что девочки более склонны к проявлению форм девиантного поведения, чем мальчики.

По шкале 1 -склонности к преодолению норм и правил наблюдаются различия по результатам у девочек и мальчиков. 14,5 % девочек набрали по данной шкале высокие результаты, когда у мальчиков предрасположенности к преодолению норм и правил не выявлено. Данные результаты могут свидетельствовать о большей предрасположенности к преодолению норм и правил, склонности к отрицания общепринятых норм, ценностей, образцов поведения.

Также высокие результаты у девочек, в отличие от мальчиков были получены по шкале 2- склонности к аддиктивному поведению. Девочки- 2,3 %, мальчики-0%. Полученные результаты могут говорить о том, что девочки более склонны к уходу от реальности через изменение своего психического состояния.

Также существенные различия были получены по шкале 4- склонности к агрессии и насилию: девочки -25%, мальчики 2,3%; шкале 5- волевого контроля эмоциональных реакций: девочки- 27%, мальчики-9,5%; шкале 6-склонности к деликвентному поведению: девочки- 33,3%, мальчики- 4,7%.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у девочек в большей степени присутствует агрессивная направленность во взаимоотношениях с другими людьми, о склонности девочки к реализации деликвентного поведения.

Возможно, такие различия между группами девочек и мальчиков связаны с возрастными психологическими особенностями исследуемого возраста.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что девочки более склонные к проявлению различных форм девиантного поведения, в особенности агрессивному, деликвентному.

Для исследования типов семейного воспитания нами был использован опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г.Эйдемиллер, В.В.Юстицкис). Испытуемым предлагалось ответить на ряд вопросов, по результатам которых подсчитывались баллы, отражающие различные нарушения процесса воспитания в семье.

По результатам опросника были выявлены 5 шкал, относящихся к процессу нарушения воспитания в семье.

Эти данные показывают, что в семьях, воспитывающих детей с девиантным поведением, встречаются такие нарушения процесса воспитания в семье, гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, неустойчивый стиль воспитания, также родители предъявляют к ребенку минимальное количество требований и санкций.

17,6 % родителей применяют по отношению к ребенку минимальное количество требований и санкций. Это означает, что ребенок в семье имеет минимальное количество обязанностей. Родители не применяют по отношению к ребенку каких - либо наказаний. Они сомневаются в результативности любых наказаний.

У 20 % семей выявлен негармоничный тип воспитания, как гиперпротекция. Это означает, что родители уделяют ребенку чрезмерно много времени, внимания и сил. Воспитание ребенка - центральное дело их жизни.

У 17,6 % семей выявлена доминирующая гиперпротекция. Это свидетельствует о том, что ребенок находится в центре внимания родителей, и они отдают ему много времени и сил. Но при этом они лишают его самостоятельности, ставят многочисленные запреты и ограничения.

У 14,3 % семей преобладает потворствующая гиперпротекция, что свидетельствует о том, что ребенок в центре внимания семьи, которая старается удовлетворить все его потребности и желания.

Нам был проведен качественный анализ предрасположенности к разным формам отклоняющегося поведения при различных типах семейного воспитания.

В результате проведенных исследований, мы можем сделать вывод, что склонность к преодолению норм и правил в наибольшей степени встречается при неустойчивом стиле воспитания и гиперпротекции. Аддиктивное поведение может возникнуть при таком патологическом типе воспитания как доминирующая гиперпротекция. Саморазрушающееся поведение у подростков в основном выявлено при таком типе взаимодействия, как минимальность санкций и требований, предъявляемых ребенку, неустойчивости стиля воспитания в семье. Нарушение волевого контроля эмоциональных состояний встречается при гиперпротекции и предъявлении минимальных санкций к

ребенку. Деликвентное поведение встречается в основном в семьях с гиперпротекцией, потворствующей протекцией и минимальными требованиями по отношению к подросткам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что такие типы семейного воспитания как, доминирующая и потворствующая гиперпротекция, неустойчивость стиля воспитания, минимальность требований и санкций могут вызвать у ребенка предрасположенность к разным формам отклоняющегося поведения.

Литература:

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? /Ю. Б. Гиппенрейтер-М., 1995. -76 с.
2. Ковалев Г.А. Психология семейного воспитания/ Г.А.Ковалев. - Минск, 1980. - 130с.
3. Леви Л.В.Как воспитывать родителей или новый нестандартный ребенок Издательский дом: Торобоан Год издания: 2006.
4. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности/ В.Я. Титаренко. — М.: «Мысль»,1987-352 с.
5. Эйдемиллер Э. Психология и психотерапия семьи/ Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. - 4-е изд.- Спб.: «Питер»,2008. - 672 с.

К проблеме проектирования специальных индивидуальных программ развития обучающихся с умеренной умственной отсталостью *To the problem of designing special programs for individual development of students with moderate mental retardation*

Чиркова Э.Б., Новикова Т.Н. (Ижевск)
Chirkova E.B., Novikova T.N. (Izhevsk)

Аннотация. В статье рассматривается возможность активного включения родителей, имеющих детей с умеренной умственной отсталостью, в процесс проектирования специальных индивидуальных программ развития. Указывается на необходимость междисциплинарного взаимодействия и учета родительской позиции.

Ключевые слова. Умеренная умственная отсталость, первичная диагностика, комплексный подход, проектирование.

Основной целью образовательной деятельности школы для детей с умственной отсталостью (нарушением интеллекта) является создание оптимальных условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, индивидуальными возможностями и способностями. Успешно обучать детей с интеллектуальной недостаточностью, создавать для них психологически комфортную среду возможно при условии их комплексного изучения на всех этапах получения образования. Особую значимость имеет так называемая первичная диагностика, в ходе которой уточняются специфические проявления познавательной, эмоционально-волевой, мотивационно-регуляторной сферы,

определяются особые образовательные потребности, устанавливается необходимость в присмотре и уходе.

Основные требования к специальной индивидуальной программе развития отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и Примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), разработаны Методические рекомендации по внедрению ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью.

Однако до сих пор не проработаны многие вопросы, такие как междисциплинарное обсуждение особенностей развития учащихся, определение структуры и содержания специальной индивидуальной программы развития в зависимости от данных, полученных в ходе первичной диагностики, не решены вопросы преемственности дошкольных учреждений и школы в обеспечении непрерывного образования детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

В основе нарушения развития детей с умеренной умственной отсталостью лежит грубое повреждение мозга, что приводит к значительному несоответствию всех показателей их нервно-психического развития паспортному возрасту, однако степень этого несоответствия может значительно варьироваться. Помимо этого, несмотря на относительную стабильность структуры дефекта (грубое недоразвитие мозга приводит к значительным нарушениям интеллектуальной сферы, познавательной деятельности, недоразвитию эмоционально-волевой сферы и личности) индивидуальный «рисунок» патологической картины может оказаться весьма специфическим. В ходе первичного изучения и дальнейшего динамического наблюдения за детьми выявляется различное сочетание нарушений познавательной, эмоционально-волевой сфер, мотивации, регуляции, психомоторики и др.

Задачи комплексного обследования детей в первые недели обучения их в школе устанавливаются в ходе обобщения результатов наблюдения за ребенком в семье (основной диагностический метод – беседа с родителями), анализа медицинской, психологической, педагогической документации, первичного наблюдения за поведением и деятельностью ребенка в различных видах деятельности. Одновременно специалистами коллегиально решается вопрос об объекте обследования. Так, при изучении лишь интеллектуальных возможностей дальнейшее обучение строится как «тренировка» данной нарушенной психической функции. При изучении познавательной сферы и коммуникативных возможностей особое внимание обращается на возможность «обучения-научения», т.е. трансляции опыта и знаний с последующим их воспроизводством.

Включение в сферу интересов специалистов индивидуально-личностных характеристик развития ребенка, их выявления и изучения приводит к необходимости разработки индивидуальных программ и выбору технологии «от

ребенка». Особую значимость в психолого-педагогическом изучении ребенка получают данные о наличии/отсутствии позитивного эмоционального фона, возможности принимать взрослого как партнера общения, готовность подчиняться требованиям взрослого, возможность воспроизводить предъявляемую информацию, выполнять действие по аналогии, сохранять достаточную работоспособность во время занятий. Такой подход к построению диагностических процедур подразумевает изучение работоспособности ребенка, истощаемости и утомляемости его нервной системы, возможности концентрации внимания и длительности выполняемой работы, особенностей организации отдельных действий (потеря цели, побочные ассоциации, характер реагирования на «вмешательство» взрослого), доступного ребенку объема нагрузки, возможности смены вида деятельности в отрезок учебного времени, интересов и склонностей.

В случае выявления явно выраженных специфических черт развития необходимо установить их ограничивающее влияние на соответствующие виды деятельности. Так, сопоставляется ограничение двигательных возможностей и степень сформированности бытовых навыков, двигательное обеспечение различных видов деятельности; отсутствие речи и познавательные возможности, аутистические черты и оптимальные условия коммуникации, определяются возможные способы освоения образования.

Проектирование специальной индивидуальной программы развития осуществляется на основе заключения и рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, заключения и рекомендаций бюро медико-социальной экспертизы, данных об особенностях развития познавательной, эмоционально-волевой, мотивационно-регуляторной сфер, возможностях коммуникации, сформированности социально-бытовых навыков, состоянии соматического здоровья, двигательной сферы и других сведений, полученных в ходе комплексного обследования ребенка. Как правило, рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии, бюро медико-социальной экспертизы носят самый общий характер, чаще всего описывают организационные аспекты оказания помощи, поэтому особую значимость получают данные об особенностях развития ребенка, получаемые специалистами школы на этапе первичной диагностики. Комплексный подход в изучении возможностей ребенка с умеренной умственной отсталостью есть не просто сбор информации от различных специалистов. Это сопоставление нескольких экспертных оценок, в число которых входит родитель, являющийся вместе с тем главным заказчиком образования. Главным условием проектирования специальных индивидуальных программ развития является совпадение мнений всех участников первичного обследования.

Целый ряд одних и тех же данных об особенностях развития ребенка характеризуется каждым специалистом, поскольку от них зависит точность интерпретации феномена интеллектуального нарушения. Это данные о физическом здоровье, двигательном и сенсорном развитии ребенка, характеристика поведенческих и эмоциональных реакций. Вместе с тем каждый

специалист описывает специфические проявления нарушения той или иной сферы развития в зависимости от своей профессиональной компетенции. Так, психолог выявляет особенности познавательных процессов (различных видов восприятия, внимания, памяти, мышления), логопед описывает специфические черты речезыкового и коммуникативного развития, сформированность речемыслительных операций, педагоги (учитель, воспитатель, дефектолог) характеризуют бытовые условия семьи, особенности семейного воспитания и отношение членов семьи к образованию ребенка, потребность в уходе и присмотре. Устанавливается сформированность социально значимых навыков, умений (коммуникативных возможностей, игровой деятельности, базовых учебных действий), математических представлений, представлений об окружающем мире, самообслуживания, предметно-практической деятельности (действия с материалами, предметами, инструментами, бытовая, трудовая деятельность).

Основной организационной формой взаимодействия специалистов в процессе проектирования специальных индивидуальных программ развития является психолого-медико-педагогический консилиум школы. Условиями его успешной работы являются: базовые знания о типах нарушенного развития у педагогов и специалистов школы, освоение способов психолого-педагогического изучения *развития* детей, единые представления о специфике проявлений отклоняющегося развития в каждом конкретном случае, коллегиальное обсуждение имеющихся сведений во взаимодействии с родителями.

Цели, содержание образования, его организационные формы определяются и формулируются совместно с родителями на основе соотнесения представлений родителя о ребенке, заключения и рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, данных первичного обследования, изучения семьи как микросоциума, в котором растет, развивается ребенок, происходит становление его личности, психологической поддержки родителей. При этом учитываются психологические особенности родителей детей с ОВЗ, такие как рассогласование между желаемым образом родителя и реальными чувствами по отношению к ребенку, идеализация детских успехов, периодически возникающее навязчивое поведение в плане энергичной защиты своих позиций, повышенная чувствительность к социальным критериям и оценкам, психологические защиты (неучастие, социальная отгороженность, дискомфорт общесоматического плана).

Обсуждение родительского видения возможностей ребенка, сопоставление результатов первичного обследования с представлениями родителя о возможностях ребенка проводятся одним из специалистов консилиума за несколько дней до проведения заседания. Это позволяет в результате взаимодействия определить перспективу развития ребенка, сформировать готовность к сотрудничеству как у педагогов, так и родителей, избежать конфликтных ситуаций в процессе принятия решения о содержании и организации образовательного процесса, включить родителей в

образовательный процесс и сделать их активными участниками реализации поставленных задач и достижения намеченной цели.

**Основные задачи и психолого-педагогические подходы в адаптации
детей с различными отклонениями**

*Main tasks and psycho-pedagogical approaches in adaptation of children with
various disabilities*

Шайхутдинова Л.И.(Казань)

Shaykhutdinova L.I.

Аннотация. Проблема роста детей-инвалидов-проблема всеобщая и глубоко-волнуемая. Выделим ряд социально-педагогических проблем: взаимоотношения в семье, воспитание и образование, нехватка психолого-медико-педагогических знаний. Родители остро переживают рождение больного ребёнка. Большинство семей в жизни сталкиваются с непониманием и пренебрежением окружающих, ощущают равнодушие и безразличие. Дети-инвалиды часто испытывают к себе пренебрежительное или безразличное отношение со стороны здоровых сверстников. Задача психолого-педагогического сопровождения семьи с ребенком-инвалидом ориентировать родителя не только на тренировку двигательных навыков и психических познавательных процессов, а главное - способствовать росту самосознания ребенка, его личностному развитию.

Ключевые слова: семья, психолого-педагогическая помощь, воспитание, образование, общество, самосознание

Когда в семье рождается ребенок с какими-либо отклонениями, у родителей зачастую радость смешивается с горем. «Почему это случилось именно в нашей семье?» «В чем мы провинились?» «Кто виноват в случившемся» - вот лишь немногие вопросы, которые волнуют родителей и близких ребенку людей долгое время.

Рождение ребенка с нарушениями в развитии всегда является стрессом для семьи, поэтому проблема работы с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья занимает основное место среди множества проблем. Проблема эта особенно актуальна в связи с тем, что при общей тенденции к снижению роста численности детей-инвалидов [1] в последние годы возрастает количество семей, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии. По данным департамента Минтруда РФ, количество детей-инвалидов выросло в 2015 году по сравнению с 2014 годом. Согласно данным на 1 октября 2015 года, в РФ 604 тысячи детей-инвалидов. Эти цифры ясно показывают актуальность обсуждаемой проблемы и в теоретическом, и в практическом отношении.

Семья, как и человек, является основной ценностью государства. Традиционно семья воспринимается как микросоциум, в котором ребенок не только живет, но в котором формируются его нравственные качества. Появление ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье видоизменяет взаимоотношения в семье. Такая семья имеет особый статус, особенности и проблемы которой определяются не только личностными

особенностями всех её членов и характером взаимоотношений между ними, но в большей занятости решением проблем ребенка, закрытостью семьи для внешнего мира, но главное — специфическим положением в семье ребёнка-инвалида, которое обусловлено его болезнью. [4]

На протяжении первых лет жизни этот стресс не уменьшается, а в ряде случаев нарастает. Возникают неровные, а часто и конфликтные отношения между супругами и другими членами семьи. Семья такого ребенка часто находится в изоляции, так как родители обычно ограничивают общение со своими друзьями, родственниками и целиком замыкаются на своей проблеме, либо «стесняются» дефекта развития. Таким семьям необходима комплексная психолого-педагогическая помощь. Необходимо ориентировать родителей на опережающую подготовку ребенка к жизни, вырабатывать у него умение мыслить категориями будущего, формировать позитивные перспективы его развития. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем выраженнее нарушения развития у ребенка.

Анализ практической и научно-исследовательской литературы позволили выявить ряд социально-педагогических проблем.

Следует начать с взаимоотношения в семье. Взаимоотношения детей с родителями рассматриваются в психолого-педагогической литературе как двусторонние взаимные отношения субъектов. Рождение малыша с дефектом изменяет весь ход жизни семьи и является причиной продолжительной ее дезадаптации. Детско-родительские отношения в семье являются средой, определяющей психическое развитие ребенка и формирование его личности (Л.С. Выготский, А.Я. Варга, О.А. Карабанова, И.С. Кон, Л.Ф. Обухова, А.С. Спиваковская, О.А. Шаграева, Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий и др.). Исследования, проведенные в области возрастной психологии и педагогики (М.И. Лисина, В.С. Мухина), показывают, что одним из компонентов межличностных отношений является общение как основное условие нормального развития ребенка. В настоящее время можно считать установленным, что неадекватные, неправильные взаимоотношения в семье в целом, и родителей с детьми в частности, влекут возникновение психических расстройств, а также нарушений в социальной сфере у детей. Необходимо отметить, что умение приспосабливаться к непрерывно меняющейся ситуации помогает родителям преодолеть последствия инвалидности ребенка. Взаимоотношения детей, имеющих ограниченные возможности, с родителями формируются в ситуации психологического кризиса, который имеет четыре фазы развития: шок, реактивная фаза, преодоление, новая ориентировка. Одной из причин возникающих сложностей в отношении родителей к детям, имеющим ограниченные возможности, является неадекватная самооценка родителей, при которой возникает неадекватное восприятие других. Чувство неполноценности, недостаточность самоуважения и любви к себе — вот лишь немногие трудности таких родителей. Многие сильные чувства, которые они

испытывают, не находят выхода, не облачаются в словесную форму, а это чревато появлением психосоматических симптомов.

Воспитание и образование оказывают огромное влияние в жизни ребенка. Воспитательная функция требует педагогического искусства. Родители, воспитывающие ребенка с ограниченными возможностями здоровья, получают крайне недостаточную информацию о том, как и чему его учить, как управлять его поведением. Во многих регионах осложняется воспитание и образование отсутствием социально-педагогических услуг, большинство детей не могут развивать способности, реализовать интересы и увлечения. Воспитание уверенности в себе у ребенка-инвалида — важнейший педагогический принцип. Ребенка необходимо научить методам компенсации неблагоприятных последствий заболевания или травм.

По мнению В.И. Гарбузова, существует три патогенных типа воспитания. Непринятие (эмоциональное отвержение). Суть этого типа в чрезмерной требовательности, жесткой регламентации и контроле. Ребенок не принимается таким, какой он есть, его начинают переделывать. Это делают с помощью либо очень жесткого контроля, либо бесконтрольно, с полным попустительством. Непринятие формирует у ребенка невротический конфликт. У самих родителей наблюдается неврастения. Диктуется: «Стань таким, каким я не стал». Отцы очень часто порицают других. У матери очень высокая напряженность, она стремится занять высокое положение в социуме. Такие родители не любят в ребенке «ребенка», он раздражает их своей «детскостью». Гиперсоциализирующее воспитание. Возникает на почве тревожной мнительности в отношении здоровья, социального статуса ребенка и других членов семьи. В результате могут сформироваться страхи, фобии социального плана, могут быть навязчивые идеи. Возникает конфликт между желаемым и должным. Родители приписывают ребенку, что он должен хотеть. В результате у него возникает страх перед родителями. Родители стремятся подавить проявление природных основ темперамента. При таком типе воспитания дети-холерики становятся педантичными, дети-сангвиники и дети-флегматики — тревожными, а дети-меланхолики становятся нечувствительными. Эгоцентрическое воспитание. Наблюдается в семьях, где ребенок находится на положении кумира. Ребенку навязывается представление о том, что он имеет самодовлеющую ценность для других. В результате у ребенка появляется много претензий к семье и к миру в целом. Такое воспитание может спровоцировать истероидный тип акцентуации личности.

Нехватка психолого-медико-педагогических знаний. В большинстве случаев родители, имеющие ребенка с ограниченными возможностями, переоценивают или недооценивают дефект.

Отношение к ребенку. Никому не хочется иметь ребенка с физическими или иными недостатками. Все ждут, что малыш будет здоровым, красивым и умным, что он добьется успехов в обществе и станет опорой. Ничего удивительного нет в том, что родители волнуются в ожидании ребенка: каким он родится, и если он появляется на свет с нарушениями или больным, для них

это глубокое потрясение. Поначалу у них наблюдаются чувства вины, гнева, стыда, безысходности и жалости к самим себе. Иногда возникает желание убить ребенка и себя. Неспособность принять ситуацию может привести к отказу от ребенка, к упованиям на несчастный случай с ним или на то, что он окажется чужим. Не секрет, что родители к такому ребенку испытывают двойные чувства: то они любят его так же, как могли бы любить здорового ребенка, то злятся на него, боятся и даже отвергают. Это и понятно: ребенок желанный и любимый, но его нарушения неожиданны, и родители это остро переживают.

Многие родители надеются на выздоровление ребенка и ищут все новых, особенных врачей или больницу. Пытаясь справиться с чувством вины, и излить свой гнев на кого-то еще, а не на невинного ребенка, родители не редко выбирают один из двух путей: наказывают себя — решают всю жизнь без остатка посвятить рабскому служению ребенку; перекладывают вину на других — преследуют и яростно уличают в ошибках и невнимательности врачей, социальных работников, учителей. Некоторые делают то и другое. Родители должны постараться как можно скорее обладать своими чувствами и смириться с ситуацией, иначе нарушения ребенка станут еще более выраженными, а благополучие и социальная адаптация семьи окажутся невозможными. Большинство родителей пытаются справиться со сложной ситуацией сами, без профессиональной помощи, но это опасно: могут пострадать и отношения с ребенком, и покой семьи. В идеале эмоциональное и социальное взаимодействие ребенка и родителей складываются нормально, но ребенку необходима еще дополнительная помощь, чтобы преодолеть, насколько это возможно эти нарушения.

Отношение общества к ребенку-инвалиду. Большинство семей в решении своих проблем в повседневной жизни сталкиваются с непониманием и пренебрежением окружающих, ощущают равнодушие и безразличие. Отношение сверстников к детям-инвалидам часто бывает пренебрежительным или безразличным. Они часто не умеют общаться, играть, участвовать в совместной деятельности с таким ребенком. Практика работы с семьями, в которых есть ребенок с ограниченными возможностями, показывает, что такие семьи по отношению к проблеме можно условно разделить на две группы.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями со стороны общеобразовательной школы имеет цель - оказание комплексной научно-методической, организационной и психологической помощи, обеспечивающей сохранение психологического здоровья учащихся с проблемами в развитии в процессе адаптации к школе.

Современное общество настолько сложно, что любой ребенок нуждается в определенном психологическом «запасе прочности» для вступления в его ряды. Человек должен жить среди людей, и ребенок с ограниченными возможностями - прежде всего человек. Его реальные психологические проблемы мало

отличаются от тех, которые есть у здоровых детей. Заболевание привносит в эти проблемы особый колорит, обостряет их восприятие. Именно поэтому задача психолого-педагогического сопровождения семьи с ребенком-инвалидом ориентировать родителя не только на тренировку двигательных навыков и психических познавательных процессов, а главное - способствовать росту самосознания ребенка, его личностному развитию.

Литература:

1. Айвазян Е.Б., Павлова А.В., Одиноква Г.Ю. Проблемы особой семьи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. №2. С.1
2. Архип И.А. Образование родителей, имеющих детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии / И.А. Архип // Дети с проблемами в развитии. - 2004. - № 3. - С. 18-23
3. Дубровина И.В. Практическая психология образования. М.: Сфера, 1998.
4. Смолякова О. А. Особенности кризисных периодов в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. – с.110
5. Ткачева В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... докт. пед. наук / В.В. Ткачева. - М., 2005. - 46 С.528

СЕКЦИЯ V. СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Партнерство ДОУ и семьи в процессе коррекционной работы с детьми в условиях логопедического пункта

Family and preschool's cooperation in the course of remedial work with children in a logopedic room

Ганиуллина А. Ш., Хуснутдинова Л. Ю. (Нижнекамск)

Ganiullina A. S., Khusnutdinova L.Y.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, одна из важнейших задач, стоящих перед детским садом – взаимодействие педагогов с родителями и лицами их заменяющими для обеспечения полноценного развития ребенка и оказания индивидуальной помощи в коррекционно-образовательном процессе. Родители – наши главные партнеры и непосредственные участники образовательного процесса.

Важным аспектом в образовательном процессе ДОУ является осуществление коррекционной работы, которая направлена на своевременное выявление и устранение нарушений речевого и личностного развития дошкольников.

С целью осуществления коррекционной работы на базе нашего детского сада МАДОУ №87 функционирует логопедический пункт, который обеспечивает индивидуализированный и системный подход к коррекции речевых нарушений.

Одним из важнейших направлений в коррекционно-образовательной деятельности логопеда на логопедическом пункте дошкольного образовательного учреждения является работа с родителями – как одно из условий оптимизации педагогического процесса и социализации ребенка, имеющего речевые нарушения.

Очень важно сделать родителей активными участниками педагогического процесса, научить их адекватно оценивать и развивать своего ребенка, вооружить их способами коммуникации и доступными приемами коррекции, создать положительную мотивацию на преодоление речевого дефекта.

Во – первых, родители являются авторитетом для своего ребенка, а во – вторых, они ежедневно могут закреплять навыки в непосредственном общении.

Главная задача логопеда: объяснить родителям важность выполнения домашних заданий. Помочь родителям понять, что ребенку очень сложно запомнить то или иное упражнение, позу артикуляционной гимнастики, а это так важно для успешной работы, и в связи с этим мамам и папам необходимо заниматься с ребенком дома ежедневно и четко выполнять все рекомендации логопеда.

Учебный год для учителя – логопеда на логопедическом пункте ДООУ начинается еще до того, как ребенок зачислен на логопедические занятия.

В результате организационной работы проводится подготовка логопедического кабинета к новому учебному году (до 15 сентября):

- систематизируется и пополняется методический материал (по постановке и автоматизации нарушенных звуков);

- иллюстрированный и раздаточный материал для детей, зачисленных на логопедический пункт (подготовлены настольные печатные игры, направленные на автоматизацию и дифференциацию звуков);

- изучаются медицинские карты детей, зачисленных на логопедический пункт, для уточнения анамнестических данных в речевых картах (в сентябре и в течение года);

- проводятся беседы с родителями, чьи дети будут зачислены на логопедический пункт;

- обговариваются имеющиеся речевые нарушения у ребенка, строится план индивидуальной работы.

В начале года составляются график и циклограмма рабочего времени учителя – логопеда. Диагностическая работа включает логопедическое обследование всех возрастных групп ДООУ (начало и конец года), с целью постановки логопедических заключений, а также зачисления детей старших и подготовительных к школе групп детского сада на логопедический пункт. В начале учебного года проводится первое родительское собрание, где для учителя – логопеда встает задача поближе познакомиться с каждой семьей, наладить непосредственный контакт, дать почувствовать, что в детском саду всех волнуют речевые проблемы их малышей. Родительским собраниям уделяется особое внимание, тщательно готовится их проведение, анализируется каждое собрание. Важно, чтобы родители на собрании действовали, включались в ту или иную предложенную им работу.

Немаловажная роль отводится как *индивидуальным* логопедическим консультациям, так и *тематическим*. Учителю – логопеду важно построить их так, чтобы они не были формальными, а по возможности привлекали родителей для решения проблем, помогали плодотворному сотрудничеству, так как современный родитель не захочет слушать долгих докладов педагога. Консультации должны быть предельно четкими, содержать необходимый родителям конкретный материал.

Нетрадиционная форма работы с родителями, которая успешно используется в МАДОУ №87 – *подгрупповые открытые занятия или «Мастер – класс»*. Как показал опыт, полезно объединять занятие с собранием, тогда родители с большей заинтересованностью относятся к их посещению. Вначале эти занятия проводит сам учитель – логопед, а родители наблюдают, записывают игры, упражнения, видят пробелы в знаниях своих детей, учатся методам и приемам работы. Затем привлекаем родителей к участию в занятиях вместе с детьми. Они обучаются приемам артикуляционной, пальчиковой гимнастики и самомассажу кистей рук.

Речевые праздники, проводимые как итог проделанной работы, очень полезны для развития коммуникативных умений и навыков детей, осознания необходимости правильной речи, закрепления пройденного материала.

К праздникам предъявляются следующие требования: речевой основой становится то, что готовилось дома детьми с их родителями; максимальная активность родителей и детей. Логопед берет на себя организационные моменты, а роли исполняют дети и родители. Тематика праздников охватывает разные стороны речевого развития ребенка.

Взаимосвязь учителя – логопеда и родителей также осуществляется при помощи *Интернета*. При помощи *электронной почты* и *социальных сетей* учитель – логопед ДООУ без визуального контакта консультирует родителей, отвечает на вопросы, касающиеся коррекционного процесса, дает рекомендации, рассылает приглашения на родительские собрания, а также контролирует своевременное выполнение домашних рекомендаций (например, по автоматизации звуков). Кроме того, учитель – логопед отправляет воспитанникам задания для закрепления пройденного материала: тесты, картинные материалы, памятки и т.п. Особенно актуальны такие задания, когда ребенок болен и не может посещать детский сад. *Индивидуальная работа* имеет то преимущество над коллективной, что позволяет установить более тесный контакт с родителями.

Анкетирование, беседы и опросы родителей играют немалую роль в совместной, комплексной работе логопеда и семьи. При помощи анкетирования узнаем состав семьи, особенности семейного воспитания, положительный опыт родителей, их трудности и ошибки. Отвечая на вопросы анкеты, родители начинают задумываться о проблемах, об особенностях воспитания ребенка.

Индивидуальные практикумы, позволяют обучить родителей эффективным методам домашней коррекции речи (артикуляционная гимнастика, коррекция звукопроизношения, упражнения для развития дыхания). Некоторые взрослые, которые не могут заниматься с детьми дома из-за отсутствия навыков организации поведения ребенка или низкой педагогической грамотности приходят на просмотр *индивидуальных занятий учителя – логопеда*. Родители обучаются практическим приемам работы с ребенком. Основной формой взаимодействия специалиста с родителями является *тетрадь рекомендаций логопеда*. Тетрадь заполняется учителем – логопедом раз в неделю, для того, чтобы занятия проводились систематично и не в ущерб здоровью ребенка. В зависимости от тяжести нарушения речи рекомендации в тетради даются не только по развитию звукопроизношения и фонематического слуха, но и по формированию словаря и грамматических категорий.

Наглядная форма работы очень важна для родителей. Большую часть информации по утверждению психологов, мы запоминаем, воспринимая ее зрительно. Поэтому, используя разнообразные формы наглядности в ДООУ, у родителей повышается активность в вопросах коррекции речи ребенка.

Речевой уголок отражает тему занятия. И имеет 2 рубрики:

1. «Советы логопеда». Эта рубрика дает родителям практические рекомендации по формированию различных речевых навыков, например, артикуляции.

2. «Домашняя игротека» знакомит родителей с играми, игровыми упражнениями и заданиями на закрепление различных речевых навыков. Например, предлагаются игровые упражнения на развитие мелкой моторики рук.

Экран звукопроизношения, показывает количество нарушенных звуков у детей и динамику исправления звукопроизношения. Родители видят, как продвигается процесс коррекции звуков (это обозначается цветными символами). Они могут наглядно увидеть, какой звук еще автоматизируется, а какой введен в речь.

Взаимодействие детского сада и семьи – необходимое условие полноценного речевого развития дошкольников, так как наилучшие результаты отмечаются там, где логопеды и родители действуют согласованно. Понятие «взаимодействие с семьей» нельзя путать с понятием «работа с родителями»; хотя второе является составной частью первого. Взаимодействие подразумевает не только распределение задач между участниками процесса для достижения единой цели. Но и обязательно подразумевает контроль, или обратную связь.

Литература:

1. Алексенко С. Г. Индивидуальное консультирование родителей как одно из направлений деятельности учителя – логопеда ДОУ // Сборник статей. Работа учителя – логопеда с семьями: традиционные и инновационные подходы. /Под ред. Вакуленко. – СПб.: ДЕТСТВО ПРЕСС, 2012.- с.58

2. Бачина О.В., Самородова Л.Н. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. – М.: ТЦ Сфера, 2009. - с.12

3. Варфоломеева О.В., Савельева Е.В. Взаимодействие специалистов ДОУ в ходе реализации комплексного подхода к педагогическому процессу // Дошкольная педагогика. - 2012.-№8.-с.40

4. Свободина Н.Г., Логопед и родители: как правильно строить взаимоотношения // Научно – методический журнал. Логопед. - 2007.-№2.-с.4

5. Сборник документов для учителей – логопедов логопедических пунктов ДОУ: Методические рекомендации / Н.Н. Болясова, Е.В. Барановская, И.Л. Ваенская, Е.В. Мазанова, О.Ф. Фролова. - Самара: Издательство МИР, 2009.

**Роль психолого-медико-педагогической комиссии
в реализации права детей-инвалидов на образование**
*The role of psychological-medical-pedagogical Commission
in the realization of the right of disabled children to education*

Железова И. В., Чуракова М.В. (Ижевск)
Zhelezova I.V., Churakova M.V.

Аннотация. В настоящее время существенно возрастают роль и ответственность психолого-медико-педагогических комиссий в обеспечении равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей, состояния здоровья, в реализации права инвалидов на получение образования на всех уровнях и обучение в течение всей жизни.

Ключевые слова: Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, ребенок-инвалид, инклюзивное образование, специальные условия для получения образования, индивидуальная программа реабилитации или абилитации ребенка-инвалида.

Одним из направлений деятельности психолого-медико-педагогической комиссии (далее – комиссия, ПМПК) является оказание федеральным учреждениям медико-социальной экспертизы содействия в разработке индивидуальной программы реабилитации или абилитации (далее – ИПРА) ребенка-инвалида. Данное направление деятельности комиссии приобрело особую актуальность в связи с вступлением в силу новых нормативных документов. Согласно приказу Министерства труда и социальной защиты РФ от 29.09.2014 № 664н «О классификации и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы» и отменившему его одноименному приказу от 17.12.2015 № 1024н, степень ограничения одной из основных категорий жизнедеятельности человека – способности к обучению – определяется с учетом заключения ПМПК.

В целях реализации приказа Министерства труда и социальной защиты РФ от 31.07.2015 № 528н, мероприятия психолого-педагогической реабилитации или абилитации, предусмотренные ИПРА ребенка-инвалида, разрабатываются на основании рекомендаций комиссии, выданных по результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования ребенка. Специалистами ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования» во исполнение приказа Министерства образования и науки Удмуртской Республики от 04.04.2016 № 232 разработан Перечень мероприятий ИПРА в сфере образования, содержащий мероприятия психолого-педагогической реабилитации или абилитации в соответствии с типами и подтипами мероприятий, для внесения его в информационную систему ИПРА (утвержден приказом МОиН УР от 05.09.2016 № 676).

Федеральным законом от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее ФЗ-273) обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) признается физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. До настоящего времени нет однозначного понимания, относятся ли все дети-инвалиды к категории обучающихся с ОВЗ. В связи с этим в Государственную Думу внесен на рассмотрение проект Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Законопроект), предлагающий изложить в новой редакции определение понятия «обучающийся с ОВЗ» – это «обучающийся, в том числе инвалид (ребенок-инвалид), с физическими, психическими, интеллектуальными, сенсорными или другими нарушениями, обуславливающими его особые образовательные потребности, подтвержденные заключением ПМПК и препятствующие получению образования без создания специальных условий». В случае принятия Законопроекта неоднозначность трактовки категории «обучающийся с ОВЗ» будет устранена.

Согласно статье 79 ФЗ-273 в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, создаются специальные условия для получения образования обучающимися ОВЗ. Под специальными условиями для получения образования следует понимать особые требования к материально-технической составляющей образовательной организации, организации образовательного процесса, содержанию образовательных программ, адаптированных под возможности обучающихся с ОВЗ и обеспечивающие получение ими полноценного образования соответствующего уровня.

Полномочия ПМПК по определению специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ закреплены приказом МОиН РФ от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о ПМПК». Кроме того, Законопроектом предлагается изложить части 1 и 2 статьи 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в следующей редакции:

«1. Условия для получения образования обучающимися с ОВЗ определяются в заключении психолого-медико-педагогической комиссии.

2. Организациями, осуществляющими образовательную деятельность, должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ».

Таким образом, в ФЗ-273 будет закреплена ответственность ПМПК за выявление необходимости создания специальных условий организации обучения и воспитания детей с ОВЗ и инвалидностью и разработку рекомендаций по их созданию в образовательных организациях.

Определение и создание оптимальных образовательных условий способствует благоприятной социализации детей, обеспечению психологической безопасности образовательной среды и, в конечном счете,

повышению качества образования и качества жизни детей и подростков, сохранению и укреплению их здоровья.

С целью определения специальных условий для получения образования, образовательной программы, которую ребенок может освоить, форм и методов психолого-медико-педагогической помощи специалисты комиссий ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования» ежегодно обследуют более семи тысяч детей, проживающих на территории Удмуртской Республики. Изменение законодательной базы по вопросам социальной защиты инвалидов и в сфере образования привело к значительному увеличению количества обследованных на ПМПК детей-инвалидов. По данным учета детей с ОВЗ и девиантным (общественно опасным) поведением, в 2014 году специалисты комиссий провели обследование 173 детей с инвалидностью, в 2015 году – 827, за 2016 года обследованы 1412 детей-инвалидов, что составило соответственно 4%; 18,1%; 19,3% от общего числа обследованных детей в указанные периоды.

Увеличивается количество обратившихся на комиссию детей-инвалидов, имеющих тяжелые соматические заболевания (сахарный диабет, бронхиальная астма, онкология, патология сердечно-сосудистой системы и др.) - 248 детей-инвалидов.

Для обеспечения территориальной доступности, проведения обследования в привычных для ребенка условиях проводятся выездные заседания комиссии в муниципальные образования республики, в образовательные, медицинские организации, в стационарные учреждения социального обслуживания. Обследование всех нетранспортабельных детей-инвалидов осуществляется по месту проживания детей – в 2015 году члены комиссии выезжали на дом к 27 детям, в 2016 года к 42 детям.

Исходя из опыта работы специалистов комиссий, в обследовании на ПМПК нуждаются:

1. Дети, направляемые медицинскими организациями на обследование в федеральные учреждения медико-социальной экспертизы.

2. Дети-инвалиды, имеющие медицинские показания для обучения на дому, для организации проведения на дому государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования, среднего общего образования, итогового сочинения (изложения).

3. Несовершеннолетние, страдающие психическими расстройствами, с целью определения возможности и (или) необходимости освоения адаптированной образовательной программы в стационарном учреждении социального обслуживания для лиц, страдающих психическими расстройствами.

4. Дети, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развития и социальной адаптации.

5. Обучающиеся, завершающие дошкольное, начальное общее, основное общее образование, – при переходе на новый уровень образования, в том числе уровень среднего профессионального образования, бакалавриата, специалитета.

Состав специалистов комиссии, участвующих в проведении обследования, определяется исходя из задач обследования, а также - с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья ребенка. При необходимости в состав комиссии наряду с педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом включаются врачи (психиатр, педиатр, невролог, оториноларинголог, офтальмолог, ортопед), социальный педагог.

Время приема ребенка на комиссии составляет один астрономический час. В течение этого времени специалисты осуществляют анализ первичной информации, коллегиальное планирование обследования, формулирование гипотезы, обследование ребенка, консультирование родителей (законных представителей), коллегиальное обсуждение результатов обследования ребенка, оформление заключения и рекомендаций комиссии, предоставление родителям (законным представителям) копии заключения и копии особых мнений специалистов (при их наличии).

Обследование ребенка проводится в присутствии родителей (законных представителей), вопрос о выборе образовательного маршрута ребенка-инвалида решается с их непосредственным участием исходя из потребностей, особенностей развития и индивидуальных возможностей ребенка. Родители (законные представители) имеют право и возможность высказывать свое мнение относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания детей, получать консультации специалистов комиссии по вопросам обследования ребенка в комиссии и оказания им психолого-медико-педагогической помощи, в том числе, информацию о своих правах и правах детей; в случае несогласия с заключением территориальной комиссии обжаловать его в центральную комиссию. По результатам мониторинга деятельности комиссий, проведенного МОиН РФ, 64 % родителей (законных представителей) не согласны с заключением ПМПК. Для снижения указанного показателя важным является психологическая готовность родителей (законных представителей) на принятие психолого-педагогической помощи, осознание ими цели проведения обследования ребенка, готовность к выполнению рекомендаций комиссии и сопровождение ребенка специалистами психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации.

Согласно действующему законодательству заключение комиссии для родителей (законных представителей) носит рекомендательный характер. Законопроект предлагает закрепить обязательность выполнения ими рекомендаций ПМПК о необходимости создания специальных условий для получения образования их детьми.

В соответствии с изменениями в законодательстве и в самой системе образования родители детей с ОВЗ и инвалидностью всё чаще отказываются от направления ребенка в отдельные классы/группы и отдельные образовательные организации, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы, и выбирают образовательную организацию по месту жительства, т.е. - инклюзивное образование. В этих условиях система образования

Удмуртской Республики должна быть готова к увеличению приёма детей с особенностями развития в общеобразовательные школы и к созданию специальных условий для них. Необходимо создание региональной системы оказания комплексной психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся.

Получать оперативную информацию о детях-инвалидах и детях с ограниченными возможностями здоровья, проводить мониторинг учета рекомендаций по созданию необходимых условий для обучения и воспитания детей в образовательных организациях, а также в семье (с согласия родителей (законных представителей) детей), осуществлять прогноз потребностей в создании специальных условий для получения образования, позволило бы создание единого регионального банка данных о детях с ограниченными возможностями здоровья в системе образования Удмуртской Республики.

Таким образом, роль и ответственность психолого-медико-педагогических комиссий в обеспечении равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей, состояния здоровья существенно возрастают. ПМПК должны подтверждать право ребенка на особую заботу, а вместе с ней - и на дополнительные средства, которые государство должно выделять на создание ребенку специальных условий на получение образования.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 21.12.2012.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20.09.2013 №1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
3. Жаворонков Р.Н., Путило Н.В., Владимирова О.Н. и др. Методическое пособие для обучения (инструктирования) сотрудников учреждений МСЭ и других организаций по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов, на которых они предоставляются, оказания при этом необходимой помощи. - Министерство труда и соцзащиты Р Ф. – В 2-х Ч. - М., 2015. - 555 с.
4. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования. - М.; АРКТИ, 2014.
5. Алехина С.В. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов в образовательное пространство. - М. ГБОУ ВПО МГПУ, 2014-148 с.
6. Приходько О.В. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов в образовательное пространство. - М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014-102 с.

Комплекс оживления у слепых недоношенных младенцев

Blind premature infants' revival complex

Кудрина Т.П. (Москва)

Kudrina T.P.

Аннотация. Впервые предпринята попытка изучения комплекса оживления у слепых недоношенных младенцев в целях выделения трудностей, возникающих при его становлении. Выявлены особенности его развития в ситуации зрительной недостаточности, определены условия его формирования для предупреждения нарушений психического развития слепого младенца на самых ранних этапах онтогенеза.

Ключевые слова: недоношенный младенец, слепой ребенок, комплекс оживления, коммуникативное поведение, общение.

Комплекс оживления – сложное по составу действие, имеющее задачу общения со взрослым и осуществляемое особыми средствами. Это самое первое возникающее в онтогенезе действие ребенка [7]. Сам термин «комплекс оживление» для обозначения поведения младенцев при восприятии ими радующих воздействий предложил в 20-е годы XX века Н.М. Щелованов. «Комплекс оживления - поведение младенцев при восприятии ими радующих воздействий», прежде, чем стать коммуникативным поведением, проходит путь развития: «от радостной реакции при ласке взрослого к активным коммуникативным действиям, направленным на привлечение внимания взрослого, на удержание его возле себя и, главное, на выражение отношения ребенка к присутствию и к поведению взрослого» (Лисина М.И. Развитие общения у дошкольников. М.: Педагогика, 1974. С.15)

Эмоционально-выразительные реакции младенца на начальном этапе формирования актуализируются матерью, которая своими действиями, во многом «опережающими» возможности ребенка, задает зону его «ближайшего развития».

Рассмотрим, как происходит развитие комплекса оживления у типично развивающихся младенцев. Первая реакция младенца на мать наблюдается в первые две недели жизни в положении «под грудью», она выражается в замирании и напряжении. С трех недель младенец начинает проявлять ориентировочно-исследовательскую активность, направленную на ознакомление с матерью. Именно этот период знаменуется возникновением слухового и зрительного ориентировочных безусловных рефлексов, или слухового и зрительного сосредоточения. Развитие зрительных возможностей позволяет младенцу выделять мать из окружающего пространства, вглядываться в ее лицо и обнаруживать яркие детали – брови, глаза, рот, более продолжительное время удерживать в поле своего взора лицо матери и следить за ее перемещениями. Затем появляется контакт «глаза в глаза», способность отводить взгляд от лица матери и снова смотреть на мать, самостоятельно регулируя продолжительность зрительного контакта.

Речевые обращения матери, которая при этом находится в поле зрения младенца, постепенно выделяются ребенком из окружающих его звуков и становятся значимыми, соотносимыми с матерью. Реагируя на них, ребенок замирает и начинает прислушиваться, таким образом проявляя слуховое сосредоточение на голос близкого взрослого.

Постепенно зрительное сосредоточение на лице взрослого и слуховое сосредоточение на его голос образуют «ориентировочный компонент общения», который свидетельствует о начале выделения взрослого из окружающего пространства в качестве интересного и значимого объекта и готовности ребенка воспринимать его воздействия [1; 3]. Мать начинает выступать как самый информационный «раздражитель», или динамический комплексный объект, воздействующий одновременно на целый ряд чувств [6].

К концу первого – началу второго месяца жизни появляется первая эмоциональная реакция младенца на воздействия матери – улыбка. Социальная улыбка отличается от физиологической, возникающей спонтанно, и направленной в пространство, во-первых, обусловленностью воздействиями взрослого, во-вторых, адресностью. Появление социальной улыбки определяет начало формирования комплекса оживления.

В первые месяцы жизни реакции младенца на радующее воздействие проявляются одинаково, независимо от источника этого воздействия – взрослого или предмета. По мере накопления опыта общения с матерью, к трем месяцам жизни младенца характер комплекса оживления начинает обуславливаться обстоятельствами. Комплекс оживления в ситуациях с «коммуникативной» задачей и без таковой обнаруживает качественные различия в поведении младенца. Если при воздействиях взрослого младенец более ярко и длительно улыбается, активно проявляет двигательное оживление и вокализует, то в ситуации восприятия предмета младенец наиболее интенсивно демонстрирует двигательное оживление и сосредоточение, но улыбается и вокализует менее ярко [4]. С трех месяцев жизни ребенка комплекс оживления перестает быть лишь экспрессивной реакцией и становится инициативным действием (актом), т.е. начинает приобретать форму коммуникативного поведения. В ситуации «пассивный взрослый» младенец начинает использовать все имеющиеся у него средства для привлечения внимания матери и удержания ее рядом. Такие инициативные действия закрепляются в поведении младенца при условии их успешности, результативности воздействия на взрослого.

Расцвет комплекса оживления наблюдается к четырем месяцам жизни, затем он начинает постепенно распадаться на отдельные действия – эмоционально-мимические, речевые, предметные, двигательные, чем подготавливает переход к новым, более сложным формам поведения ребенка.

Экспериментальные исследования развития младенцев в разных условиях воспитания доказали, что «развитие действий ребенка, которые впоследствии становятся способами общения с окружающими, не есть простое следствие

созревания органических механизмов» или «анатомо-физиологических систем», а обусловлено поведением взрослого [6].

Наши наблюдения за группой слепых недоношенных младенцев в возрасте от трех до десяти месяцев позволили выделить своеобразие комплекса оживления у данной категории детей. Специфика проявлялась как в характере реагирования на воздействия матери, так и в сроках и темпах формирования отдельных элементов комплекса оживления.

Рассмотрим, как развиваются у слепых младенцев отдельные действия, входящие в состав комплекса оживления. Известно, что появлению комплекса оживления предшествует *сосредоточение*. Развитие сосредоточения у слепых младенцев имеет специфику, связанную с сенсорной недостаточностью. Отсутствие зрительного восприятия значительно затрудняло выделение и опознание звучащего объекта и отражалось на сроках формирования слуховых ориентировочных реакций, являющихся основой слухового сосредоточения. У слепых недоношенных младенцев замирание в ответ на голос взрослого или звук игрушки в течение первых месяцев жизни практически отсутствовало, оно появлялось лишь к 4-6 месяцам.

Сосредоточение у слепых недоношенных младенцев могло проявляться в замирании и напряжении, мимических реакциях, обычно - «нахмурировании». Кроме того, у них наблюдались такие выражения лица, которые можно было интерпретировать как «удивление» и «испуг». При этом реакция прислушивания на протяжении почти всего первого года жизни ребенка характеризовалась значительно большей продолжительностью, что приводило к значительной отсроченности двигательного оживления в составе комплекса.

Первые *социальные улыбки* у недоношенных слепых младенцев наблюдались только после четырех месяцев жизни. При этом улыбки возникали не на новое яркое воздействие, а скорей как реакция узнавания уже знакомого (испытанного в личном опыте) радующего воздействия. Ответом же слепого недоношенного младенца на приятное, но новое, незнакомое служило сосредоточение. Социальные улыбки слепых младенцев были непродолжительны, часто слабы в сравнении с бурными, продолжительными проявлениями отрицательно окрашенных эмоциональных реакций – криком и плачем.

В ходе исследования было выявлено, что комплекс оживления у слепых недоношенных младенцев начинал развиваться к пяти месяцам жизни, и его использование ребенком в качестве эмоционального отклика на воспринимаемые события продолжалось на протяжении практически всего второго полугодия первого года жизни, а у некоторых слепых детей дольше.

Долгое время комплекс оживления у слепых недоношенных детей оставался одинаковым по своему наполнению и интенсивности вне зависимости от ситуации общения со взрослым или восприятия игрушки, т.е. был лишь экспрессивной реакцией, а не коммуникативным актом. Наиболее интенсивной по своему проявлению была двигательная реакция после предшествующего ей длительного сосредоточения, а улыбка и вокализации либо отсутствовали, либо были кратковременными и крайне скудными.

Составляющие комплекса оживления, несмотря на отсутствие одного из важных его компонентов – глазного контакта, были те же, что и в норме: сосредоточение, улыбка, вертикальные движения конечностями и выгибание корпуса, вокализации. Однако у большинства слепых младенцев они редко наблюдались вместе, поэтому охарактеризовать комплекс оживления можно было как усеченный. Чаще в ответном поведении слепых младенцев на приятное впечатление отсутствовали вокализации и улыбка. Но могли быть и другие сочетания элементов комплекса оживления: двигательное оживление и улыбка, двигательное оживление и вокализация, улыбка и слабая вокализация без двигательного оживления. Даже позже, когда комплекс оживления становился более продолжительным, он по-прежнему оставался неполным за счет отсутствия некоторых из его компонентов.

Для возникновения у младенца эмоциональной реакции была необходима длительная комплексная стимуляция с обязательным тактильным контактом – ласковыми прикосновениями, тормошениями, поглаживаниями, приближением лица взрослого к лицу малыша. Наиболее ярко и продолжительно младенцы реагировали на воздействия взрослого, связанные с раскачиванием или другим движениями вестибулярного характера. На начальном этапе, когда эмоциональный отклик младенца быстро угасал, для его продления была необходима повторная стимуляция. Только к 7-8 месяцам комплекс оживления мог возникать уже без интенсивного тактильного контакта, только лишь на ласковое словесное обращение близкого взрослого к ребенку, но только как экспрессивная реакция, как «ответ» на действия матери. Появление инициативных действий в общении с матерью у слепых недоношенных младенцев наблюдалось к концу первого года жизни. Инициативные действия детей обладали общими характеристиками: они были неярки, очень кратковременны, неоднозначны для понимания матерями. «Приглашение» матери к общению у слепого недоношенного младенца могло выглядеть так: прислушивание, замирание, отсутствие напряжения лицевых мышц – спокойное выражение лица, легкое движение конечностей. Иногда могло наблюдаться учащение дыхания. В некоторых случаях картина поведения была другой: ребенок издавал отдельные крики и сопровождал их выгибанием корпуса. При этом слепые младенцы обычно использовали вокализации только для поддержания уже начатого матерью общения. Если общение еще не было начато, и взрослый был пассивен, инициировал его ребенок обычно без вокализаций выше описанными средствами. Если мать в ситуации общения делала паузы в ожидании ответов младенца, ребенок проявлял большую активность, направленную на интенсификацию общения. Активность младенцев, направленная на привлечение внимания взрослого увеличивалась у тех детей, чьи матери регулярно поддерживали вокализации, улыбки и ритмичные движения ребенка даже короткими «репликами». Такое поддерживающее поведение вызывало у младенца желание повторить результат, приводило к увеличению инициативных действий ребенка.

Позже, к концу первого года жизни слепой недоношенный младенец мог использовать двигательное оживление – обычно это интенсивные движения ног – как способ привлечения матери. Однако, как показали наши наблюдения, матери не откликались на эти сигналы ребенка, не интерпретировали их как «приглашение» к общению. У части детей к концу первого года жизни они трансформировались в навязчивые движения (младенцы стучали пятками по поверхности, на которой лежали или длительно «дрыгали» ногами, не пытаясь изменить положение в пространстве или найти игрушку, некоторые дети, манипулируя игрушкой в руках, совершали интенсивные движения ногами).

Исследование показало, что у слепых недоношенных младенцев комплекс оживления имеет следующие особенности:

1. Формируется на суженной сенсорной основе: осуществляется без установления зрительного контакта, опираясь на ощущения других модальностей (тактильных, вестибулярных, вибрационных, слуховых).

2. Проявляется в неполном, усеченном виде, наиболее скупо в нем представлены вокализации и улыбки.

3. Снижена интенсивность проявления элементов комплекса оживления, в некоторых случаях может наблюдаться неравномерность степени интенсивности отдельных элементов.

4. Характеризуется непродолжительностью, для его продолжения требуется поддержка взрослого и повторная стимуляция.

5. Отсрочено по времени ответное поведение ребенка на обращение взрослого.

6. Комплекс оживления длительное время в развитии слепого ребенка выполняет экспрессивную функцию

7. У слепого ребенка задерживается развитие комплекса оживления как коммуникативного акта.

8. Темп развития комплекса оживления более медленный и вариативный, находится в зависимости от следующих причин: степени зрительной недостаточности, индивидуальных особенностей младенца, поведения матери в общении с ребенком.

Работа выполнена в рамках Задания № 27.9108.2017/БЧ Минобрнауки России.

Литература:

1. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Мы и младенец: У истоков общения. – М.: 1991. – 160 с.

2. Кудрина Т.П. Общение матери и слепого младенца. – М.: полиграф сервис, 2016. – 166 с.

3. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка; под ред. А.Г. Рузской. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. – 384с.

4. Мещерякова-Замогильная С.Ю. Психологический анализ «комплекса оживления» у младенца. Автореферат диссертации на соиск. уч. степ. кандидата псих. наук, М., 1979. – 16 с.

5. Развитие общения у дошкольников; под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.

6. Разенкова Ю.А. Коррекционно-педагогическая работа с детьми первого года жизни группы риска в условиях дома ребенка. Диссертация на соиск. уч. степ. канд. пед. наук, М., 1997. – 152 с.

7. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Социально-психологическая характеристика семьи, воспитывающей ребенка с тяжелыми множественными нарушениями

Social and psychological characteristics of the family with children who have severe and multiply difficulties

Лемех Е.А.(Минск)

Lemekh A.A.

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению социально-психологической характеристики семей, воспитывающих ребенка с тяжелыми множественными нарушениями. На основании результатов опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), а также авторских анкет для родителей и педагогов, осуществлен анализ типов отношения к ребенку с нарушениями в семье, выявлены некоторые параметры изучаемой характеристики.

Ключевые слова: семья, тяжелые множественные нарушения, характеристика

В любом обществе существует немалое количество людей, чьи возможности в реализации независимого образа жизни ограничены. Среди них – лица с тяжелыми множественными нарушениями (ТМН). Из общего числа детей с особенностями психофизического развития, состоящих на учёте в Республиканском банке данных Республики Беларусь, количество детей с ТМН по состоянию на 15.09.2012 г. составляет 1,39%. К сожалению, число детей с ТМН не имеет тенденции к сокращению, как в нашей стране, так и за рубежом.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями значительно выделяются среди всех категорий детей с особенностями психофизического развития, так как обладают сложной этиологией, патогенезом и большим количеством возможных комбинаций нарушений.

В 265 статье Кодекса Республики Беларусь об образовании (2010) даны следующие определения.

«Тяжелые физические и (или) психические нарушения - физические и (или) психические нарушения, выраженные в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами специального образования является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, получением элементарных трудовых навыков.

Два и более физических и (или) психических нарушения являются множественными физическими и (или) психическими нарушениями» [6].

Таким образом, данная категория детей характеризуется сложной структурой дизонтогенеза, в составе которой не менее двух первичных нарушений, одно из которых выраженная интеллектуальная недостаточность (либо умственная отсталость умеренная, либо умственная отсталость тяжелая, либо умственная отсталость глубокая), не позволяющая усваивать специальные программы. Например, это ребенок с умеренной интеллектуальной недостаточностью и ДЦП, тяжелой интеллектуальной недостаточностью и нарушением слуха и т.д. В нашей стране такие дети обучаются в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) по месту жительства, а значит, не являются клиентами интернатных учреждений, находятся в семье.

В процессе нашей многолетней административной деятельности (в качестве директора ЦКРОиР Дзержинского района Минской области в 2000-2009г.г.) пришли к пониманию того, что родитель должен быть готов к совместной работе со специалистами. Однако, стресс, имеющий пролонгированный характер, оказывает сильное деформирующее воздействие на психику обоих родителей. Рождение такого ребенка воспринимается как потеря перспектив дальнейшей жизни, и тогда срабатывает психологическая защита (например: отрицание диагноза). Она необходима для того, чтобы оградить родителей от устрашающей действительности, которая пришла слишком внезапно. Осознание действительности представляет собой угрозу для их чувства собственного достоинства и для хорошо знакомого, спокойного мира, в котором они живут. Защита, которая срабатывает автоматически, без нашего осознания, не подпускает к человеку боль, беспокойство и страх. Она помогает родителям приспособиться к новой действительности, даже если действует как самообман, дает время понять, что произошло, подготовиться к последствиям [2].

Как правило, родители имеют мало педагогических и медицинских знаний о способах преодоления имеющихся особенностей в развитии их ребенка. Вместе с тем, родительские установки и убеждения, в конечном итоге, могут определять исход работы, поскольку именно они играют роль «первой скрипки» в развитии их ребенка. От того, насколько они активны, зависит результат.

Изучением данной проблемы занимались Т. Л. Басилова, А. Р. Маллер, В. В. Ткачева и др. Однако, в их исследованиях чаще всего затрагивается аспект участия семьи в воспитании и развитии ребенка с особенностями в развитии. Л. М. Шипицына изучала личностные особенности матерей, воспитывающих умственно отсталых детей, социально-психологическую характеристику семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью. Исследований по изучению социально-психологической характеристики семей детей с тяжелыми множественными нарушениями нами обнаружено не было.

Актуальность нашего исследования определяется противоречием между необходимостью специалистов знать специфику социально-психологической характеристики семьи, воспитывающей ребенка с тяжелыми множественными нарушениями, в целях налаживания адекватного взаимодействия, и недостаточной разработанностью данной проблемы в специальной психологии и коррекционной педагогике.

Данное пилотное исследование выполнено под нашим руководством студентом М. Г. Марковской. В статье мы опишем только часть полученных результатов, поскольку ограничены объемом текста.

Объект исследования: семья, воспитывающая ребенка с тяжелыми множественными нарушениями.

Предмет исследования: социально-психологическая характеристика семьи, воспитывающей ребенка с тяжелыми множественными нарушениями.

База проведения: в качестве респондентов участие в анкетировании приняли десять родителей, воспитывающих детей с ТМН, которые обучаются в ЦКРОиР города Воложина (Минская область).

За основу экспериментального исследования был выбран тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), позволяющий определить тип родительского отношения к ребенку, а также анкеты для родителей и педагогов, разработанные нами.

В данном исследовании под социально-психологической характеристикой семьи будем понимать совокупность определенных социально-психологических явлений, происходящих внутри семьи, которые характеризуют свойства, особенности и качества ее членов, и обусловлены как факторами социальной среды, так и факторами психологического характера [3].

В исследовании принимали участие преимущественно женщины (мамы детей), что может указывать на максимальное участие в воспитании и уходе за ребенком мам. Папы же берут ответственность финансового обеспечения семьи. Тем не менее, на вопрос об участии в воспитании ребенка, все оппоненты отметили участие обоих родителей. По результатам анкетирования все семьи полные, более того, большинство из участвующих в исследовании семей относятся к разряду многодетных. Возраст участников анкетирования колеблется в диапазоне от 20 до 40 лет.

В большинстве случаев родители имеют законченное среднее специальное образование, что, возможно, обусловлено профессиональными потребностями небольшого города. В большинстве семей, принимавших участие в анкетировании, работающими являются оба родителя. Поэтому результаты оценки семьями своего материального положения разошлись, хотя в большинстве случаев родители отметили средний уровень достатка в семье. Жилищные условия, относительно благополучны у всех участников. В большинстве случаев у ребенка с ТМН, воспитывающегося в семье, имеется своя комната. На вопрос принятия родителями диагноза, который поставили их детям, все единогласно ответили согласием. Дети с ТМН, воспитывающиеся в этих семьях, школьного возраста. Большинство родителей для получения

информации об особенностях своего ребенка обращались в медицинские учреждения. Дополнительную информацию об особенностях своего ребенка часть родителей получили из СМИ и интернета, а другой части родителей этой информации оказалось недостаточно.

При распределении специалистов по степени удовлетворенности родителями их помощью, были получены следующие результаты: больше всего родители удовлетворены помощью социальных работников и специальных педагогов, гораздо ниже они оценили помощь психологов и медицинских работников.

Изучение правовой стороны вопроса, позволило нам получить данные о том, что большинство родителей сомневаются в соблюдении прав их детей. Многие родители недостаточно знакомы с правами своих детей. Ведущий документ, которым они руководствуются, является Закон Республики Беларусь «О правах ребенка».

Участие родителей в общественных организациях, направленных на поддержку и помощь родителям и их детям с тяжелыми множественными нарушениями, очень ограничено. Возможно, это обусловлено тем, что родители не проинформированы о существовании данных организаций. Помощь общественных организаций родители видят в следующем: распределение гуманитарной помощи, юридическая помощь, предоставление литературы и информации.

Свои внутрисемейные отношения все родители охарактеризовали как ровные, доверительные. Во всех исследованных семьях отношение других членов семьи к ребенку с тяжелыми множественными нарушениями хорошее. Типы воспитания, которых придерживаются родители, варьируются между либеральным и демократическим.

Оценка полученных результатов опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В. В. Столин) осуществлялась в рамках каждой шкалы: «принятие-отвержение»; «кооперация», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация» или «контроль», «отношение к неудачам».

Все родители осознанно относятся к имеющимся у их детей проблемам, адекватно принимают своего ребенка и его возможности. Изучив ответы, по шкале «принятие – отвержение», отметим, что шесть родителей получили высокие баллы (от 24 до 33), четверо достигли среднего показателя (от 10 до 24) со значениями приближенными к высоким баллам (от 18 до 24).

Все родители принимают своих детей. Большинство оптимистично смотрят на будущее своих детей, так на вопросы «Мой ребенок ничего не добьется в жизни», «Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы», «Мой ребенок не добьется успехов в жизни» и пр. – ответили отрицательно. Однако часть родителей, которые достигли средних показателей (двое), в большей степени оценивают уровень возможностей своих детей со стороны имеющегося нарушения. Так, результаты по шкале «Отношение к неудачам ребенка» свидетельствуют, что большинство родителей набрали средние баллы (от 3 до 5). Лишь 20% родителей полностью уверены, что

неудачи ребенка случайны и верят в его обязательный успех. Большинство – 8 человек – адекватно относятся к неудачам ребенка, склоняясь к тому, что в силу ограниченности физических и психических возможностей их детей, возникают ситуации неуспеха, однако стремятся достичь наиболее положительных результатов.

Получить более детальные ответы нам удалось благодаря анкете, где большинство родителей указало тесную взаимосвязь восприятия будущего их детей, успешности в тех или иных делах с имеющимся нарушением развития.

Результаты по шкале «Симбиоз» указывают на полное слияние почти всех родителей со своими детьми, максимальную включенность в их жизнь. Отсутствует четкая психологическая дистанция между взрослым и ребенком, родители готовы всегда быть рядом, удовлетворять все потребности, оградить от любого рода неприятностей. Лишь 10% родителей (1 человек) предпочитают оставлять большой процент «независимости» своему ребенку. Во время предварительной беседы от многих родителей можно услышать в рассказе об успехах ребенка местоимение «Мы». Отсутствие четкого разделения обусловлено полным включением родителей в жизнь своих детей, которые в них нуждаются постоянно.

Данные по шкале «Кооперация»: большинство пар «родитель-ребенок» представляют собой единую систему действия. Взрослый проявляет активный интерес к тому, что нравится ребенку, высоко оценивает его способности, стремится поощрять инициативу и самостоятельность. Однако положиться исключительно на выбор своего ребенка не готов. Все участники нашего исследования набрали баллы, соответствующие средним показателям (от 3 до 5 баллов). Проявляя искреннее желание сотрудничать с ребенком во всех его делах, родители заменяют действия «рядом с ребенком» на «вместе с ребенком». Как мы указывали выше, это обусловлено, в первую очередь, физическим состоянием их детей, когда от родителей требуется максимально близко и длительно находится рядом.

Полная включенность в жизнедеятельность ребенка, во многом и обуславливает и уровень контроля со стороны родителей. Кроме того, как указывали в анкете родители, ограниченные возможности их детей, требуют быть все время в курсе событий, чтобы в необходимый момент оказать помощь. Результаты родителей по шкале «Контроль» распределились между 4 и 7 баллами. Это средние и высокие показатели, что говорит о высоком уровне контроля со стороны родителей. Однако это не дает основания предполагать преобладание авторитарного стиля воспитания. Проанализировав полученную от участников информацию, отметим, что на вопросы «Ребенка с детства следует держать в жестких рамках, только тогда из него вырастет хороший человек», «Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер», «За строгое воспитание дети потом благодарят своих родителей», получили отрицательные ответы от всех родителей.

В целом анализируя данные, полученные в результате ответов на вопросы разработанных нами анкет, можно сказать, что родители, которые принимали

участие в нашем исследовании, придерживаются демократического стиля воспитания – осознают свою важность в жизни ребенка, но и признают за ним право на саморазвитие. Трезво понимают, какие требования необходимо диктовать, а какие – обсуждать. Отмечаются и либеральные позиции относительно воспитания детей. Это проявляется в снижении требований к ребенку, простительности к его некоторым слабостям в силу его психофизиологического состояния. Однако здесь не приходится говорить о потворствующей гиперпротекции или воспитании в культуре болезни.

Во всех семьях, воспитывающих детей с ТМН, наблюдается благоприятная атмосфера. Взаимоотношения между родителями и детьми доверительные и дружеские. Родители всегда готовы быть рядом со своим ребенком, тем не менее, всегда оставляют место самостоятельному выбору ребенка.

Налаженная система семейных взаимоотношений также обусловлена тем, что все родители, которые принимали участие в исследовании, воспитывают детей с ТМН уже более 15 лет. За такой, достаточно длительный промежуток времени, выстраивается определенная система семейных ценностей, определяется стиль семейного воспитания. Родители уже имеют опыт в решении проблем их ребенка, общения с детьми данной категории, поэтому их семейные взаимоотношения имеют достаточно устойчивый характер.

Стоит отметить и специфику ответов родителей, которая для семей с нормально развивающимися детьми носила бы несколько другую интерпретацию. Повышенный уровень контроля, тесный симбиоз родителей и детей обусловлен необходимостью быть максимально включенным в жизнь ребенка с тяжелыми множественными нарушениями.

Говоря об организации досуга детей с ТМН, отметим, что посещение ими общественных мест ограничено. Дружеские отношения с другими детьми встречаются лишь в единичных случаях. Многие родители замечали негативное отношение сверстников к их детям.

Большинство родителей опасаются за дальнейшую жизнь детей без посторонней помощи. На сегодняшний день самым трудным родители считают вопрос об организации обучения своих детей. Наиболее необходимая и актуальная помощь, которую хотели бы сейчас получить родители – это получение информации о том, как правильно обучать и воспитывать, как организовать развивающую среду дома.

Полученные сведения позволили нам разработать рекомендации по улучшению качества работы социальной службы ЦКРОиР г.Воложина.

Данное исследование, безусловно, нуждается в продолжении как вширь (увеличение родительской выборки), так и вглубь (охват всех аспектов социально-психологической характеристики семьи ребенка с тяжелыми множественными нарушениями, качественный анализ полученных результатов).

Литература:

1. Басилова Т. Л. Воспитание в семье ребенка со сложным сенсорным или множественным нарушением // Дефектология. — 1996. — № 3. — С. 96.
2. Винникова Е.А. Специалисты и родители: вектор совместных усилий // Социальная поддержка детей и молодежи - основа благополучного и процветающего общества / Международный сборник научных тезисов РЦСАД. – Ташкент, 2013. – С.43 - 47.
3. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
4. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.
5. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — СПб.: Речь, 2005. — 477 с.
6. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 10.05.2015.

Проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников.

The problems of disabled children's integration in healthy peers' envi society.

Макарова Г.А., г. Болгар

Макарова G. A.

Аннотация. Наличие проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество обусловлено, с одной стороны, имеющимися у них отклонениями в физическом и психическом развитии и, с другой, недостаточным совершенством самой системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для детей с ограничениями жизнедеятельности.

Ключевые слова. воспитание ребенка с нарушениями в развитии, педагогическая и социальная интеграция детей с овз в среду здоровых сверстников.

В последние годы теоретические и прикладные задачи интеграции детей с отклонениями в развитии решаются в основном в области специальной педагогики. Но эти исследования не систематизированы, понятие “интеграция” используется специалистами зачастую прямо в противоположном смысле. Теория социальной интеграции как в западной, так и в отечественной научной литературе представлена в виде множества теоретических подходов к отдельным ее проблемам, что затрудняет научную классификацию ее направлений. Термин “интеграция” рассматривается либо относительно локальной проблемы (например, интеграция инвалидов по зрению в

современном обществе; интегрированный подход в обучении глухих, их интеграция в общество; интеграция в общество детей дошкольного возраста с нарушениями интеллектуального развития), либо интерпретируется в обобщенном виде: (интеграция,— включение в общий поток или одно из важных средств подготовки к самостоятельной жизни в обществе или сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов) [1].

На мой взгляд, интеграция в общество детей с ограниченными возможностями здоровья должна включать:

-воздействие общества и социальной среды на личность ребенка с отклонениями в развитии;

-активное участие в данном процессе самого ребенка;

-совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для детей с ограничениями жизнедеятельности.

В рамках проблемы интеграции в общество детей с ограниченными возможностями в развитии важно учитывать социальные последствия, выражающиеся в ограничении жизнедеятельности и социальной недостаточности. Под ограничением жизнедеятельности имеются в виду снижение следующих способностей:

1. адекватно вести себя;

2. эффективно общаться с окружающими.

Под социальной недостаточностью понимается нарушение способности выполнять так называемые “социальные роли”. Однако, ограничения жизнедеятельности и социальная недостаточность однозначно не взаимосвязаны с нарушениями, а в не меньшей степени определяются социальными условиями, общественными нормами, отношением к детям с ограниченными возможностями здоровья в обществе и адаптированностью самого ребенка.

Как следует из опыта разных стран, методологической базой интеграции детей с ограниченными возможностями в систему обычного образования является принцип равных прав и возможностей в получении образования. При этом интеграция выступает в двух формах: социальной и педагогической (учебной) [2].

Социальная интеграция предполагает социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общую систему социальных отношений и взаимодействий, прежде всего, в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется.

Педагогическая интеграция - формирование у детей с ограниченными возможностями в развитии способности к усвоению учебного материала, определяемого общеобразовательной программой, то есть общим учебным планом (совместное обучение в одном классе).

Еще Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием. Он писал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что замыкает своего воспитанника — слепого, глухого или умственно отсталого ребенка — в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира обычно развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм. Поэтому Л. С. Выготский считал, что задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий компенсации его недостатка с учетом не только биологических, но и социальных факторов.

До сих пор инициатива в интегрированном обучении шла от специальной школы, от специальных педагогов. Между тем, совместное обучение дает многое, как здоровым школьникам, так и детям с нарушениями в развитии. Интеграция способствует формированию у здоровых детей терпимости к физическим и психическим недостаткам одноклассников, чувство взаимопомощи и стремления к сотрудничеству. У детей с ограниченными возможностями в развитии совместное обучение ведет к формированию положительного отношения к своим сверстникам, адекватного социального поведения, более полной реализации потенциала развития и обучения.

Но зачастую отсутствие учебной успешности и адаптации при обучении в массовой школе ставит под сомнение целесообразность интеграции. Успешность интеграции детей с нарушением развития зависит не только от характера и степени имеющихся у них физических и психических нарушений и от эффективности учитывающих эти нарушения учебных программ и обучающих технологий, но и от системы отношений к таким детям со стороны социального окружения и, прежде всего, в той образовательной среде, в которую ребенок интегрируется.

Из малочисленных работ по проблемам интеграции известно, что не только в обществе в целом, но и в сфере образования, педагоги и даже со специальным педагогическим, психологическим и медицинским образованием отрицательно относятся к интеграции детей с отклонениями, особенно психическими и тяжелыми двигательными (колясочники) в массовую школу.

Учителя обычных школ проявляют негативное отношение к детям с психическими отклонениями в большей степени, чем специалисты — врачи, психологи, специальные педагоги, социальные работники и др. Все это свидетельствует о необходимости, во-первых, медико-психологического, социально-психологического и психолого-педагогического просвещения всего населения. Во-вторых, необходимо проведение специального обучения родителей, здоровых школьников и педагогического персонала обычных школ, направленного на изменение у всех участников учебно-воспитательного

процесса массовых школ отрицательных социальных установок и стереотипов по отношению к детям с проблемами в развитии.

Положительное отношение, понимание и принятие учителями и здоровыми людьми ребенка с отклонениями в развитии оказывает прямое влияние на его умственное, эмоциональное и социальное развитие. В связи с этим можно заключить, что знание системы отношений учителей, сверстников и родителей к имеющим проблемы в обучении детям является чрезвычайно важным с точки зрения их интеграции в условия обычной школы.

Установки здоровых могут стать решающей компонентой успеха или провала учащихся с отклонениями в развитии в обычной школе. Исследования показывают, что в ситуациях, не требующих тесного общения, установки школьников в целом благоприятны. При более тесных контактах установки становятся негативными. В целом учащиеся средних школ чувствуют себя с «одноклассниками-инвалидами» менее комфортно, чем со здоровыми, во время общения с инвалидами они испытывают большую тревогу, и одноклассники-инвалиды оцениваются ниже, чем здоровые.

Исследования взаимоотношений детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей в нашей стране не проводились, в то время как в других странах этой проблемой занимаются уже более сорока лет.

По результатам исследований зарубежных авторов установлено, что отношение здоровых к детям с ограниченными возможностями здоровья в целом характеризуется как откровенно неблагоприятное, в то же время с чувством сострадания, вежливым нерасположением, и имеет характер доминирования — подчинения, когда здоровые получают в том или ином виде власть над теми, у которого есть определенные отклонения.

В некоторых исследованиях отмечается амбивалентный характер отношений здоровых к больным: с одной стороны неприятие и даже враждебность, с другой — симпатия и сочувствие. В этом видятся скрытые возможности улучшения социальной интеграции инвалидов.

Существенной причиной отрицательного отношения детей к совместному обучению является вынужденная интеграция без достаточной подготовки как интегрируемой, так и принимающей стороны. Поэтому, интеграция должна начинаться в специальном классе. Здесь ученик с ограниченными возможностями здоровья постепенно начинает осуществлять контакт с обычными детьми в учебной и внеучебной деятельности. И затем интеграция должна распространяться на обычный класс, где ребенок с нарушением развития, в конце концов, будет находиться все время вместе с обычными учениками. Учитель принимающего класса, кроме того, нуждается в опыте профессиональной коррекционной работы для выбора оптимальной программы обучения ребенка с отклонениями.

Интеграцию ребенка с проблемами в развитии следует начинать с социальной интеграции, желательно в дошкольном возрасте. При этом необходимо соблюдать следующие условия:

1. программа интеграции должна включать в себя непосредственные контакты между детьми разных систем обучения;

2. программа в своей основе не может быть директивной, должна основываться на неформальной ситуации общения;

3. программа должна включать в себя совместную учебную и внеучебную деятельность детей массовой и специальной школ.

Эффективная социальная интеграция будет в дальнейшем способствовать педагогической интеграции ребенка с проблемами в развитии при обучении в массовой школе.

Таким образом, одним из основных условий социально-педагогической интеграции детей с отклонениями в развитии является коррекция отношений участников процесса интеграции (как детей, так и их педагогов) друг к другу. Взаимопонимание, взаимоуважение и взаимодействие — три составляющих успеха интеграции массовой и специальной школ при обучении и воспитании учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Сводина В.Н. Интегрированное воспитание школьников с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. – 1998. - №6, стр. 32
2. Алферова Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. - 2001. - №3, стр. 12.

Внеурочная деятельность как часть учебно-воспитательного процесса

Насырова А.У.(Казань)

Nasyrova A.Y.

Аннотация. В современных условиях уровень общего образования определяется не только общеобразовательной подготовкой, получаемой школьником на уроке, но и возможностью учащихся использовать дополнительное образование. В школе, на сегодняшний день, созданы условия для развития индивидуальности, для занятий учащихся творчеством и спортом во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, федеральный государственный образовательный стандарт.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно - воспитательного процесса. Важно иметь в виду, что внеурочная деятельность – это отнюдь не механическая добавка к основному общему образованию, призванная компенсировать недостатки работы с отстающими или одаренными детьми. Внеурочная деятельность понимается сегодня как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей обучающихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно-полезной деятельности.

Цель внеурочной деятельности: разработать и внедрить модель организации внеурочной деятельности в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта и тем самым оптимизировать процесс воспитания и социализации младших школьников, создать условия для достижения обучающимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей, создать условия для многогранного развития и социализации каждого обучающегося в свободное от учёбы время.

Задачи внеурочной деятельности:

Выявление интересов, склонностей, способностей обучающихся к различным видам деятельности; развитие творческих способностей, получение опыта неформального общения, взаимодействия, сотрудничества

Закрепление и создание условий для практического использования отдельных аспектов содержания программ учебных предметов

Усиление педагогического влияния на жизнь учащихся в свободное от учебы время, оказание помощи в «поисках себя»

Организация общественно-полезной и досуговой деятельности совместно с коллективами учреждений, детской библиотекой, музеем и семьями.

В 1 «А» классе внеурочная деятельность представлена так:

1 Спортивно-оздоровительное направление. «Путь к здоровью» 2 часа в неделю

2. Духовно – нравственное направление. «Умелые ручки» 2 часа в неделю.

Внеурочной деятельностью охвачены все учащиеся первого класса. Во второй половине дня дети не проявляют признаков переутомления, активны, с удовольствием занимаются.

1 класс «Первые шаги к здоровью»: первичное ознакомление со здоровым образом жизни, формирование потребности в личной гигиене, ознакомление с витаминами и продуктами их содержащими.

Формы проведения занятия и виды деятельности: игры «Мы веселые ребята, быть здоровыми хотим, все болезни победим», беседы «Гигиены правильной осанки», «Почему устают глаза», «В гостях у Мойдодыра», «Полезные и вредные продукты» и т.д., конкурсы рисунков, плакатов «Мы за здоровый образ жизни», «В здоровом теле здоровый дух», «Шалости и травмы»

Программа внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному направлению «Путь к здоровью» может рассматриваться как одна из ступеней к формированию культуры здоровья и неотъемлемой частью всего воспитательно-образовательного процесса в школе. Основная идея программы заключается в мотивации обучающихся на ведение здорового образа жизни, в формировании потребности сохранения физического и психического здоровья как необходимого условия социального благополучия и успешности человека.

Данная программа направлена на формирование, сохранение и укрепления здоровья младших школьников, в основу, которой положены культурологический и личностно ориентированный подходы.

Программа внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному направлению «Путь к здоровью» носит образовательно - воспитательный характер и направлена на осуществление следующих целей:

- формировать установки на ведение здорового образа жизни и коммуникативные навыки, такие как, умение сотрудничать, нести ответственность за принятые решения;
- развивать навыки самооценки и самоконтроля в отношении собственного здоровья;
- обучать способам и приемам сохранения и укрепления собственного здоровья.

Цели конкретизированы следующими задачами:

Формирование:

- представлений о факторах, оказывающих влияющих на здоровье; правильном (здоровом) питании и его режиме; полезных продуктах; рациональной организации режима дня, учёбы и отдыха; двигательной активности; причинах возникновения зависимостей от табака, алкоголя и других психоактивных веществ, их пагубном влиянии на здоровье;
- основных компонентах культуры здоровья и здорового образа жизни; влиянии эмоционального состояния на здоровье и общее благополучие; навыков конструктивного общения;
- потребности безбоязненно обращаться к врачу по вопросам состояния здоровья, в том числе связанным с особенностями роста и развития;

Обучение:

- осознанному выбору модели поведения, позволяющей сохранять и укреплять здоровье;
 - правилам личной гигиены, готовности самостоятельно поддерживать своё здоровье;
 - элементарным навыкам эмоциональной разгрузки (релаксации);
- упражнениям сохранения зрения.

Занятия по программе «Путь к здоровью» направлены на сохранение и укрепление здоровья учащихся. Как помочь школьнику, как сделать так, чтобы он начал жить активной, интересной и полноценной жизнью? Как сделать так, чтобы учение в школе вызывало прилив энергии, а обучение было в радость, развивало рефлексивные умения учащихся? Именно в решении этих вопросов и заключается актуальность программы «Путь к здоровью», которая дает возможность сохранения здоровья детей в период обучения в школе; научить детей быть здоровыми душой и телом, стремиться творить своё здоровье, применяя знания и умения в согласии с законами природы, законами бытия.

Формирование здорового образа жизни должно происходить непрерывно и целенаправленно. Стандарт второго поколения обеспечивает формирование знаний, установок, ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение, укрепления здоровья, заинтересованного отношения к собственному здоровью, знание негативных факторов риска здоровья и т. д.

Ряд отдельных мероприятий: Дни Здоровья, экскурсии, физические минутки в классе, на перемене, спортивные эстафеты, различные соревнования разного уровня –

направлены на формирование культуры здоровья, укрепление и сохранение здоровья детей.

2. Духовно – нравственное направление «Умелые ручки»

Данная программа позволяет создать условия для самореализации личности ребёнка, выявить и развить творческие способности. Важная роль отводится формированию культуры труда: содержанию в порядке рабочего места, экономии материалов и времени, планированию работы, правильному обращению с инструментами, соблюдению правил безопасной работы.

Методологическая основа в достижении целевых ориентиров – реализация системно-деятельностного подхода в начальном обучении, предполагающая активизацию познавательной, художественно-эстетической деятельности каждого учащегося с учетом его возрастных особенностей, индивидуальных потребностей и возможностей. Работа с комплектом учебных пособий представит детям широкую картину мира прикладного творчества, поможет освоить разнообразные технологии в соответствии с индивидуальными предпочтениями.

Занятия художественной практической деятельностью, по данной программе решают не только задачи художественного воспитания, но и более масштабные – развивают интеллектуально-творческий потенциал ребенка. В силу того, что каждый ребенок является неповторимой индивидуальностью со своими психофизиологическими особенностями и эмоциональными предпочтениями, необходимо предоставить ему как можно более полный арсенал средств самореализации. Освоение множества технологических приемов при работе с разнообразными материалами в условиях простора для свободного творчества помогает детям познать и развить собственные возможности и способности, создает условия для развития инициативности, изобретательности, гибкости мышления.

Важное направление в содержании программы «Художественное творчество» уделяется духовно-нравственному воспитанию младшего школьника. На уровне предметного содержания создаются условия для воспитания:

- патриотизма: через активное познание истории материальной культуры и традиций своего и других народов;
- трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни (привитие детям уважительного отношения к труду, трудовых навыков и умений самостоятельного конструирования и моделирования изделий, навыков творческого оформления результатов своего труда и др.);
- ценностного отношения к прекрасному, формирования представлений об эстетических ценностях (знакомство обучающихся с художественно-ценными примерами материального мира, восприятие красоты природы, эстетическая выразительность предметов рукотворного мира, эстетика труда, эстетика трудовых отношений в процессе выполнения коллективных художественных проектов);

- ценностного отношения к природе, окружающей среде (создание из различного материала образов картин природы, животных, бережное отношение к окружающей среде в процессе работы с природным материалом и др.);

- ценностного отношения к здоровью (освоение приемов безопасной работы с инструментами, понимание детьми необходимости применения экологически чистых материалов, организация здорового созидательного досуга)

Для того чтобы обеспечить каждому школьнику полноценное личностное развитие, наиболее актуальны следующие принципы и подходы:

1. Личностный подход.

Личность ребенка — высшая ценность. Ребенка надо принимать таким, какой он есть, не стараясь его переделать. Важно уважение личности каждого ребенка, его индивидуальности, бережное отношение к его мыслям, чувствам, ожиданиям.

2. Принцип целостности урочной и внеурочной деятельности.

3. Деятельностный подход. Ребенку нужна интересная, отвечающая его потребностям и особенностям деятельность: игровая, познавательная, трудовая, творческая, досуговая. Ведь только в деятельности изменяются, укрепляются отношения между воспитанниками.

4. Комплексный подход. Воспитание и развитие актуальных качеств личности ребенка происходит параллельно, а не изолированно друг от друга.

Нужно организовать деятельность учащегося таким образом, чтобы ребенок раскрывался с разных сторон и развивал все свои личностные качества. Во все времена деятельность школы была направлена на решение воспитательных задач.

Стандарт второго поколения определяет «портрет» выпускника начальной школы: любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; любознательный, активно и заинтересованно познающий мир; владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом; доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать своё мнение; выполняющий правила здорового и безопасного для себя и для окружающих образа жизни. Школа после уроков должна сегодня стать миром творчества, проявления и раскрытия каждым учеником своих интересов, своих увлечений, своего «я». Главное, чтобы здесь ученик сумел сделать выбор, сумел научиться свободно проявлять свою волю, раскрыться как личность. В формате реализации федерального государственного образовательного стандарта второго поколения важно заинтересовать ребят занятиями после уроков так, чтобы школа стала для него вторым домом. Это, в свою очередь, даст возможность превратить внеурочную деятельность в полноценное пространство воспитания и образования. Современная школа предполагает тесное взаимодействие с семьей. Школьные

праздники, концерты, спортивные мероприятия становятся привлекательным местом семейного отдыха.

Анализ результатов внеурочной деятельности: Мы ожидаем, что в результате, на выходе из начальной школы, получим: · увеличение числа детей, охваченных организованным досугом; · увеличение доли детей, имеющих навыки здорового образа жизни · сформированное уважительное отношение к своему городу, школе. · развитое чувство гражданственности и патриотизма, правовой культуры; · более высокий уровень социальной культуры учащихся и их родителей.

Итогом такой работы должен быть заданный образовательный результат – научить детей осознанно применять базовые знания в ситуациях, отличных от учебных, в более широком смысле – научить их социализироваться, адаптироваться в разных общественных формациях.

Литература:

1. Баркер Э., Мом Д. Первые поделки для малышей / Пер. с фр. О.Ю.Пановой. - М.2009.
- 2.Орен Р. Секреты пластилина: Учебное пособие. – М.,2011.
3. Тойбнер А. Лучшие поделки из бумаги, картона, яичной скорлупы, горшочков и природных материалов / Армин Тойбнер, Нелли Болгер, Ральф Крумбахер. – Ярославль, 2010.
- 4.Т.Н. Проснякова, Н.А. Цирулик. Умелые руки – Самара: Корпорация «Фёдоров», Издательство «Учебная литература». 2004.
5. Сайт Страна Мастеров <http://stranamasterov.ru>
6. Сайт Всё для детей <http://allforchildren.ru>

Поведение матери при противоречиях в коммуникативных действиях ребенка раннего возраста с синдромом Дауна²

Mothers' behaviour in response to contradictory communication acts of toddlers with Down syndrome

Одинокова Г.Ю. (Москва)

Odinokova G.Y.

Аннотация: в статье анализируется поведение матери, которое наблюдается при противоречивом поведении ребенка в общении. При анализе общения в парах «мать-ребенок раннего возраста» противоречия в репликах диалога были зафиксированы только у детей с синдромом Дауна при сравнении с типично развивающимися детьми. Неоднозначные по смыслу реплики ребенка часто сопровождались критическими замечаниями матери. Наличие двойственного смысла в посланиях связано не только с генетическим статусом ребенка, но и с поведением матери в общении с ним.

² Работа выполнена в рамках Задания № 27.9040.2017/БЧ Минобрнауки России.

Ключевые слова: синдром Дауна, ранний возраст, общение матери и ребенка, феномены общения ребенка, амбивалентное поведение, противоречия в коммуникативном действии ребенка.

С целью выявления специфических особенностей в общении детей раннего возраста с синдромом Дауна с матерями, в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» (г. Москва) было проведено исследование. В нем принимали участие пары «мать-ребенок», дети с типичным развитием и дети с синдромом Дауна второго и третьего годов жизни. Характеристики матерей и детей, принявших участие в исследовании, представлены в публикации [3].

В ходе изучения видеозаписей общения пары «мать-ребенок» фиксировались феномены поведения как матери, так и ребенка [Там же].

Специфическим феноменом, который встретился только у детей с синдромом Дауна и не был зафиксирован у типично развивающихся детей, был феномен, названный нами *«Коммуникативное действие ребенка содержит противоречия»*.

Содержание этого феномена заключается в том, что в ответе ребенка представлены средства общения, смысл которых противоречит друг другу (например, одновременно «да» и «нет»). Мать не понимает послание, намерение ребенка и говорит об этом. Дети, у которых наблюдался такой феномен, владели только невербальными средствами общения. Противоречия в репликах ребенка зафиксированы у 40% детей раннего возраста с синдромом Дауна.

Противоречия в коммуникативных действиях ребенка близки к тому, что было описано Лисиной М. И. (1974), Сорокиной Т. М. (1977) как факты «амбивалентного поведения», когда у ребенка происходит конфликт двух противоположных стремлений, например, приблизиться к взрослому и отойти от него. Феномен «амбивалентного поведения» представляет собой индивидуально-возрастной вариант, который наблюдался в общении *нормально развивающегося ребенка* с малознакомым взрослым и наиболее ярко проявлялся на втором году жизни ребенка [5].

Противоречия в коммуникативных действиях ребенка, рассматриваются как отставание в развитии операциональной стороны коммуникативной деятельности. У ребенка на определенном этапе развития, с одной стороны, есть готовность общаться, а с другой – неясность относительно выбора средств [2, 4].

В нашем исследовании «послания» с двойным смыслом наблюдались:

- в общении детей с синдромом Дауна с матерью;
- в общении детей с синдромом Дауна второго и третьего годов жизни;
- в ответных и инициативных коммуникативных действиях детей, а также в проявлениях, которые еще не стали коммуникативными действиями (например, реагирование ребенка на игрушку, предложенную матерью).

По словам Leathers D. G. (1976)³, невербальные средства общения для надежности коммуникации должны дублировать друг друга в реплике ребенка, адресованной взрослому.

Процесс подбора средств общения, которые дублируют друг друга и объединяются по смыслу, дает возможность постепенно преодолевать двойственность в посланиях ребенка взрослому. Это происходит за счет развития практики общения, в организации которой с первых дней жизни ребенка особое значение принадлежит близкому взрослому [2].

Рассмотрим, какое поведение матери в общении с ребенком может быть связано с двойственными по смыслу посланиями у детей с синдромом Дауна.

Результаты эмпирического исследования общения в парах мать – ребенок, показали, что феномен «Коммуникативное действие ребенка содержит противоречия» достаточно часто встречается с феноменом «Мать критикует ребенка и/или его проявления» ($r = 0,53$; $p \leq 0,05$). Ответственность за двойственность в посланиях мать зачастую приписывает только ребенку и упрекает его в этом.

Критика выражается в виде:

-негативных оценок, которые носят «генерализованный» характер. Например, ребенок размахивал руками и разбросал игрушки. Мать эмоционально вздыхает и говорит: «Ну, у тебя же все так!» Другие примеры подобной критики: «Не нравится! Тебе никак не нравится!», «Ну, что-нибудь сделай, хоть!», эмоциональные вздохи;

-передразниваний ребенка. Например, мать надевает на ребенка колготки, ребенок капризничает (кряхтит). Мать имитирует звуки кряхтения, передразнивает ребенка, быстро и уверенно надевает колготки;

-вопросов – упреков. Матери задавали ребенку вопросы, которые не предполагают ответа: «Зачем ты снимаешь шапку?», «Почему ты разбросал игрушки? Кто так делает?», «Когда ты перестанешь разбрасывать?» Дети воспринимают подобные вопросы и дают на них адекватные ответы ближе к 3 годам, когда доступными становятся причинно-следственные и временные отношения. Вопросы такого рода, адресованные ребенку более раннего возраста или ребенку с отставанием в развитии, оказываются квазивопросами, их называют упреками, замаскированными в форму вопросов [6].

Отрицательные «оценки» матери касаются противоречий в репликах ребенка, а также его спонтанных сигналов, реакций и других коммуникативных действий. Похвала, позитивная «оценка», поощрение ребенка при этом минимальны или отсутствуют.

Феномен «Коммуникативное действие ребенка содержит противоречия» регистрировался тогда, когда мать не понимала некоторые действия и проявления ребенка и говорила об этом: «Что ты хочешь? Не пойму тебя!». Корреляционный анализ подтверждает: противоречивые послания ребенка

³ Цит. по: Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1986. С.30.

связаны с феноменом поведения матери «Мать демонстрирует непонимание ребенка» ($r = 0,61$; $p \leq 0,05$).

В невербальном периоде реплики ребенка, как при нормальном, так и отклоняющемся развитии, могут содержать противоречия и быть непонятными для матери. Важность при этом приобретают ответные или последующие действия матери. В нашем исследовании после того, как мать задает вопросы типа: «Не хочешь танцевать, что ли?», «Не пойму, чего ты хочешь?» наблюдались следующие варианты ее поведения:

- Мать пребывает в растерянности, замолкает, не инициирует общение.
- Мать расценивает противоречивые сигналы как отказ ребенка от взаимодействия с ней.

Она не только двойственные послания, но и другие проявления ребенка (вокализации, взгляды, позы, движения) наделяет определенным смыслом: ребенок не хочет общаться и играть. Оба феномена: «Мать демонстрирует непонимание ребенка» и «Мать обозначает проявления ребенка как нежелание общаться с ней» часто встречаются вместе ($r = 0,74$; $p \leq 0,05$).

От матерей звучали следующие комментарии: «Отвлекаешься? Тебе не интересно (со мной)?», «Не нравится? Не хочешь разговаривать», «Мамка тебе не нужна!», «Не хочешь сегодня играть со мной!». Часто в таких случаях мать говорила, что ребенок лучше играет с другими (папой, педагогом), а с ней – не любит.

Скорее именно принятие матерью своего предположения о нежелании ребенка общаться и следование ему ограничивает мать в том, чтобы продолжать общаться, играть, искать при этом пути взаимопонимания и договариваться с ребенком.

Содержание этого феномена поведения матери становится более определенным и ясным, когда приводится пример противоположного варианта. При отсутствии данного феномена, матери могли указать любую причину, по которой ребенок якобы отвлекался: «Ты сегодня плохо спал!» или «Тетя нас отвлекает!», но нет объяснения «Ты не хочешь со мной общаться!»

При диагностике общения в случае непонимании матерью сигналов и действий ребенка реплики ребенка подвергались более детальному анализу на предмет наличия противоречий. Часто непонимание матери и двойственный смысл реплик ребенка совпадали. Однако встречались ситуации, когда мать говорит о том, что не понимает ребенка, а анализ его коммуникативных действий указывает на отсутствие противоречий: все средства общения в реплике ребенка были объединены одним смыслом. В таких случаях в посланиях матери виден другой смысл, и они относятся к критике ребенка и его поведения.

Феномен «Коммуникативное действие ребенка содержит противоречия» наблюдался у 40% детей из исследованной группы. Оставшиеся 60% детей, также, не имея речи, владели только невербальными средствами общения, но при этом достаточно определенно «высказывались» и были понимаемы матерями. Приемлемый уровень взаимопонимания в паре и отсутствие

противоречий может быть и результатом сложившегося и практикуемого уже длительное время позитивного взаимодействия матери и ребенка. Но и у этих пар были случаи недопонимания, мать испытывала необходимость уточнения смысла посланий ребенка, однако эти трудности быстро преодолевались.

Рассмотрим, какое поведение матери в общении связано с отсутствием противоречий в репликах ребенка с синдромом Дауна.

В случае затруднений с пониманием, наблюдались следующие реакции у матерей:

- Непонятым репликам мать пыталась дать трактовку, наделяла их «смыслом» (объективным или позитивным) и пробовала реагировать на них разными способами. Наблюдение за реакцией ребенка помогало ей догадаться и сделать правильный выбор.

- Мать чаще не задавала вопросы, игнорировала непонятные сигналы, если они единичные, и продолжала общение, опираясь на те проявления или средства общения ребенка, которые ей понятны и выгодны для продолжения коммуникации. Так мать удерживала ребенка в теме начавшегося общения. Этот вариант наблюдался тогда, когда у пары объективно был некоторый опыт договоренностей.

Анализ поведения матери при наличии у ребенка раннего возраста с синдромом Дауна феномена «Коммуникативное действие ребенка содержит противоречия» показал следующее:

- матери детей с синдромом Дауна чаще всего действительно не понимали посланий ребенка и говорили об этом. В одних случаях терялись и замолкали, в общении появлялись паузы. В других, трактовали поведение ребенка как нежелание общаться, что ограничивало их взаимодействие и поиск путей взаимопонимания;

- матери часто критиковали ребенка, давали отрицательную оценку любым, в том числе и двойственным, противоречивым репликам. Критика носила генерализованный характер и относилась к личности ребенка. Она выражалась в негативных высказываниях матери, передразниваниях ребенка, вопросах-упреках.

Анализ поведения матерей, у которых в поведении детей не обнаружено противоречий в посланиях показал следующее:

- матери придавали значимый смысл даже непонятым сигналам ребенка и старались по-разному реагировать на них. Поведение ребенка давало возможность понять смысл или приблизиться к пониманию смысла послания;

- матери пытались в общении с ребенком опираться на ясные послания ребенка, которые выгодны для продолжения темы диалога.

Итак, подтверждается предположение, что присутствие двойственных посланий в общении у ребенка раннего возраста с синдромом Дауна связано не только с влиянием хромосомной патологии, но и с поведением матери в общении. Если мать общается с ребенком, как с личностно значимым партнером, относится к посланиям ребенка как важным, учится их «читать» - это развивает практику общения. У ребенка появляются согласованные по

средствам, ясные (для матери) невербальные послания, а противоречия в коммуникативных действиях ребенка последовательно преодолеваются. Появление у ребенка конвенциональных средств общения, например, жестов и универсального средства общения – речи снимает проблему противоречий в коммуникативных действиях.

Литература

1. Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1986. – 162 с.
2. Лисина М.И., Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым // Развитие общения у дошкольников; под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. – С.113-152.
3. Одиноква Г.Ю. Выявление и преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна. Дисс. на соиск. учен. степ. кандидата пед. наук – М, 2015. – 185 с.
4. Рузская А.Г. Особенности начального этапа общения с незнакомым взрослым у дошкольников // Развитие общения у дошкольников; под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. – С.153-178.
5. Сорокина Т.М. Исследование феномена «амбивалентного поведения» у детей раннего возраста. Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. кандидата психол. наук – М., 1977. – 21с.
6. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

СЕКЦИЯ VI. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДЕФЕКТОЛОГИИ И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Анализ функциональной карты вида профессиональной деятельности и ее соотношение с профессиональными компетенциями бакалавра специального (дефектологического) образования

Analysis of the functional map of the type of professional activity and its correlation with the professional competencies of the bachelor of special (defectologic) education

Кедрова И.А. (Казань)

Kedrova I.A.

Аннотация. В статье анализируется функциональная карта вида профессиональной деятельности, которая рассматривается как инструмент реализации стратегии развития образования, как объективная основа оценки квалификации педагога-дефектолога. Выявлены отношения и взаимосвязи (сопряженность) между профессиональными компетенциями и трудовыми функциями и действиями. Материал представлен в рамках общественного обсуждения профессиональным сообществом проекта профессионального стандарта "Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)"

Ключевые слова: трудовые функции и действия, профессиональные компетенции педагога-дефектолога, профессиональный стандарт

Актуальность темы вызвана тем, что современное образование предъявляет высокие требования к педагогу-дефектологу, как главному ресурсу достижения качества образования. Существующие квалификационные характеристики и должностные инструкции не в полной мере отвечают новым требованиям. Внедрение **профессиональных стандартов** свидетельствует о новом этапе правового и методологического регулирования сферы профессиональных компетенций. Речь идёт об использовании **единых подходов** в сфере квалификационных требований к работникам. Министерство образования и науки Российской Федерации рекомендует учитывать положения профессиональных стандартов в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки и специальностям, сопряженным с принятыми профессиональными стандартами. На вопрос, в какие федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, целесообразно вносить изменения, Министерство образования и науки Российской Федерации считает целесообразно **произвести актуализацию и сопряжённость** профессиональных стандартов по некоторым направлениям бакалавриата, в том

числе, 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование (Академический бакалавр).

Цель исследования состоит в раскрытии сопряженности профессиональных компетенций, отраженных в ФГОС и трудовых функций, действий проекта профессионального стандарта Педагог-дефектолог.

Теоретическими методами исследования выступили анализ «базовых» понятий исследования, структурный анализ, позволяющий выявить отношения и взаимосвязи между профессиональными компетенциями и трудовыми функциями и действиями.

Профессиональный стандарт рассматривается как инструмент реализации стратегии развития образования в меняющемся мире, нацеленной на повышение качества образования и выход отечественного образования на международный уровень, как объективная основа оценки квалификации педагога-дефектолога, средство отбора педагогических кадров в учреждения образования, база для формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем. Профессиональный стандарт устанавливает не только требования к знаниям и умениям, но и **определённые требования к профессиональной деятельности**. Профессиональный стандарт раскрывает конкретные трудовые функции, ранжированные по уровням квалификации в зависимости от сложности и ответственности выполняемой специалистом работы. В стандарте обозначается вид профессиональной деятельности, описываются обобщённые трудовые функции, в каждую из которых включается совокупность связанных между собой отдельных трудовых функций. В свою очередь, каждая трудовая функция реализуется посредством выполнения конкретных трудовых действий, применения необходимых умений и знаний. Как видно из вышеизложенного, описание требований к специалисту в профессиональных стандартах носит **комплексный характер**, поскольку в них используется более современная конструкция в виде сочетания требований к знаниям, умениям, профессиональным навыкам и опыту работы. Эта особенность стандартов делает их основными элементами национальной системы квалификаций, связывающими сферу труда и сферу профессионального образования.

Таким образом, профессиональный стандарт содержит в себе **подробное описание компетенций**, необходимых специалисту для выполнения работы. Отметим, однако, что в содержании стандартов термин «компетенция» не используется, их содержание рассматривается через необходимые знания и умения. Укажем отличия компетенции от компетентности. **Компетентностью** именуют способность активно пользоваться полученными профессиональными и личными знаниями в ходе собственной деятельности. **Компетенции** представляют собой комплекс определенных знаний, навыков и умений, в которых человек осведомлен и имеет практический опыт. Под **профессиональной компетенцией** понимается способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач [4].

Рассмотрим термины, которые используются в профессиональных стандартах:

– **вид профессиональной деятельности** — совокупность обобщённых трудовых функций, имеющих близкий характер, результаты и условия труда;

– **обобщённая трудовая функция** — совокупность связанных между собой трудовых функций, сложившаяся в результате разделения труда в конкретном производственном процессе;

– **трудовая функция** — система трудовых действий в рамках обобщённой трудовой функции;

– **трудовое действие** — процесс взаимодействия работника с предметом труда, при котором достигается определённая задача или простейшая, (элементарная) производственная операция.

Проанализируем еще два определения, которые необходимы для дальнейшего анализа. **Умение** – это способность выполнять какое-либо действие по определенным правилам. То есть умение – это **владение способом**. Умение принадлежит конкретному человеку и характеризует его как человека, владеющего или не владеющего тем или иным способом. **Способ** – действие или система действий применяемых при исполнении какой-нибудь работы, при осуществлении чего-либо. Таким образом, способ служит определенной задаче, он нацелен на получение определенного результата. **Показатели освоения умений** обычно содержат требования к выполнению отдельных действий и/или операций. Для формулировки показателей освоения умений можно использовать образцы: *разработка, построение, показ, решение, подготовка, поиск и выбор и т.п.* Критерии оценки освоения умений будут представлять собой, как и в случае оценки усвоения знаний, правила определения численной и/или вербальной оценки при сравнении результатов действий, демонстрируемых (полученных) аттестуемым, с эталонными (заданными, планируемыми) параметрами по показателям оценки результата. Итак, подробно проанализировав составляющие трудовых действий, рассмотрим одну трудовую функцию. Проанализируем на примере одной трудовой функции, какими трудовыми действиями должен владеть педагог-дефектолог, какие требования предъявляются к знаниям, умениям и какие компетенции должны быть сформированы в процессе обучения, насколько они сопрягаются между собой.

Обобщенная трудовая функция

Обучение, воспитание, коррекция нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с тяжелыми нарушениями речи

Трудовая функция

Организация деятельности лиц с тяжелыми нарушениями речи по освоению образовательных программ, адаптированных для их обучения, воспитания и обеспечивающих коррекцию нарушений

(8 трудовых действий)

	Трудовое действие (проект стандарта)	Компетенции (ФГОС ВО)
<p data-bbox="197 338 213 360">1</p> <p data-bbox="150 707 344 775">Необходимые умения</p> <p data-bbox="150 927 344 994">Необходимые знания</p>	<p data-bbox="400 271 941 595">Определение типа образовательной программы и (или) варианта оказания логопедической помощи с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи</p> <p data-bbox="400 636 941 703">Не обнаружено описания умений для данного трудового действия</p> <p data-bbox="400 707 941 853">Какими способами действий нужно обладать, чтобы определить тип и вариант оказания логопедической помощи</p> <p data-bbox="400 857 941 1003">Клинико-психолого-педагогические особенности разных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья</p> <p data-bbox="400 1008 941 1256">Теории, закономерности, принципы построения и функционирования систем образования лиц с нарушениями речи, современные тенденции развития образования лиц с нарушениями речи, оказания им логопедической помощи</p>	<p data-bbox="967 495 1409 775">Способность осуществлять образовательно-коррекционный процесс с учетом психофизических, возрастных особенностей и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся (ОПК-3);</p>

<p style="text-align: center;">2</p> <p>Необходимые умения</p> <p>Необходимые знания</p>	<p style="text-align: center;">Планирование уроков, логопедических групповых (подгрупповых) и индивидуальных занятий с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи</p> <p>Определять объем, содержание, целевую направленность и условия реализации образовательной программы и (или) программы логопедической помощи с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи. Организовывать деятельность лиц с нарушениями речи по реализации образовательных программ и (или) программ логопедической помощи (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с их возрастом, особыми образовательными потребностями и индивидуальными особенностями</p> <p>Использовать ИКТ-компетенции, необходимые для планирования, реализации и оценки образовательной и логопедической работы с лицами с нарушениями речи с учетом их возраста, особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей</p> <p>Содержание и технологии проведения логопедических занятий</p>	<p>готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья (ПК-3);</p>
--	--	--

3	<p>Организация специальной образовательной среды для реализации особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями речи и развития компетенции, необходимой для жизни человека в обществе</p> <p>Использовать технологии формирования у лиц с нарушениями речи мотивации к качественному образованию, личностному развитию, овладению компетенцией, необходимой для жизни человека в обществе, социальной адаптации с учетом их особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей</p> <p>Современные педагогические технологии реализации деятельностного, компетентностного, индивидуально-дифференцированного подходов с учетом возрастных и индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи</p> <p>Требования к оснащению и оборудованию учебных и логопедических кабинетов современными образовательными средствами, техническими средствами, дидактическими средствами, средствами логопедической помощи</p>	<p>готовность к организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты (ПК-2);</p>
Необходимые умения		
Необходимые знания		
	<p>Организация основных видов деятельности лиц с нарушениями речи в процессе освоения ими образовательных программ, программ логопедической помощи с</p>	<p>готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры</p>

<p>4</p> <p>Необходимые умения</p> <p>Необходимые знания</p>	<p>учетом их возраста, особенностей развития и психофизического состояния</p> <p>Организовывать деятельность лиц с нарушениями речи по реализации образовательных программ и (или) программ логопедической помощи (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с их возрастом, особыми образовательными потребностями и индивидуальными особенностями</p> <p>Применять технологии воспитательной работы с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей обучающихся с нарушениями речи</p> <p>Закономерности и этапы речевого развития, языковые нормы, варианты их нарушения</p>	<p>нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья (ПК-3);</p> <p>способность к организации, совершенствованию и анализу собственной образовательно-коррекционной деятельности (ПК-4);</p>
<p>5</p> <p>Необходимые умения</p>	<p>Организация деятельности лиц с нарушениями речи по развитию компетенции, необходимой для жизни человека в обществе, на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, расширения повседневного жизненного опыта, социальных контактов с другими людьми</p> <p>Использовать технологии формирования у лиц с нарушениями речи мотивации к качественному образованию, личностному развитию, овладению компетенцией, необходимой для жизни человека в обществе, социальной адаптации с учетом их особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей</p> <p>Не обнаружено требования к знаниям</p>	<p>готовность к осуществлению психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, социализации и профессионального самоопределения обучающихся, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОПК-4);</p> <p>способность использовать в профессиональной деятельности современные компьютерные и информационные технологии (ОПК-5);</p>
<p>Необходимые знания</p>	<p>Обеспечение формирования детского коллектива, активного сотрудничества обучающихся в разных видах деятельности, обогащения их социального опыта, активизации взаимодействия со взрослыми и сверстниками, за счет постепенного расширения</p>	<p>способность проводить работу по духовно-нравственному, эстетическому развитию лиц с ограниченными возможностями здоровья,</p>

6	<p>образовательного пространства, ознакомления с социокультурной жизнью</p> <p>Использовать технологии инклюзивного образования</p> <p>Современные педагогические технологии реализации деятельностного, компетентностного, индивидуально-дифференцированного подходов с учетом возрастных и индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи</p>	<p>приобщению их к историческим ценностям и достижениям отечественной и мировой культуры (ПК-10);</p>
<p>Необходимые умения</p> <p>Необходимые знания</p> <p>7</p>	<p>Осуществление систематического контроля и оценки достижения лицами с нарушениями речи планируемых результатов обучения и воспитания, коррекции нарушений развития</p> <p>Использовать содержание, формы, методы и средства текущего контроля и мониторинга, позволяющие оценить освоение лицами с нарушениями речи образовательных программ и (или) программ логопедической помощи, определять дальнейшие траектории образования с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи</p> <p>Пути достижения и способы оценки результатов освоения образовательных программ и (или) программ логопедической помощи лицами с нарушениями речи</p>	<p>способность осуществлять мониторинг достижения планируемых результатов образовательно-коррекционной работы (ПК-6);</p>
<p>Необходимые умения</p> <p>Необходимые знания</p>	<p>Корректировка организации, содержания и технологий реализации программ образования и (или) оказания логопедической помощи с учетом результатов текущего и периодического контроля результатов их освоения, мониторинга результатов их реализации</p> <p>Использовать содержание, формы, методы и средства текущего контроля и мониторинга, позволяющие оценить освоение лицами с нарушениями речи</p>	<p>способность осуществлять мониторинг достижения планируемых результатов образовательно-коррекционной работы (ПК-6);</p>

<p>8</p> <p>Необходимые умения</p> <p>Необходимые знания</p>	<p>образовательных программ и (или) программ логопедической помощи, определять дальнейшие траектории образования с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи</p> <p>Современные педагогические технологии реализации деятельностного, компетентностного, индивидуально-дифференцированного подходов с учетом возрастных и индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи</p>	
--	---	--

Некоторые фрагменты проекта стандарта вызывают вопросы, которые требуют обсуждения. Например, имеется трудовая функция «Организация деятельности лиц с тяжелыми нарушениями речи по освоению образовательных программ, и т.д.» и необходимые умения «Организовывать деятельность лиц с нарушениями речи по реализации и т.д.». Исходя из определений, в умении должно раскрываться, как педагог-дефектолог владеет способом организации деятельности лиц с нарушениями речи по реализации и т.д.». А в документе мы видим, повторение трудовой функции, не описаны способы действий, которые будут применены при организации деятельности лиц с тяжелыми нарушениями речи по освоению образовательных программ. Нами была проанализирована одна трудовая функция, а также необходимые для ее выполнения трудовые действия, умения и знания. В проекте стандарта в предложенной формулировке умения не раскрываются, как способность выполнять какое-либо действие по определенным правилам. Описания действий так же в стандарте не представлены. Каждой трудовой функции, отраженной в профстандарте педагога, предписывается овладение определенным набором действий, умений и знаний. Некоторые из них

фактически воспроизводят формулировки квалификационных требований, хотя и в меньшем объеме.

Какие шаги необходимо предпринять, на этапе обучения для того, чтобы трудовые действия и сформированные в вузе профессиональные компетенции были сопряжены?

Использование компетентностной модели в образовании предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в управлении им, деятельности преподавателей, в способах оценивания образовательных результатов по сравнению с учебным процессом, основанным на концепции «усвоения знаний». Основной ценностью обучения становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях. Ключевыми субъектами формирования профессиональных компетенций являются преподаватели и студенты. На наш взгляд, необходимо проведение внутреннего мониторинга заданий текущего и промежуточного контроля на соответствие трудовым действиям, необходимым знаниям и умениям, требуемыми профессиональными стандартами.

Возможно, это приведет к новой модели процедуры аттестации студентов, на основе требований профессионального стандарта. Необходимо конкретизировать компетентностно-ориентированные задания в соответствии с трудовыми действиями, описанными в проекте профессионального стандарта, как в ходе промежуточной аттестации, так и итоговой [1].

Существенным средством формирования компетенций выступают компетентностно-ориентированные задания, которые определяются как интегративные дидактические единицы содержания, технологии и мониторинга качества подготовки обучающихся. Таким образом, данный вид заданий включает в себя содержание и технологии обучения, преподавания и оценивания качества подготовки студентов в учебном процессе вуза, обеспечивающие эффективность формирования профессиональных компетенций студентов. Компетенция инициирует действие, приводящее к нужному результату, компетенции определяются и выявляются только в действии, компетенция – это «производная» от ЗУН, которая характеризуется способностью применять имеющиеся знания и умения на практике и при необходимости получать недостающие знания. Поэтому, в отличие от знаний, компетенции не могут быть проявлены и оценены вне выполнения практической задачи или моделирования практической деятельности посредством других форм (проекта, деловой игры, теста, тренинга и т.д.). Они могут быть сформированы и выявлены только в ситуациях возникновения проблемы, необходимости анализа и поиска ее решения в реальных или специально созданных педагогических ситуациях, близких к бытовым, социальным или профессиональным процессам. Все, что связано с компетенциями, связано с опытом и деятельностью субъекта, вне ситуации и деятельности компетенции не проявляются [2,3].

Подход, центрированный на студенте (или подход на основе результатов) — модель планирования и реализации образовательных программ, альтернативная сложившейся, которая фокусируется на том, что, как ожидается, смогут делать студенты в конце дисциплины (модуля) или программы в целом.

Думается, что данный вид заданий может в какой – то степени способствовать сопряженности выше описанных компонентов стандартов.

Заметим, что профессиональный стандарт — не только «образцовая модель» для работодателя, но и ориентир для работника, и для обучающегося. Сам сотрудник будет понимать, какие требования предъявляются к его знаниям и навыкам.

В заключение хотелось бы отметить, что важнейшим аспектом эффективности профессионального стандарта как механизма реализации политики в области повышения качества образования является не только содержание стандарта, но и способы его использования. Говоря о явных преимуществах использования профессионального стандарта для учителя, можно сослаться на мнение D. Mayer, J. Mitchell, D. Macdonald, R. Bell, в работе которых отмечается возможность использования стандарта как средства идентификации и поощрения высокого уровня преподавания, а также как средства для достижения прозрачности аккредитации [6]. В качестве дополнения к вопросу об использовании стандартов профессиональной деятельности можно также привести точку зрения Д. Фолкнера, выдвигающего в качестве обобщенных задач стандарта определение роли профессии, унификацию функции в масштабах страны, описание профессиональной деятельности общепонятным языком, точное формулирование роли специалиста в повышении стандартов образования нашего века [5].

Выполнение стандартом своих функций в полной мере может быть реализовано на этапе разработки – при условии точного определения целей, задач, концептуальных подходов; на этапе общественно-профессионального обсуждения – при условии создания открытой и информативной системы обмена мнениями.

Литература:

1. Ахметзянова А.И., Кедрова И.А. Из опыта проектирования профессиональных компетенций по направлению «Специальное (дефектологическое) образование. Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики теория и практика. Сборник научных трудов X Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 мая 2016) / под ред. А.И. Ахметзяновой.- Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2016.- вып.10.с.9-20.

2. Ахметзянова А.И., Кедрова И.А. Компетенції як провідний компонент Професійного потенціалу особистості Майбутнього бакалавра-дефектолога. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Психологічні науки. / [редкол.: Г.К. Радчук відп. ред. та ін.]. — Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2015. - Вип.7. - С.18-22.

3. Ахметзянова А.И., Кедрова И.А. Государственная итоговая аттестация выпускников. Программа и методические рекомендации. Направление подготовки 050700.62 «Специальное (дефектологическое) образование». Казань: Отечество, 2015.

4. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)"

5. Фолкнер Д. Что значит быть особенным руководителем школы? Требования к руководителям школ (Австралия) // Материалы II международного семинара экспертов в области образования «Управление качеством образования». 2013, февраль [Электронный ресурс]. URL: http://www.gazpromschool.ru/news/events1213/seminar_doclad.html

6. Mayer, D., Mitchell, J., Macdonald, D., & Bell, R. Professional standards for teachers: A case study of professional learning// Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2005. № 33(2). P. 159–179.

**Исследование уровня инклюзивной компетентности у педагогов
общеобразовательных организаций**

*The research of inclusive competence' level among the educators of general
education organization*

Кириллова Е. А. (Казань)

Kirillova E. A.

Аннотация. Статья посвящена проблеме готовности педагогов общеобразовательных организаций к деятельности в условиях инклюзивного образования, их профессиональной и инклюзивной компетентности. С целью изучения инклюзивной компетентности у педагогов образовательных учреждений разработаны вопросы-утверждения, позволяющие определить уровень сформированности инклюзивной компетентности. Результаты исследования показали, что у большинства педагогов отмечается нулевой и начальный уровень инклюзивной компетентности, что свидетельствует о необходимости проведения соответствующей подготовки и повышения квалификации в данной области.

Ключевые слова: инклюзивное образование, компетентность, педагоги, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема профессионализма и профессиональной компетентности всегда была одной из центральных в педагогической науке и практике. С изменением условий обучения детей, с появлением новых технологий, с развитием общества постоянно растут требования к современному учителю, который должен в полной мере владеть новыми знаниями, умениями и навыками, повышать свое мастерство.

В педагогике профессиональное совершенствование педагогов рассматривалось И. Д. Багаевой, А. И. Жуком, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластениным и др. Профессиональная компетентность учителя изучалась Т. В. Кудрявцевым, Я. А. Пономаревым и др. Сущность педагогического творчества характеризуется и обосновывается В. В. Загвязинским, В. А. Кан–Каликом, М. М. Поташником, В. С. Решетько и др. Пути формирования профессиональной компетентности педагога, система стимулирования его педагогического творчества обосновываются также Ю. А. Бабанским, О. Л. Жук, Н. В. Кухаревым, М.Н. Скаткиным, Г. И. Щукиной и др.

Профессиональная готовность педагогов и подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования рассматривалась в трудах Е.Г. Самарцевой, О.С. Кузьминой, С.В. Алехиной, Н.Н. Малофеевым и другими учеными, исследователями и практиками.

В настоящее время в связи с возникновением и распространением инклюзивного образования особенно возрастают требования к педагогам общеобразовательных организаций, к их профессиональной компетентности, а именно инклюзивной. Современные педагоги должны располагать определенным объемом знаний, уметь совершенствовать учебно-воспитательный процесс, направлять его на решение задач личностного становления и развития всех учащихся, находить подход к детям с ограниченными возможностями здоровья, владеть современными технологиями и приемами обучения.

Однако зачастую педагоги оказываются профессионально некомпетентными, не готовыми к работе в условиях инклюзивного образования, что связано не только с недостаточностью знаний, умений и навыков педагогов к работе в новых условиях, но и с личностным отношением педагогов к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями здоровья.

В последние годы в нашей стране осуществляется подготовка специалистов в контексте компетентного подхода. Компетентный подход в образовании обеспечивает не только приобретение знаний, но и подчеркивает умение их применять и эффективно использовать в дальнейшей профессиональной деятельности. В связи с этим в России был принят документ «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001г.), в котором сформулированы основные положения компетентного подхода в образовании, ключевым понятием которого выступает компетентность.

Согласно «Стратегии модернизации содержания общего образования», компетентность – это обобщенная характеристика, включающая в себя когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие (знания, умения, навыки, ценностные ориентации, привычки), формирующаяся в процессе обучения под воздействием окружающей среды (друзей, семьи, работы, политики, религии и др.) [4].

Кождаспирова Г. М. и Кождаспиров А. Ю. в своем словаре по педагогике предлагают несколько иное толкование понятия «компетентность»: 1) личные возможности должностного лица и его квалификация (знания и опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать вопросы самому, благодаря наличию у него определенных знаний, навыков; 2) уровень образованности личности, который определяется степенью овладения теоретическими средствами познавательной или практической деятельности. Понятие «компетентность учителя профессиональная» трактуется данными авторами следующим образом: - это владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания; совокупность знаний, опыта, умений гибкого владения педагогической технологией, нахождения оптимальных средств воздействия на ученика с учетом его потребностей и интересов, прав и свободного выбора способов деятельности и поведения [2].

По мнению В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова, понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм [3].

Инклюзивная компетентность – одна из основных составляющих профессиональной компетентности педагога, осуществляющего свою деятельность в условиях инклюзивного образования, которая заключается в способности учитывать индивидуальные особенности и разные образовательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения и воспитания.

Опираясь на разработанные А.К. Марковой девять групп педагогических умений [Маркова, 1993], можно представить структуру инклюзивной компетентности следующим образом:

Первая группа — умения ориентироваться на ученика с ОВЗ; гибко перестраивать педагогические цели и задачи в соответствии с нуждами обучающихся – инвалидов.

Вторая группа - умения работать с содержанием учебного материала, адаптировать и интерпретировать учебный материал в соответствии с потребностями учеников с ОВЗ; умения изучать личностные качества, индивидуальные особенности школьников с ОВЗ, строить для них индивидуальные образовательные маршруты, предвидеть возможные трудности; умения отбирать и применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания здоровых детей и детей с ОВЗ; применять дифференцированный и индивидуальный подходы.

Третья группа - умения использовать инклюзивный педагогический опыт коллег; соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе; анализировать и обобщать свой опыт педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Четвертая группа - умение создавать условия психологической безопасности, благоприятного микроклимата в инклюзивном классе.

Пятая группа – умение взаимодействовать с учащимися, имеющими ОВЗ, а также их родителями; умение понять, интерпретировать внутреннее состояние ребенка с ОВЗ; создать обстановку доверительности, терпимости к непохожести другого человека в инклюзивном классе; умение гуманно относиться ко всем учащимся, проявлять толерантность и эмпатию, поддерживать равное отношение ко всем детям.

Шестая группа - умения понимать значимость своей профессии; необходимость обучения людей с ОВЗ; развивать свои педагогические способности; управлять своими эмоциональными состояниями.

Седьмая группа - умения осознавать перспективу своего профессионального развития, укреплять свои сильные стороны, устранять слабые, переходить от уровня мастерства к собственно творческому уровню.

Восьмая группа - умения проводить диагностику детей с ограниченными возможностями здоровья; анализировать результаты, определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности; определять причины отставания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Девятая группа – умение формировать инклюзивную культуру у всех участников образовательного процесса; видеть личность ученика в целом; создавать условия для стимуляции слабых черт личности отдельных учеников [1].

Для изучения уровня инклюзивной компетентности педагогов общеобразовательных организаций были разработаны 45 вопросов-утверждений, по 5 вопросов на каждую группу умений, касающихся различных сторон профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Педагогам предлагалось согласиться с представленными утверждениями, либо опровергнуть. Ответы «да/ согласен» оценивались в 1 балл, ответы «нет/ не согласен» - в ноль баллов. Ответы «частично» - в 0,5 баллов. Максимальное количество баллов – 45.

Нами были выделены уровни инклюзивной компетентности у педагогов общеобразовательных организаций:

Нулевой уровень (0-11,5 баллов) – свидетельствует о полной несформированности инклюзивной компетентности и соответствующих умений.

Начальный уровень (12-23,5 баллов) – свидетельствует о том, что некоторые представления об инклюзивном образовании у педагогов образовательных организаций имеются, но в практической деятельности не применяются.

Базовый уровень (24-35,5 баллов) – свидетельствует о недостаточной инклюзивной компетентности. В целом знания и умения, необходимые для работы в условиях инклюзивного образования сформированы, но при решении сложных задач возникают затруднения.

Максимальный уровень (36-45 баллов) – свидетельствует о сформированности инклюзивной компетентности, о высоком уровне имеющихся теоретических знаний и их применении в практической деятельности.

В исследовании принимали участие 60 педагогов общеобразовательных организаций в возрасте от 25 до 55 лет, из них 40 человек – педагоги дошкольных образовательных учреждений, 20 человек – учителя общеобразовательной школы.

Исследование инклюзивной компетентности у педагогов общеобразовательных организаций показало, что для большинства педагогов (65% - 39 человек) характерен нулевой уровень инклюзивной компетентности. Для 32% (19 человек) характерен начальный уровень инклюзивной компетентности. Для 3% (2 человека) – базовый уровень. Максимальный уровень инклюзивной компетентности не выявлен.

Таким образом, исследование показало, что большинство педагогов не готовы к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в общеобразовательной среде и нуждается в специальной подготовке к данной деятельности и повышении соответствующей квалификации.

Изучение и формирование инклюзивной компетентности – одна из важнейших задач, которую необходимо решать с целью повышения уровня инклюзивного образования в нашей стране, поскольку успех инклюзивного образования во многом зависит от уровня теоретической, практической и психологической подготовки педагогов.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога в условиях инклюзивного образования представляет собой совокупность многих элементов и является ключевым фактором успешного функционирования инклюзивных образовательных учреждений, а также ведущим звеном в ходе организации совместного обучения здоровых детей и детей с особыми возможностями здоровья.

Литература:

1. Kirillova E. A., Ibragimov G. I. The inclusive competence of future teachers, *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, Volume 20, Special Issue 2, 2016, pp. 180-186

2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. - 448 с.

3. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002

4. Сухотерина, Е.С. Психологическая готовность будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки, культуры, образования, 43 (6). 2013. – с. 241-243

Психологические барьеры осуществления педагогами образовательной деятельности по адаптированным основным общеобразовательным программам: помощь в их преодолении

Psychological barriers to the performance of educational activities by teachers on adapted basic general education programs: assistance in their overcoming

Кириллова М.К. (Ижевск)

Kirillova M.K.

Аннотация. В статье обозначена проблема психологических барьеров, возникающих в осуществлении педагогами образовательной деятельности по адаптированным основным общеобразовательным программам. Обсуждаются возможности оказания психологической помощи педагогам в преодолении ими психологических барьеров профессиональной деятельности и профессионального развития. Особое внимание уделяется психологическому просвещению как превентивной помощи в управлении психологическими барьерами. Необходимой видится подготовка специалистов в области дефектологии, компетентных в психологическом сопровождении профессиональной деятельности и профессионального развития педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: психологические барьеры профессиональной деятельности и развития педагогов, психологическая помощь.

Полноценному внедрению и реализации образовательной организацией новых стандартов и адаптированных основных общеобразовательных программ безусловно способствует психологическая подготовка и сопровождение педагогов в работе с детьми с ОВЗ. При создании любого условия и реализации образовательной организацией ФГОС и АООП (кадрового, организационно-педагогического обеспечения, материально-технической, нормативно-правовой базы, финансово-экономических условий, комплексного психолого-педагогического сопровождения и организации коррекционной работы) вероятно возникнут некие препятствия, преодолимые приложением различных ресурсов. В силах специалистов психологической службы образовательных учреждений способствовать преодолению педагогами психологических препятствий (барьеров) в их деятельности.

В 2015 году под руководством профессора Российского университета дружбы народов Ж.В. Пузановой был проведен мониторинг процесса внедрения образовательного стандарта в общеобразовательных организациях, реализующих адаптированные основные образовательные программы (АООП) с участием учителей начальных классов, руководителей образовательных организаций и специалистов региональных органов власти 22 субъектов федерации. Обнаружено, что особую тревогу у педагогов вызывает организация обучения детей с выраженными нарушениями интеллектуального развития и детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения, требующая реализации адаптированной образовательной программы. По мнению

педагогов, присутствие данной категории детей в общеобразовательном классе может затруднять усвоение программного материала остальными детьми и способствовать снижению их успеваемости, так как у большинства обучающихся с выраженными нарушениями развития могут проявляться неадекватные поведенческие реакции [3].

Наше общение с педагогами, кроме того, обнаруживает профессиональную неуверенность, негативные стереотипы восприятия «иных» людей, нежелание изменений, опасения получения дополнительной работы, интенсификации труда.

Надо отметить, что опрошенные социологами Российского университета дружбы народов учителя при этом благодарно принимают помощь в апробации СФГОС, оказанную им другими специалистами, ожидая её от логопеда, дефектолога, но в первую очередь, как свидетельствуют данные опроса, от психологов [3]. Такое доверие обязывает и ставит серьёзные задачи перед психологическим сообществом системы образования.

В ходе реализации субъектом профессиональной деятельности и профессионального развития возникают различные объективные и субъективные препятствия, преодоление которых требует от личности использования собственных ресурсов. Психологические барьеры относимы к субъективным препятствиям. Термин «барьер» в психологическом значении трактуется как реакция человека на препятствие, сопровождающаяся возникновением напряженного психического состояния. Н.А. Подымов характеризует психологический барьер как субъективное психическое препятствие, возникающее в результате изменения идеалов и ценностных ориентаций личности, перестройки мотивационной сферы, смысловых рассогласований сознания и объективных условий и способов деятельности, сложившихся отрицательных стереотипов [2].

По мнению Р.Х. Шакурова барьеры - это универсальный и постоянный атрибут жизни. Барьеры определяют сам факт существования любой системы и выступают необходимым фактором развития (деятельности и личности). Барьеры, в представлениях исследователя, выполняют следующие функции: стабилизации (придание статики движению системы), коррекции (изменение траектории движения), энергетизации (накопление энергии под влиянием удерживающего барьера), дозировки (определение меры движения), мобилизации (усиление системой своих ресурсов для преодоления препятствий), развития (изменения в качествах системы при повторных мобилизациях, повышающие её функциональные возможности), подавление (ослабление функциональных возможностей системы) [7]. Очевидно, что большинство обозначенных функций барьеров имеет положительную направленность, что позволяет говорить о конструктивной, в целом, роли преград в деятельности и в развитии.

Психологическая наука и практика накопила к сегодняшнему дню массив представлений о психологических трудностях в профессиональной деятельности, профессионального развития педагогов, и их преодолении.

Исследователи признают, что психологические барьеры, с одной стороны, усиливают психическую напряженность, неудовлетворенность трудом, конфликтность (А.В. Филиппов), а с другой - выступают фактором и необходимым условием профессионального развития (Р.Х. Шакуров).

В качестве психологических барьеров профессиональной деятельности и профессионального развития исследователи обозначают профессиональные деформации (А.К. Маркова, В.Е. Орел); внутриличностные противоречия (Л.М. Митина, О.В. Кузьменкова), барьеры общения (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров), функциональные психические состояния (А.О. Прохоров), барьеры инновационной педагогической деятельности (И.А. Зимняя, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова), конфликты в педагогической деятельности (М.М. Рыбакова, В.И. Журавлев), кризисы профессионального развития (Э.Ф. Зеер), эмоциональные и смысловые барьеры (А.А. Баранов, Г.Ф. Заремба, Г.Б. Морозова, З.А. Нолиу), фобии (М.А. Мазниченко).

В частности, к психологическим барьерам профессионального развития педагогов Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк отнесли авторитарность, демонстративность, дидактичность, доминантность, консерватизм, педагогический догматизм, педагогическую индифферентность, педагогическую агрессию, поведенческий трансфер, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие [6].

Безусловно, «препятствовать» профессиональному развитию педагогов может переживаемый кризис профессионального становления, нормативный и ненормативный. Э.Э. Сыманюк определяет данный барьер как непродолжительный по времени период кардинальной перестройки профессионального сознания и структуры субъекта деятельности, сопровождающийся изменением вектора профессионального развития. Изменение способа выполнения деятельности педагога при реализации и реализации образовательной организацией АООП может послужить объективным фактором кризисного периода.

Педагогические фобии как неконструктивные страхи педагога, боязнь определенных педагогических явлений или действий, по мнению М.А. Мазниченко, приводят к ограничению профессиональной деятельности [1].

В реализации педагогом АООП для обучения детей с нарушениями развития вероятны субъективные препятствия, относимые к так называемым антиинновационным барьерам. Среди причин сопротивления учителей новшеств выделяют: приверженность привычному собственному стилю работы; увеличение объема работы; неясность целей перемен, неучастие в разработке и планировании новшества; отсутствие доверия к инициатору введения новшества; субъективное предвзятое отношение к новшествам, грозящим потерей стабильности [5].

В содействии педагогам в преодолении ими психологических барьеров, возникающих в образовательной деятельности по адаптированным основным общеобразовательным программам применимы все основные виды психологической помощи: психологическое просвещение, психологическая

профилактика, психологическая диагностика, психологическое консультирование, психологическая коррекция. Так, к примеру, информирование педагогов о возможных психологических трудностях профессиональной деятельности и профессионального развития способствует предупреждению деструктивных вариантов профессионального становления и реализации, диагностика может служить информационной основой для раннего выявления симптомов профессиональных деформаций. Профилактика и коррекция осуществима предотвращением ситуаций и факторов, вызывающих психологическое напряжение, повышением аутопсихологической компетентности педагогов, повышением их квалификации и других технологий.

Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить психологическому просвещению как превентивной помощи в управлении психологическими барьерами. Предметом психолого-просветительской помощи должно быть не только информирование педагогов о возможных психологических проблемах профессионального развития и профессиональной деятельности, в частности, при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ обучения детей с ОВЗ; но также информирование о специфике развития данной категории обучающихся. Осведомленность педагогов о вероятных субъективных преградах в собственной деятельности и развитии, в том числе, как обозначено выше, о конструктивной их функции, обеспечит ресурсами в осуществлении образовательной деятельности и интенсификации профессионального развития.

Необходимым видится включение в образовательные программы подготовки по направлению Специальное (дефектологическое) образование профиля Специальная психология дисциплин, формирующих компетенции будущих специалистов в психологическом сопровождении профессиональной деятельности и профессионального развития педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Организуемая профессиональная помощь педагогам в преодолении ими психологических барьеров в образовательной деятельности, основанная на принципах своевременности, комплексности, системности, профессионализма, способствует не только достижению значимых результатов в педагогической деятельности, но и активизации их личностного потенциала, самореализации.

Литература:

1. Мазниченко М. Педагогические фобии и мании: классификация и преодоление / М. Мазниченко, Ю. Тюнников // Народное образование. - 2004. - N 7. - С. 233-239.
2. Подымов Н.А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999.
3. Пузанова Ж.В., Тертышникова А.Г. Проблемы внедрения ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: первые результаты мониторинга // Общество: социология, психология, педагогика– 2015. – № 6:

URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vnedreniya-fgos-dlya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-pervye-rezultaty-monitoringa>.

4. Садовникова Н.О. Преодоление педагогами барьеров профессионального развития: деятельностный подход // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5: URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15193>.

5. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 221 с.

6. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография. / Под ред. Э.Ф. Зеера. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.

7. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3–18.

Психологическая обусловленность инновационной компетентности специалиста в области коррекционно-педагогической деятельности

The psychological aspect of the innovation competence of a professional correctional and pedagogical activity

Кротова И.В. (Казань)

Krotova I.V.

Аннотация. В данной статье была определена зависимость между психологическими показателями и реализацией инновационного поведения в профессиональной деятельности. Предлагается авторское отношение и решение проблемы с обращением к теоретико-методологической базе отечественной психологии. Нами обозначается необходимость учета психологических аспектов со следующих позиций: во-первых, как на указатели направления движения к инновационному уровню в профессиональной деятельности, во-вторых, как на причины внутренних механизмов этого движения, в-третьих, как на гаранты инновационной компетентности специалиста в области коррекционно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: инновационная компетентность, коррекционно-педагогическая деятельность, психологический аспект.

Важнейшим современным критерием продуктивности педагогической профессиональной деятельности является умение оптимально действовать в информационном и технологичном пространстве. Данное требование обосновано существующим на сегодняшний определенный отношением к механизмам успешного развития личности. Современный человек должен быть предельно сосредоточен, коммуникабелен и адаптивен, иначе общество поглощает его внутренние ресурсы – ресурсы личности и делает его механистичным исполнителем, либо потребителем в авторитарной глобальной среде. Задача педагога в таких условиях не просто воспитать личность и

развить субъектность, а сформировать определенное мировоззрение, в основе которого будут заложены инициативность и самостоятельность человека, как творца своей судьбы, и развить его способность и стремление к постоянному преобразованию и настойчивости в процессе освоения социальной сферы, сложной и изменчивой, иногда мешающей найти свое место и сохранить целостность и самоидентичность.

К вышеперечисленным особенностям современного взаимодействия можно отнести прогрессирующую тенденцию - сохранение и культивирование таких качеств, как терпимость и стремление к взаимопомощи и поддержки. Это следствие того, что в российское общество, с развивающейся системой здравоохранения и культурой толерантности, активно интегрируются принципы инклюзивного образования - образование для людей с ограниченными возможностями здоровья. Даная категория населения самодостаточна и активна, но без создания особых условий становится сложнее обеспечить им комфортную среду. И, кроме того, что правительством Российской Федерации принята к реализации программа «Доступная среда», необходимо обратить свое пристальное внимание не только на «физическую среду», но и на «ментальную» - на тех специалистов, в профессиональные компетенции которых входят обеспечение комфортных условий людям с ограниченными возможностями здоровья. Такие специалисты должны обладать инновационной компетентностью, они должны одновременно адекватно, оптимально и своевременно реагировать на изменения, происходящие в современном обществе и устойчиво реализовать свою педагогическую миссию, закладывая культуру толерантности и в своих учеников, и, в общем принципе, в мировосприятие каждого человека, ведь все мы теперь включены в инклюзивные условия жизни. И их профессиональный потенциал сохранности, целенаправленности и преобразования, по нашему мнению, должен обеспечиваться их внутренними ресурсами, то есть определенными значимыми психологическими характеристиками.

Таким образом, анализируя требования к специалистам специального (дефектологического) образования мы выделили наиболее общие, такие как:

- осуществление функции образования лиц с ограниченными возможностями здоровья на базе организаций образования, социальной сферы и здравоохранения,
- реализация коррекционно-развивающего (учебно-воспитательного) и реабилитационного процессов,
- использование коррекционно-образовательных, реабилитационных, социально-адаптационных и образовательных систем,
- изучение, образование, развитие, абилитация, реабилитация и социальная адаптация лиц с ОВЗ в образовательных организациях, организациях здравоохранения и социальной защиты,
- разработка индивидуальной образовательно-коррекционной программы, планирование коррекционно-развивающей работы на основе результатов психолого-педагогической диагностики лиц с ОВЗ; выбор и создание учебно-

методического обеспечения; осуществление психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ОВЗ [7].

Однако, чтобы соответствовать современным условиям и социальным запросам часто требуются разработка принципиально новых методических программ, так как существует проблема столкновения с традиционными стандартами обучения и воспитания. Таким образом, специалист в области дефектологии должен справиться с проблемой адаптации нововведения к новым условиям, и успешность его такой инновационной деятельности предусматривает, что педагог осознает практическую значимость различных инноваций в системе образования не только в профессиональном, но и на личностном уровне.

Ранее мы определяли инновационное поведение как инновационный потенциал личности, и активную, инициативную форму поведения субъекта, целенаправленная на достижение инновационных изменений и результатов, создание новых объектов материальной и духовной культуры, и постоянно стимулирующая его на создание качественных преобразований самого себя и общества в целом. То есть, по сути, как показатель эффективной деятельности человека, с огромной ролью внутренних ресурсов, способствующих повышению уровня требуемого профессионализма в современных условиях информационно-экономического общества [4].

Все вышесказанное позволило сделать вывод о том, что из себя представляет *инновационное поведение* личности и определить его психологические аспекты в профессиональной деятельности.

Применяя диагностический инструментарий: «Опросник самоотношения» (МИС) В.В.Столина, Р.С.Пантелеева; многофакторный личностный опросник «Самоактуализационный тест (САТ)» (Л.Я.Гозман, М.В.Кроз), разработанный на базе опросника личностных ориентаций (РОИ), «Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО)» (Д.А.Леонтьев), тест «Способность к самоуправлению» (Н.М.Пейсахов) [1]. И обработку полученных результатов с помощью математико-статистического анализа (короткие статистики, t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ, дивергентный анализ), при общем количестве испытуемых 170 человек и выделении контрольной группы – субъектов научно-исследовательской деятельности, как представителей с максимальным уровнем потенциала проявления инновационного поведения и деятельности.

В итоге были определены следующие психологические показатели: самоуверенность (11.00; $p \leq 0.01^{**}$), саморуководство (8.68; $p \leq 0.001^{***}$), самооценочность (10.32; $p \leq 0.01^{**}$), анализ противоречий (4.60; $p \leq 0.001^{***}$), прогнозирование (4.64; $p \leq 0.01^{**}$), целеполагание (4.52; $p \leq 0.001^{***}$), планирование (4.56; $p \leq 0.001^{***}$), критерии оценки (4.24; $p \leq 0.01^{**}$), способность самоуправления (35.24; $p \leq 0.001^{***}$), ценностные ориентации самоактуализирующейся личности (12.88; $p \leq 0.01^{**}$).

Таблица 1

Различие в выраженности психологических показателей детерминирующих инновационное поведение

Наименование показателя	Средние значения в группе		
	Этап интернальности	Фактическое значение критерия t	Этап мастерства
самоуверенность (МИС)	9.00	-2.864 p=0.01**	11.00
саморуководство (МИС)	6.55	-4.521 p=0.001***	8.68
самоценность (МИС)	8.58	-2.695 p=0.01**	10.32
анализ противоречий (ССУ)	3.58	-4.134 p=0.001***	4.60
прогнозирование (ССУ)	3.67	-3.368 p=0.01**	4.64
целеполагание (ССУ)	3.33	-4.192 p=0.001***	4.52
планирование (ССУ)	3.52	-3.428 p=0.001***	4.56
критерии оценки (ССУ)	3.25	-2.818 p=0.01**	4.24
общая сумма ССУ (ССУ)	28.11	-4.732 p=0.001***	35.24
ценностные ориентации самоактуализирующейся личности (САТ)	11.07	-3.083 p=0.01**	12.88

Таким образом, инновационность поведения определяется, в первую очередь, представлением о том, что субъект сам является источником активности, как в деятельности, так и в сферах, касающихся личности, а также сформированностью системы ценностных ориентаций и разделением ценностей, характерных для самоактуализирующейся личности.

Далее, для выяснения структурной организации исследуемых показателей использовался математический аппарат корреляционного анализа. При этом результаты дивергентного анализа (попарного сравнения корреляционных матриц) рассматривались по показателям с высоким уровнем выраженности различий (таблица 2).

Различия в структурной организации
психологических показателей детерминирующих инновационное поведение

Наименование показателя	Этап интернальности	Этап мастерства	Тф
«самоуверенность»			
«планирование»	-0.04	0.63 (p=0.001***)	-3.194 (p=0.01**)
«самоценность»			
«планирование»	-0.13	0.60 (p=0.01**)	-3.407 (p=0.001***)
«анализ противоречий»			
«локус контроля-Я»	0.05	0.65 (p=0.001***)	-2.978 (p=0.01**)
«локус контроля-Жизнь»	-0.07	0.53 (p=0.01**)	-2.708 (p=0.01**)
«целеполагание»			
«локус контроля-Жизнь»	0.09	0.63 (p=0.001***)	-2.698 (p=0.01**)
«критерии оценки»			
«внутр.конфликт-ть»	0.16	-0.51 (p=0.01**)	2.978 (p=0.01**)
«общая сумма» (ССУ)			
«процесс жизни»	0.33 (p=0.01**)	0.76 (p=0.001***)	-2.729 (p=0.01**)
«локус контроля-Жизнь»	0.09	0.63 (p=0.001***)	-2.653 (p=0.01*)

В результате выявленных различий были определены особенности взаимосвязей между показателями: самоуверенность и планирование – (0.63; p≤0.001***); самооценнность и планирование – (0.60; p≤0.01**); анализ противоречий и локус контроля-Жизнь – (0.53; p≤0.01**); локус контроля-Жизнь и способность самоуправления – (0.63; p≤0.001***); (локус контроля-Жизнь и целеполагание - (0.63; p≤0.001***); критерии оценки и внутренняя конфликтность (обратная пропорция) – (-0.51; p≤0.01**) [1].

Полученные данные на основе анализа не только со стороны выраженности показателей в их количественных значениях, но и специфики их взаимосвязей позволили определить комплекс психологических показателей, то есть *психологический аспект инновационного поведения в профессиональной деятельности*:

- «анализ противоречий» (методика ССУ) (взаимосвязан с «локус контроля-Я» и «локус контроля-Жизнь» (методика СЖО)),
- «планирование» (методика ССУ),

- «самоуверенность» (методика МИС),
- «самоценность» (методика МИС),
- «целеполагание» (методика ССУ) (взаимосвязан с «локус контроля-Жизнь» (методика СЖО)).

В результате, с опорой на полученные данные стало возможным описание специалиста, проявляющего инновационное поведение в своей профессиональной деятельности:

а) это человек, который, в первую очередь, относится к себе как к уверенному, самостоятельному и достойному уважения, и здесь же, нам хочется обратить внимание на такую характеристику как ощущение ценности собственной личности и ценности своего Я для других, возможно, что это ключевая характеристика именно в контексте инновационных показателей, так как другие психологические показатели говорят, в большей степени, об общей цельности и направленности личности, как показатели проявления ее субъектности, а самоценность – это то, что поддерживает уверенность в нужности себя и собственных идей для общего дела, что, скорее всего, и обеспечивает направленность личности на достижение инновационных результатов.

Далее, как было сказано ранее, субъектная активность, а, следовательно, и преобразующая функция человека в окружающей действительности - профессионала с инновационным поведением обеспечивается наличием смысло-жизненных ориентаций, в частности таких как:

б) способностью контролировать свою жизнь и свободно принимать решения, воплощая их в жизнь, а также строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле;

и наличием таких «умственных действий» (по Пейсахову), как:

в) способностью успешно ориентироваться, анализировать и оценивать ситуацию и изменения в пространстве, то есть адаптивно реагировать и, таким образом, развиваться, и, при этом, способность видеть возможные результаты своей деятельности и выстраивать систему целей для достижения этих результатов, то есть способность создавать систему средств достижений целей и действовать последовательно (по плану).

Общий вывод исследования демонстрирует, что психологический аспект инновационного поведения в профессиональной деятельности дает максимальную возможность реализации той деятельности, которая имеет своей целью достижения преобразования. И, таким образом, психологическая обусловленность инновационной компетентности специалиста в области коррекционно-педагогической деятельности будет выступать гарантом умений направлять образовательно-воспитательный процесс соблюдая условия, при которых каждый «ученик» будет иметь неограниченные возможности для самостоятельного и высокоэффективного развития, при этом определять содержание профессиональной и личностной подготовки, ориентированной на инновационную деятельность, и, соответственно, повышать свой уровень

конкурентоспособности и социально-значимых профессиональных достижений.

Литература:

1. Балымова, И. В. Самодетерминация становления субъекта научно-исследовательской деятельности в вузовском обучении: диссертация на соискание ученой степени к.психол.н.: специальность 19.00.01 [Текст] / Балымова Инна Владимировна; Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Казан. гос. ун-т». - Казань: Б.и., 2008. - 171 л.: ил.; 30.— Библиогр.: л. 148-158 (126 назв.).

2. Брушлинский, А.В. Деятельность субъекта как единство теории и практики [Текст] / Брушлинский А.В. // Психологический журнал. - Б.м. - 2000. - Т.21,№6.—С.5-11.

3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. вузов [Текст] / Е. А. Климов. - 3-е изд., стер.—М.: Академия, 2007.—304 с.—(Высшее профессиональное образование).—Допущено Минобразованием России.—ISBN 978-5-7695-3778-3.

4. Кротова И.В. Психологические аспекты инновационного поведения субъекта профессиональной деятельности / И.В. Кротова // Личность профессионала в современном мире. Коллективная монография /Отв.ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. - С. 256-273.

5. Пейсахов, Н. М. Закономерности динамики психических явлений / Н. М. Пейсахов. - Казань: Изд-во Казанского университета, 1984.—235с.: ил., табл.

6. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева/ Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с. (Научные школы ИП РАН).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата) утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2013 года № 466.

Работа с литературным текстом, как средство развития профессиональных компетенций обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия»

Work with the literary text as a means of developing the professional competencies of students in the direction of "Special (defectological) education", the profile of "Speech therapy"

Кряжевских Е.Г., Шадрина А.А. (Пермь)

Kryazhevskih E.G., Shadrina A.A.

Аннотация. На современном этапе образования остро поднимаются вопросы развития профессиональных компетенций обучающихся на фоне постоянно возрастающих требований к качеству обучения. Для их решения создаются особые условия, которые позволяют сочетать накопление интеллектуального багажа с его реализацией. В работе с литературным текстом происходит расширение содержания образования, что способствует не только формированию профессиональных компетенций, но и воспитание специалиста-дефектолога. В данной статье рассматривается вариант применения текста при изучении дисциплины «Логопедия» (раздел «Нарушения голоса»).

Ключевые слова: профессиональные компетенции, литературный текст, лекторий, нарушения голоса, функциональная афония.

Введение нового профессионального стандарта педагога неизбежно влечет за собой изменение стандартов его подготовки в высшей школе. В связи с этим выдвигаются проблемы поиска путей развития компетентности будущих педагогов.

Компетенция – личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и ситуациях работы и социальной жизни. Компетенции педагога-дефектолога позволяют ему успешно решать задачи, связанные с организацией обучения и воспитания детей, в том числе детей с особенностями психофизического развития, с учетом специфики их образовательных потребностей. К основным составляющим профессиональной компетентности относятся:

интеллектуально-педагогическая компетентность – умение применять знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности;

коммуникативная компетентность – значимое профессиональное качество, включающее речевые навыки, навыки взаимодействия с окружающими людьми, экстраверсию, эмпатию;

информационная компетентность – объем информации педагога о себе, воспитанниках, родителях, коллегах;

рефлексивная компетентность – умение педагога управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость.

Информационная компетентность дает человеку дополнительные возможности в работе с информацией: умение быстро обрабатывать большие объемы информации, создавать новое знание, владеть компетенциями в смежных областях, обладать способностью к творчеству, постоянно совершенствоваться и самореализовываться.

Исходными компонентами формирования и развития информационной компетентности являются: совокупность знаний, отражающих систему современного информационного общества (информация, информационные модели, языки описания и т.п.); практический опыт осуществления известных способов работы с информацией, воплощающийся в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт (как базовых, так и технологических); опыт творческой исследовательской, познавательной деятельности, выражающийся в готовности решения новых задач, стоящих перед личностью; мотивация, потребность и интерес к получению знаний, умений и навыков работы с информацией.

Одним из возможных путей развития профессиональных компетенций нам представляется работа с литературным текстом. Данный вид работы позволяет сочетать базовые знания с практико-ориентированным исследовательским подходом при решении конкретных задач.

В данной статье мы рассмотрим вариант применения текста при изучении дисциплины «Логопедия» (раздел «Нарушения голоса»).

Голос имеет большое значение в развитии и формировании человека как личности. Нарушение функции голосообразования может влиять на развитие речи, нервно-психическое состояние, затруднять коммуникацию, даже стать причиной неполноценности голосового аппарата взрослого человека. Проблема нарушений голоса остается актуальной из-за экологических и социальных факторов, которые встречаются в фониатрической и логопедической практике.

Полноценная деятельность людей коммуникативных профессий во многом зависит от работоспособности их голосового аппарата и качества голоса, от умения правильно и эффективно владеть им в профессиональных целях. Во-первых, голосовой аппарат должен быть достаточно выносливым для интенсивной ежедневной работы в течение нескольких часов. Во-вторых, голос должен обладать определенными качествами - мелодичностью, гибкостью, интонационной выразительностью, приятным тембром, силой.

К нарушениям голоса относятся такие нарушения, как дисфония и афония. Афония – полное отсутствие голоса. Дисфония – частичные нарушения высоты, силы и тембра [1]. Причины дисфонии и афонии весьма разнообразны. Орлова О.С. выделяет следующие основные причины, вызывающие нарушения голоса, которые можно условно разделить на: биологические (конституциональные особенности, возраст, сопутствующие заболевания); бытовые (семейное положение, состав семьи, жизненные условия); психологические (бытовые и профессиональные конфликтные ситуации, психоэмоциональные и характерологические особенности личности).

По данным Орловой О.С. в этиологии дисфонии преобладает частое перенапряжение голоса при криках, громкой речи дома, в детском саду, форсированном пении в хоре в 65% случаев, острые воспалительные заболевания верхних дыхательных путей в 20%, астенический синдром в 10%, аденоиды в 5% [3].

При афонии наряду с указанными причинами имеют место случаи нервных потрясений.

Большое влияние оказывают социальные и биологические факторы. Причиной голосовых расстройств являются экологические факторы: местности с неблагоприятными метеоусловиями – опасными скоростями ветра, повышенной влажностью, частыми изменениями температуры.

Для предотвращения появления дисфонии и афонии, нужно придерживаться следующих правил: регулировать громкость своего голоса; отказаться от вредных привычек; принимать витамины; не употреблять слишком холодные напитки; зимой, стараться дышать носом, не переохлаждаться; избегать стрессовых ситуаций; хранить подальше от детей бытовые чистящие и моющие средства. Помещения должны отвечать санитарно – гигиеническим требованиям: хорошо проветриваться, подвергаться влажной уборке, обладать определёнными акустическими возможностями.

Таким образом, знания по гигиене голоса и бережное отношение к голосовому аппарату позволяют сохранить голосовую функцию.

Нами разработана программа лектория на основе отрывков из художественных произведений. Темы конкретизированы описанием какого-либо неблагоприятного условия для развития голоса или собственно процесса голосообразования, например, о вреде пассивного и активного курения, нервного срыва, повышенной влажности и т.д. В конце каждой встречи слушателям предлагается памятка по теме обсуждения.

Встреча состоит из трех частей:

- I. Ознакомление с отрывком литературного произведения. Беседа.
- II. Теоретическая часть. Лекция.
- III. Итог. Памятка.

Процесс работы с художественным произведением складывается из нескольких этапов. Сначала слушатели знакомятся с содержанием произведения, сюжетной линией, с героями в процессе чтения или слушания текста произведения. Затем проводится анализ отрывка текста художественного произведения, который занимает значительную часть времени, проводится в форме беседы, предполагает многократное обращение слушателей к тексту — повторное и выборочное чтение фрагмента текста.

Рассмотрим содержание работы на примере одной из тем, изучаемой в разделе «Нарушения голоса» - функциональная афония.

Слушателям предлагается прочитать отрывок из книги Стейс Крамер «50 дней до моего самоубийства».

« ... Нет, неужели это не сон? ГОСПОДИ, НЕУЖЕЛИ ЭТО НЕ СОН?!!! Я смотрю на свои руки, они в крови Ребекки. Слезы снова хлынули из опухших

век. Я опять кричу, несмотря на жуткую боль в горле, словно я проглотила осколки стекла.

Подхожу к стене. Ударяю ее кулаком, затем еще, еще и еще. Кричу и бью кулаками в стену, вспоминаю улыбку Ребекки – бью в стену, вспоминаю поцелуи Стива – бью в стену, вспоминаю диалоги с Алексом – бью в стену, вспоминаю шутки Джея – бью в стену, вспоминаю, как нам было всем хорошо, и наш мир рухнул в одночасье ... Я падаю на пол. И не перестаю реветь.»

После прочтения у слушателей уточняется состояние, в котором находится Глория? Идет обсуждение, аудитория предлагает варианты (состояние стресса, истерики, страха, нервного срыва, депрессии, подавленное состояние).

Далее обсуждается, к каким нарушениям в организме приводит стрессовая ситуация (нарушение питания, нарушение сна, нарушение ЖКТ, нарушение голоса, усталость).

Из всех перечисленных вариантов внимание обращается на голосовые нарушения, которые и разбираются подробно (В какой мере нарушается голос? Вследствие чего он нарушается? В какой степени нарушается голос?).

Затем обсуждаются со слушателями рекомендации по предотвращению потери голоса и определяются специалисты, к которым необходимо обратиться в данном случае (невропатолог, фониатр, фонопед, психолог).

После ознакомления с отрывком литературного произведения ведется лекция (теоретическая часть встречи), в которой идет информирование студентов о таком нарушении голоса, как функциональная афония (понятие, особенности, симптомы, лечение, профилактика).

В завершении встречи (итог) с целью закрепления материала слушателям раздаются памятки по пройденной теме (*Приложение 1*).

Мы полагаем, что полученные знания и умения будут способствовать развитию базовой теоретической и предметно-практической подготовке к выполнению профессиональной деятельности; способности к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях специальных (коррекционных) учреждений.

Литература:

1. Волкова Л. С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
2. Орлова О.С. Нарушения голоса у детей: учеб. - метод. пособие / О.С. Орлова. - М., 2005.
3. Орлова О. С. Нарушения голоса М.: АСТ, Астрель, ВКТ, 2008.
4. Пальчун В.Т. Болезни уха, горла, носа / В.Т. Пальчун, Н.А. Преображенский. – М., 1980.



Голос – это самый тонкий музыкальный инструмент.

Сам в себе имеет голос.....
Миллион незримых струн!
От природы у кого-то
Он волшебный, золотой,
Но тяжелая работа –
Ведать этой красотой.

Функциональная афония

— отсутствие голоса, обусловленное функциональной недостаточностью голосовых мышц центрального происхождения, имеющей нейродинамический характер.



Симптомы афонии:

- ✓ боль в горле;
- ✓ затрудненное глотание;
- ✓ силость и хрипота;
- ✓ потеря голоса;
- ✓ невозможность нормально разговаривать (как обычно);
- ✓ спазм или паралич голосовых связок.



Причины потери голоса:

- ❖ простудные заболевания (грипп, ОРВИ);
- ❖ воспалительные заболевания (бронхит, пневмония, ларингит, тонзиллит);
- ❖ срыв или переутомление голоса (часто наблюдается у певцов, учителей, дикторов);
- ❖ опухоли голосового аппарата;
- ❖ врожденные патологии развития гортани;
- ❖ раздражение гортани вследствие химических ожогов;
- ❖ токсическое воздействие (загрязненный воздух, табачный дым);
- ❖ травма голосового аппарата;
- ❖ попадание инородного тела в дыхательный и голосовой аппараты;
- ❖ стрессы, сильные волнения, страхи;
- ❖ продолжительное дыхание очень сухим или очень холодным воздухом.

Профилактика

Регулировать громкость. Особенно строго это правило необходимо соблюдать при регулярных нагрузках на связки (например, пении) и нахождении на холоде.

Раз в 6 мес. посещать отоларинголога, по необходимости других врачей.

Отказаться от табакокурения и прочих вредных привычек.

Укреплять иммунную и нервную системы. Для этого можно:

- ✓ закаливаться;
- ✓ принимать витамины;
- ✓ соблюдать режим сна;
- ✓ выбрать подходящий вид спорта;
- ✓ следить за питанием;
- ✓ Укреплять связочный аппарат гортани.



Повышение педагогического мастерства на основе изучения и внедрения новых технологий, направленных на усовершенствование обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья

Improving the pedagogical skills through learning and implementation of new technologies aimed to enhancement the teaching of students with disabilities.

Салахова А.Ф., Храмова Н.В., Слончак Л.А. (Бугульма)

Salakhova A.F., Khramova N.V., Slonchak L.A.

Аннотация. В статье предлагаются методы практической работы повышающие качество обучения детей с ОВЗ. Раскрывается организация обучения с использованием ИКТ во время проведения уроков и внеурочной деятельности. Анализируется подход индивидуализации. Рассматриваются дидактические, игровые, здоровьесберегающие технологии с использованием компьютерных программ.

Ключевые слова: информация, презентация, компьютерные технологии, программы.

Проблема организации обучения, максимально учитывающего различия в развитии и способностях обучающегося – одна из наиболее острых в теории педагогики и практики коррекционной школы.

Опыт показывает, что несмотря на большое внимание, которое уделяется совершенствованию содержания образования, разгрузки школьных программ, оснащению кабинетов современной техникой, улучшению условий труда учителей; учить всех и учить хорошо при существующем традиционном построении учебного процесса невозможно.

Одним из резервов, позволяющим повысить работу коррекционной школы на новый качественный уровень является индивидуализация обучения. Индивидуализация важна для всех звеньев школы, но особенно актуальна она для системы начального обучения. У детей наблюдается сравнительно низкий уровень развития восприятия. Об этом свидетельствует, прежде всего, недостаточность, ограниченность, фрагментарность их знаний об окружающем мире. Это обусловлено узким кругозором детей.

Во время работы с такими детьми, необходимо учитывать то, что передаваемая им информация далеко не всегда достигает цели. Все необходимые им сведения нужно неоднократно повторять. Т.А. Власов, М.С. Певзнер указывают на снижение произвольной памяти у обучающихся как одну из главных причин их трудностей в обучении. Учащиеся с ОВЗ плохо запоминают тексты, таблицу умножения, не удерживают в уме цель и условие задачи, им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного. Следует отметить, что для детей характерна конкретность мышления, слабость регулирующей роли мышления, его некритичность. Некоторым из них свойственно не сомневаться в правильности своих только что возникших предположений. Они редко замечают свои ошибки.

Таким образом, коррекционная работа должна вестись в следующих направлениях:

- осуществлять индивидуальный подход;
- предотвращать наступление утомления;
- в процессе обучения следует использовать те методы, с помощью которых можно максимально активизировать познавательную деятельность детей;
- во время работы с детьми этой категории учитель должен проявлять особый педагогический такт. Важно подмечать и поощрять успехи детей, помогать каждому, развивать веру в собственные силы и возможности;
- обеспечить обогащение знаниями, используя развивающие игры, упражнения с конкретными заданиями и примерами.

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении. Одним из важнейших направлений, способствующих росту педагогического мастерства преподавателя, является изучение и внедрение современных образовательных технологий.

Основная цель обучения – научить каждого ребёнка осваивать, преобразовывать и использовать полученную информацию в практической деятельности. Помочь учителю в решении этой непростой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных, так как использование компьютера на уроке позволяет сделать процесс обучения мобильным, строго дифференцированным и индивидуальным, что особенно важно для коррекционной работы.

В работе с детьми, имеющими нарушения, большую помощь могут оказать экранные пособия и звукозаписи: компьютерные игры, аудиозаписи. Эффективность использования экранных и звуковых пособий в учебном процессе состоит в том, что они усиливают наглядность и тем самым повышают осознанность воспринимаемого материала. Динамичность, красочность и яркость световых картинок, показ которых сопровождается выразительным чтением, музыкой. Это вызывает у детей различные эмоциональные переживания, что, в свою очередь, благоприятно влияет на познавательную деятельность и обогащает ее чувственную основу.

Одним из преимуществ специализированных компьютерных средств обучения является то, что они 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, учиться доводить начатое дело до конца. Общение с компьютером вызывает у школьников живой интерес, сначала как игровая деятельность, а затем и как учебная. Этот интерес и лежит в основе

формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание, а именно эти качества обеспечивают психологическую готовность ребенка к обучению в школе.

Игровые моменты оживляют урок, делая его занимательным, и дети незаметно включаются в учебный процесс и приобретают новые знания. Для того чтобы у детей закрепились знания, стараемся как можно чаще повторять изученный материал, чтобы запоминание содержания учебного материала было осознанным.

Для совершенствования методики коррекции знаний обучающихся используем и уроки развития речи. В процессе занятий обращаем внимание детей на характерные признаки изучаемых предметов и явлений, учим подмечать и выделять их, сравнивать один признак с другим, делать обобщения. Таким образом, развиваем у обучающихся основные мыслительные операции: анализ и синтез, сравнение и обобщение.

Наряду с познавательной задачей на этих занятиях решается и коррекционная задача - развитие устной речи. Изучение предметов и явлений окружающей действительности способствует обогащению словаря обучающихся. Отличая признаки изучаемых предметов, устанавливая сходства и различия их по цвету, форме, величине, вкусу, запаху обучающиеся обогащают свой словарь словами, обозначающими признаки предметов. Активизация словаря у детей происходит за счет слов, обозначающих действие предметов, в процессе наблюдений за повадками животных, бесед по ранее проводимым наблюдениям во время экскурсии. Способствует расширению словаря и словарно-логические упражнения. Например использование презентаций:

- ✓ группировка предметов (отбери изображение птиц, рыб и т.д.).
- ✓ перечисление предметов одного рода с последующим обобщением (кукла, пирамидка, мячик. Как можно назвать эти предметы одним словом?)
- ✓ устранение лишнего предмета в данной родовой группе. (Можно ли назвать данные предметы одним словом и какой предмет здесь лишний: помидор, огурец, лук, яблоко?)
- ✓ деление родового понятия (назови, какую знаешь посуду, птиц, рыб).
- ✓ предложение перечисленных видовых понятий. (Какие знаешь грибы, цветы?)
- ✓ распределение предметов в две группы. (Назвать отдельно диких и домашних животных.)
- ✓ назвать предметы по указанным признакам. (Белый, сладкий - что это?)

Ряд компьютерных программ можно активно применять при подготовке к занятиям. Например, для создания анимированных персонажей и букв можно работать с программами Macromedia Flash, PowerPoint. Яркие иллюстрации получаются при помощи таких программ, как Paint, Adobe Photoshop, CorelDRAW. Такая программа, как PowerPoint, также позволяет создать целый урок с серией разнообразных заданий. Это наиболее употребляемые программы при подготовке к занятиям, но есть множество других, не менее интересных программ, подходящих для использования на уроках информатики. И каждый

учитель из этого многообразия может выбрать для себя то, что является для него наиболее приемлемым.

Например, для дифференциации кинетически сходных букв, которые дети иногда смешивают на письме, предлагаем следующий вид задания.

Существует известный приём для дифференциации кинетически сходных букв "б - д": данные буквы на основе зрительных ассоциаций сравнивают с внешним образом животных и птиц ("б" - белка, "д" - дятел). Используя анимацию, пишем прописную букву «б» на изображении белки. Её пушистый хвост направлен вверх, и она напоминает вторую букву алфавита. Также используя анимацию, пишем прописную букву "д" на изображении дятла. Его хвост направлен вниз, что схоже с написанием данной буквы. Формирование ассоциаций таким способом дает отличные результаты.

Как известно, дети с нарушением интеллекта быстро утомляются, внимание их рассеивается, появляются различные негативные поведенческие явления. Устранению и предупреждению подобных явлений, а также сохранению устойчивого уровня работоспособности школьников с нарушением интеллекта способствует чередование различных видов деятельности.

Выполнение физических упражнений создает возможность кратковременного отдыха тех участков коры головного мозга, раздражение которых проходило во время занятий и вызывало возбуждение в других участках.

Активный отдых способствует улучшению кровообращения, выпрямлению позвоночника, содействует повышению работоспособности учеников. Время проведения динамической паузы полностью зависит от состояния утомления детей, и в случае необходимости ее можно включать в любой момент урока, после завершения какого-либо учебного задания. Практика показывает, что правильно подобранные физические упражнения оказывают наиболее благотворное действие, способствуют снижению монотонности в работе, а также благоприятно отражаются на эмоциональности занятий. Наблюдается увеличение объема сделанной работы, улучшаются качественные показатели умственной работоспособности, ребята значительно быстрее включаются в работу, труд их становится более сосредоточенным, они меньше отвлекаются, внимание активизируется на протяжении всего урока, что имеет тесную связь с работоспособностью обучающихся.

На каждом занятии можно проводить для учеников зрительную гимнастику. Предлагаем очень интересную зарядку для глаз, подготовленную заранее с помощью компьютерных технологий. Вниманию ребенка представляется таблица со слогами. На краю таблицы сидит муха, которая перелетает при каждом щелчке мыши с одного слога на другой. Ученик читает один за другим слоги, на которые приземляется муха, и произносит в итоге полученное слово.

Мультимедиа вносит свои коррективы в организацию и проведение физкультминуток. Учителю довольно легко подключить ритмичный музыкальный фрагмент, снабдить его заранее продуманным видеорядом и провести несколько упражнений, снимающих усталость, поднимающих тонус.

Маленькая мультипликационная заставка, веселые фото-слайды заметно украсят физкультминутку.

Появление компьютера, активное применение его в учебной деятельности значительно экономит силы учителя при подготовке к уроку, ведь многие задания можно заранее подготовить на компьютере и в нужный момент продемонстрировать их для выполнения ученикам. Ранее приходилось готовить их в качестве раздаточного или демонстрационного материала для каждого ученика в отдельности.

Кроме того, благодаря высокой скорости обновления дидактического материала на экране значительно экономится время на уроке и появляется возможность получить лучший результат.

Таким образом, одним из важнейших направлений, способствующих росту педагогического мастерства преподавателя, является изучение и внедрение современных образовательных технологий.

Литература:

1. Донцев И.А. Самовоспитание личности. – М., 2001.
2. Львов М. Речь младших школьников и пути ее развития: Пособие для учителя - М., «Просвещение», 1999
3. Молоков Ю.Г., Молокова А.В. Актуальные вопросы информатизации образования // Образовательные технологии: Сборник научных трудов. - Новосибирск, ИПСО РАО. - 1997.- 1. с.77-81.
4. Петрова В.Г. Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: Пособие для учителя – М., «Академия», 2002
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М: 2000. - 256 с

Интерактивные технологии в профессиональном обучении студентов – логопедов

*Interactive technologies in vocational education
Students - speech therapists*

Шилова Е.А. (Москва)

Shilova E.A.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о формировании у студентов – логопедов профессиональных компетенций в области коррекционно-педагогической и диагностико-консультативной деятельности с использованием ИТ –технологий. В качестве одного из методов обучения предлагается электронная обучающая программа по построению индивидуального маршрута развития ребенка с нарушениями речи.

Ключевые слова: электронная обучающая программа, индивидуальный маршрут развития ребенка с речевыми нарушениями, профессиональные компетенции, бакалавры, современные образовательные условия.

Одним из важных позиций ФЗ «Об образовании» является законодательно закрепленный индивидуальный подход к каждому ребенку, который позволяет максимально раскрыть его личностный потенциал [2, статья 2].

Определение индивидуального маршрута развития невозможно без использования современных технологий. Это важный тезис также подкрепляется положениями ФЗ «Об образовании». О разработке и внедрение инновационных образовательных ресурсов, ориентированных на совершенствование научного, методического, организационного компонентов личностно-ориентированного подхода, говорится в статье 20 ФЗ «Об образовании» [2, статья 20]. Определение траектории индивидуального маршрута имеет большое значение для полноценного развития, реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Значимой компетенцией педагога в области специального (дефектологического) образования на современном этапе является умение на основе результатов диагностического обследования прогнозировать содержание личностного развития ребенка в условиях комплексного подхода. Основопологающей задачей в системе высшего образования является подготовка специалиста с учетом современных требований. Построение индивидуальной развивающей программы на основе результатов психолого-педагогической диагностики лиц с ограниченными возможностями здоровья является профессиональной задачей, которую должен уметь решать выпускник программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.03 "Специальное (дефектологическое) образование"[1]. Это определило необходимость разработки и внедрения в учебный процесс подготовки студентов – логопедов обучающей программы по построению индивидуального маршрута развития ребенка с нарушениями речи. Использование электронной программы в учебном процессе было направлено на решение учебных задач по формированию у студентов следующих умений:

- определять диагностические и прогностические показатели психического и психоречевого развития детей дошкольного возраста;
- проектировать коррекционно - развивающий процесс с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей детей с речевыми нарушениям;
- определять условия взаимодействия специалистов в процессе реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного подхода к детям с речевыми нарушениям;
- осуществлять организацию и анализ собственной образовательно-коррекционной деятельности.

Обучающая программа представляет собой приложение для компьютеров и мобильных устройств и не требует установки дополнительных компонентов.

Компьютерная обучающая программа по построению индивидуального маршрута развития ребенка с нарушениями речи была разработана и апробирована в процессе преподавания бакалаврам (38 студентов) профиля

Логопедия по направлению подготовки 44.03.03 "Специальное (дефектологическое) образование" курсов «Фонетико-фонематическое нарушение речи», «Общее недоразвитие речи».

Программа использовалась на практических занятиях и являлась одним из методов формирования знаний и умений в профессиональной области. Работая с программой, студенты показывали степень освоения материала по изучаемым курсам, а также актуализировали знания по ранее изученным дисциплинам «Дислалия», «Дизартрия», «Ринолали», «Заикание», «Психолого-педагогическая диагностика».

Использование разработанной программы в экспериментальном обучении студентов было направлено на создание методических условий для усвоения следующих профессиональных компетенций в области диагностико-консультативной и коррекционно-педагогической деятельности в соответствии с ФГОС ВО:

- способности к проведению психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья, анализу результатов комплексного медико-психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе использования клинико-психолого-педагогических классификаций нарушений развития

- способности к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ограниченными возможностями здоровья

- готовности к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья

- готовности к организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты [1].

Базисом программы стал научный подход, в основе которого лежат закономерности речевого онтогенеза и вариативность дизонтогенеза речи. Также были учтены и методологические подходы отечественной специальной психологии и педагогики соответствия структуры нарушения и формы коррекционной помощи.

Программа построена в иерархической структуре и включает 570 слайдов. Каждый слайд представляет собой или информационный слайд, в котором формулируется некое суждение, подводятся промежуточные итоги, или слайд с вопросом, в котором необходимо сделать соответствующий выбор. Программа объединила ключевые компоненты, необходимые при построении индивидуального маршрута развития ребенка с нарушениями речи. Основными шагами при построении маршрута являются:

- диагностика речевого развития ребенка и определение формы логопедической помощи;

- построение коррекционно-развивающей среды для ребенка с нарушениями речи;

- межотраслевое взаимодействие специалистов.

Итогом пошагового выполнения заданий программы является разработка 36 вариантов индивидуальных маршрутов развития ребёнка с нарушениями речи в возрасте от 3 до 7 лет.

В основе подбора заданий программы лежит логическая последовательность постепенного выявления картины речевого дизонтогенеза речи ребенка и определение условий образовательной среды, позволяющей эффективно решать задачу развития ребенка. Студенты переходят к дальнейшему построению индивидуального маршрута при условии правильного решения задач на соответствие психофизиологических возрастных закономерностей ребенка и структуры речевого нарушения, формы логопедической помощи и содержания коррекционно-развивающего воздействия с участием разных специалистов.

В содержание первого шага входит 7 базовых заданий, содержанием второго шага являются 5 базовых заданий, третьего - 4 базовых задания. Началом построения маршрута является задание на выбор возраста ребенка в диапазоне от 3 до 7 лет. На следующем этапе студентам в соответствии с возрастом необходимо выбрать заключение по психолого-педагогической классификации. Формированию профессиональных компетенций в области диагностико-консультативной деятельности подчинено выполнение задания следующего слайда, когда студенту в соответствии с выстроенной логической цепочкой: возраст и психолого-педагогический уровень развития речи, следует определить вид возможного речевого нарушения по клинко-педагогической классификации (дислалия, дизартрия, ринолалия, тахилалия, брадилалия, заикание, алалия и т.д.). Промежуточным результатом Шага 1 являются варианты логопедических заключений, как закономерный итог учета всех предыдущих показателей. Приведем примеры возможных вариантов логопедических заключений ребенка в возрасте 5 –ти лет:

- ОНР III уровня. Дизартрия
- ОНР III уровня. Ринолалия
- Заикание. Брадилалия
- ФФНР. Дислалия
- ФФНР. Стертая дизартрия

или

- Дислалия
- Дизартрия
- Заикание.

Первый шаг будет считаться окончательно пройденным после выполнения заданий, направленных на выбор для ребенка в соответствии с логопедическим заключением группы в ДОУ и определения рекомендованного в соответствии с СанПином количества детей в данной группе.

Цель заданий второго шага – обучение закономерностям построения коррекционно-развивающей среды для ребенка с нарушениями речи. В данном блоке представлено 5 базовых заданий для детей четырех возрастных групп, имеющих 36 вариантов логопедических заключений, отражающих разную структуру речевого нарушения.

На втором шаге представлены следующие задания:

- «На основании результатов Шага1 выберите форму логопедических занятий с ребенком»,
- «Выберите методическое обеспечение логопедических занятий»,
- «Выберите вид логопедических занятий в соответствии с предыдущими показателями»,
- «Выберите направления работы, определяющие содержание логопедической работы»,
- «В соответствии с предыдущими показателями выберите план логопедической работы».

Итогом прохождения второго шага является модель построения коррекционно-развивающей среды для ребенка с нарушениями речи.

Верное решение задач третьего блока позволяет подойти к итоговому результату – индивидуальному маршруту развития ребенка с нарушениями речи. Сам маршрут можно распечатать и использовать в качестве логопедической документации в процессе прохождения практики.

Анализ результатов тестового контроля знаний в конце изучения курсов «Фонетико-фонематическое нарушение речи», «Общее недоразвитие речи» показал более высокий уровень сформированности необходимых для будущего учителя-логопеда профессиональных умений и навыков в области коррекционно-педагогической и диагностико-консультативной деятельности у студентов, участвовавших в экспериментальном обучении в отличие от студентов, которые не принимали участие в экспериментальной программе.

Таким образом, электронная обучающая программа по построению индивидуального маршрута развития ребенка с нарушениями речи может использоваться в качестве одного из эффективных методов обучения в процессе формирования профессиональных компетенций у студентов (бакалавров) - логопедов.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 "Специальное (дефектологическое) образование" (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. N 1087)

2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL:<http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 24.10.2016).

СЕКЦИЯ VII. ПСИХОЛОГИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Личностные ресурсы социальной адаптации юношей с делинквентным поведением Кириллова М.К.

Аннотация. Исследование, раскрытое в статье, направлено на выявление особенностей личностных ресурсов, обеспечивающих социальную адаптацию юношей с делинквентным поведением. У юношей с делинквентным поведением установлены достоверно меньшие значения показателей свойств, способствующих социальной адаптации. Выделена характеристика, интегрирующая другие личностные возможности испытуемых двух групп в их адаптации - поведенческая регуляция.

Ключевые слова: делинквентное поведение, социальная адаптация, личность, ресурсы

Научная и практическая значимость решения проблем социальной адаптации личности заключается в том, что понимание её факторов, механизмов и закономерностей реализации в разнообразных социальных условиях будет способствовать построению гармоничного общества. Многие исследователи - Ю.М. Антонян, Е.В. Змановская, М.И. Еникеев, В.Н. Кудрявцев, В.Д. Менделевич, А.А. Налчаджян и др. одной из основных причин отклонений в социальном поведении личности, а также их следствием считают нарушение её социальной адаптации. По мнению А. А. Реана дезадаптация проявляется вовне в конфликтном, асоциальном, контрнормативном поведении [7].

Сущность процесса адаптации в концепциях К.А. Абульхановой-Славской, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Е.В. Шороховой и других исследователей раскрывается как выражение единства взаимодействующих сторон – человека и социальной среды, в основе которого лежит активность социальной среды и активность личности для приспособления к изменившимся социальным условиям и преобразования их по мере необходимости. Таким образом, в понятии «социальная адаптация» психологический аспект не отделяется от социального. Характеризуя адаптационный процесс, А. А. Реан различает его по направленности: если с вектором «наружу» адаптация осуществляется активным влиянием личности на среду, ее освоением и приспособлением к себе, то при направленности адаптационного процесса «внутри» личность активно изменяет себя, собственные установки и поведенческие стереотипы. Согласимся с мнением А.А. Реана, заключающего, что «истинная» адаптация – это всегда активный процесс, предполагающий или активное изменение социальной среды, или самоизменение [7].

Следуя идеям ресурсного подхода, реализуемого в понимании совладания с трудными жизненными ситуациями, можно утверждать, что

приспособление личности к любым изменившимся условиям (ситуации) и их преобразование обеспечивается имеющимися у неё возможностями (ресурсами). С. Хобфолл в ресурсной концепции стресса описывает ресурс как что-то значимое для человека и помогающее ему адаптироваться в сложных жизненных ситуациях. Определяя ресурсы как средства существования людей и общества, К. Муздыбаев вслед за многими исследователями разделил их на личностные, включив в них навыки и способности индивида, и средовые, описанные как доступная инструментальная, моральная и эмоциональная помощь со стороны социума [4]. Н.Е. Водопьянова обозначает ресурсы как эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным (стрессовым) ситуациям [1].

Д.А. Леонтьев в этом контексте использует категорию «личностный потенциал». По мнению автора, личностный потенциал есть интегральная характеристика уровня личностной зрелости, проявляющейся в самодетерминации личности [3]. А.Г. Маклаков с соавторами выделяет компоненты личностного адаптационного потенциала - индивидуально-психологические характеристики, уровень развития которых, определяет вероятность успешной адаптации [6]. К характеристикам личности, актуализируемым ею в измененных условиях жизнедеятельности, обращались в своих работах Ф.Б. Березин, А.А. Налчаджян, А.А. Реан, С.Т. Посохова и др. [5].

В данной работе мы заявляем о необходимости изучения личностных характеристик, выполняющих функцию ресурсов социальной адаптации, у несовершеннолетних, совершивших преступления, что позволит не только объяснить делинквентное поведение как проявление социальной дезадаптации, но и выработать адекватные меры по его профилактике и коррекции.

Совместно с Т.Е. Моренец проведено исследование, направленное на выявление особенностей личностных ресурсов, обеспечивающих социальную адаптацию юношей с делинквентным поведением. В нем приняли участие 80 юношей в возрасте 16-18 лет. В первую группу выборки включены 40 человек, отбывающих наказание за совершение различных уголовно-правовых деяний в исправительно-воспитательной колонии, расположенной на территории Удмуртской Республики. Материалы личных дел свидетельствуют о том, что поведение несовершеннолетних до совершения преступлений также носило отклоняющийся от социальных норм характер (драки, прогулы школьных занятий, побеги из дома, мелкие хищения). Вторая группа составлена из 40 юношей – обучающихся в общеобразовательных учреждениях города Ижевска. Поведение юношей, включенных в выборку в сопоставительную выборку, согласно предоставленным учреждениями сведениям соответствует общепринятым нормам.

Для оценки адаптационных возможностей личности испытуемых использованы инструменты, зарекомендовавшие себя как надежные: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО

«Адаптивность») А.Г. Маклакова и «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации Т.В. Снегиревой.

Для сопоставления выраженности оцениваемых личностных характеристик у юношей с делинквентным и нормативным поведением был проведен анализ различий значений их показателей с использованием Т-критерия Стьюдента. У юношей с делинквентным поведением установлены достоверно меньшие значения показателей свойств, способствующих социальной адаптации: адаптивности ($p \leq ,05$), принятия других ($p \leq ,01$), эмоционального комфорта ($p \leq ,05$), эскапизма ($p \leq ,01$), интернальности ($p \leq ,01$); а также большие значения показателей поведенческой регуляции ($p \leq ,01$), коммуникативного потенциала ($p \leq ,01$), морально-нравственной нормативности ($p \leq ,01$) (что свидетельствует о меньшей выраженности данных составляющих личностного адаптационного потенциала). Обращает внимание преимущественно низкий уровень поведенческой регуляции, снижение реального восприятия действительности, определенная склонность к нервно-психическим срывам у юношей с делинквентным поведением.

Основываясь на понимании личностного адаптационного потенциала как интегральной характеристики, произведен анализ взаимосвязей измеряемых личностных характеристик, обеспечивающих социальную адаптацию испытуемых, посредством применения коэффициента корреляции r -Пирсона. Для выявления ведущих личностных характеристик, обеспечивающих социальную адаптацию юношей, проводился подсчет весовых коэффициентов в структуре взаимосвязей исследуемых качеств согласно разработанной А.В. Карповым процедуре обработки и анализа структур [2]. В результате выделена характеристика, интегрирующая другие личностные возможности испытуемых двух групп в их адаптации - поведенческая регуляция. Весовой коэффициент данного свойства у юношей обеих групп измерен наибольшим количеством баллов в структуре всех выявленных взаимосвязей (у испытуемых с делинквентным поведением - 11 б., с нормативным – 19 б.). В более тесной связи поведенческая регуляция юношей с делинквентным поведением оказалась с эскапизмом, стремлением к доминированию и самопринятием, у юношей с нормативным поведением – с эскапизмом и стремлением к доминированию.

Обобщив полученные результаты, можно заключить следующее: личностные ресурсы социальной адаптации юношей с делинквентным поведением значительно менее выражены, чем у их сверстников с нормативным поведением. Поведенческая регуляция, выделенная как ведущий личностный ресурс социальной адаптации юношей, имеет низкий уровень развития у юношей с делинквентным поведением. Задействование в адаптационном процессе молодыми людьми, как с делинквентным, так и с нормативным поведением, личностного ресурса - нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции во взаимодействиях с социальным окружением сопровождается снижением стремления избегать трудных, проблемных ситуаций, а также решать личные задачи за счет других. В отличии

от сверстников с нормативным поведением актуализация данных ресурсов при изменении условий жизнедеятельности у юношей-делинквентов поддерживается позитивной оценкой образа собственного Я, собственных возможностей. Надо заметить, что в случае низкого самопринятия личность будет избегать активности в изменениях. Неготовность личности к самоизменению обуславливает специфику адаптационного процесса: адаптация осуществляется преимущественно не открытием себя миру и преобразованием себя, приобретением опыта, расширением своего «уменческого», поведенческого репертуара, направленного на достижение значимых целей, а лишь пассивным ожиданием изменений внешних условий.

Полученные результаты позволяют обозначить направления коррекционно-развивающей работы с несовершеннолетними делинквентами, цель которой – усиление их личностных ресурсов успешной социальной адаптации. Следует сосредоточить психологические вмешательства на развитие у юношей нервно-психической устойчивости, расширение умений преодоления проблемных ситуаций, формирования позитивных смыслов «Я».

Литература:

1. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
2. Карпов, А.В., Маркова, Е.В. Психология стилей управленческих решений. - Ярославль: Институт «Открытое Общество», 2003. – 108 с.
3. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации /Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2002. - С. 56-65.
4. Муздыбаев, К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. – Том 1. – 1998. – №2. – С. 100 – 109.
5. Посохова, С. Т. Психология адаптирующейся личности. - СПб.: Изд-во РГПУ, 2001. – 240 с.
6. Психология профессионального здоровья: учебное пособие/ Под ред. проф. Г. С. Никифорова. - СПб.: Речь, 2006. – 480 с.
7. Реан, А. А., Кудашев, А. Р., Баранов, А. А. Психология адаптации личности. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. - 479 с.

Интернет-виктимность и ее проявления в младшем школьном возрасте (на примере республики молдова)

Кобылянская Л.И. (Молдова)

Kobylyanskaya L.I.

Аннотация. В статье отражены результаты исследования интернет-виктимности и ее проявления в младшем школьном возрасте, проведенного в Республике Молдова. Рассматривались склонности к виктимному поведению среди младших школьников 10-11 лет пользователей интернет-сети. Выявлены особенности виртуальной идентичности пользователей интернет-сети и

восприятие интернета в группах виктимных и невиктимных младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, интернет, интернет-социализация, интернет-виктимность, виктимология, виктимность, виктимное поведение.

В современном обществе интернет-пространство стало неотъемлемой сферой жизни и деятельности огромного количества людей. Хорошо это или плохо – вопрос обсуждаемый. Сам термин «интернет» (“internet”) состоит из двух частей: “inter” - между и “net” - сеть, то есть это единство разнообразных компьютерных сетей. Сеть интернет, появившаяся в конце 1970-х годов, на современном этапе включает в себя пространство для общения и самопрезентации на различных уровнях.

Большой процент аудитории пользователей интернета составляют не только лица подросткового и юношеского возраста, но и дети младшего школьного возраста. Они, вступая в интернет-среду, образуют особую среду общения, усваивая при этом нормы, ценности, установки сети. Взаимодействие младшими школьниками в интернет-пространстве характеризуется необязательностью соблюдения общепринятых норм, и тем самым усложняет процесс контроля тех социальных норм и форм поведения, которые усваивают пользователи сети интернет.

Также остро стоит вопрос о новых типах и способах взаимодействия между младшими школьниками и различными социальными группами, характеризующимися, в том числе, и социально опасными проявлениями. В свою очередь, негативными последствиями могут считаться общение с носителями форм девиантного поведения в сети, а именно, к которому относится хакерство, нарушение режима секретности, кибертерроризм, компьютерная педофилия и прочее. При этом сами младшие школьники могут иметь, как антисоциальную направленность деятельности в интернете и быть причиной преступных действий, так и сами попадать в статус жертвы преступления. В данном случае младшие школьники, как наиболее уязвимая и восприимчивая возрастная категория, могут неумышленно провоцировать по отношению к себе свершение противоправных действий. Вариантами данного взаимодействия младших школьников во всемирной сети могут быть: установление с ребенком незаконного контакта (груминг), с дальнейшими преступными действиями, киберпреследования, онлайн насилие, мошенничество и другое. Исследователи отмечают (Palfrey John, Быргэу М., Белинская Е., Гущина Н.И., Литовченко И.В., Лихолоб В., Лучинкина А.И., Малкина-Пых И.Г., Максименко С.Д., Кочарян А.Б., Овчеренко Н.А., Райлян Д., Туляков В.О., Фалкина С.В., Чепой М.А., Юрьева Л.Н. и др.), что для многих детей то обстоятельство, что они стали жертвой преступления, не случайное, а подготовленное их поведение, личностными особенностями (в том числе, и возрастными), условиями воспитания и жизненным опытом. То есть наличием тех или иных виктимных склонностей.

В англо-русском словаре В.К. Мюллера (1989) понятие «victim» переводится как «жертва». В английском языке употребляют также слово «victimize» 1) делать своей жертвой; мучить; стать жертвой кого-либо, чего-либо; 2) обманывать; 3) подвергать преследованию [7, с. 777]. Следовательно, «виктим» - жертва социально-психологических отношений. Виктимное поведение – это поведение индивида, при котором затруднен процесс адекватной социализации. То есть виктимное поведение – означает «поведение жертвы». Такое поведение индивид усваивает в субкультуре насилия. По мнению ученых (Л. Франк, Г. Шнайдер, Э.Г. Эйдемиллер) виктимность личности можно определить как социально-психологический «общий феномен», то есть набор качеств жертвенного поведения, неспособность противостоять насилию. Однако А.И. Лучинкиной (2014) выведены закономерности влияния интернет-пространства на социализацию личности. Интернет-социализация - это процесс расширения социального опыта пользователя при вхождении в социокультурную среду интернета, который влияет на конструирование нового социального пространства пользователем и формирование его виртуальной личности [5].

Проблема виктимизации детей подростков является одной из самых актуальных на современном этапе развития нашего общества.

Прорыв виктимологических знаний приходится на 1947-1948 гг.; его по праву связывают с почти одновременным появлением трудов Бенджамина Мендельсона и Ганса фон Гентинга, ныне ставших виктимологической классикой. Более детальное и глубокое исследование виктимологических проблем содержится в работах последователей Г. Гентинга и Б. Мендельсона - Г. Элленберга, Р. Гассера, Х. Нагеля, И. Маттес, С. Шафера, А. Фаттаха, Э. Виано, Г. Шнайдера, К. Миядзавы, Дж. Фримэна и других видных ученых, чьи труды, опубликованные в 60-70-х годах, внесли большой вклад в формирование виктимологии как самостоятельной научной дисциплины.

В российской уголовно-правовой теории и криминологии - особенно в 70-80-х годах - концепция «вклада» жертвы в генезис преступления была гипертрофированна и интерпретировалась однобоко. Основной уклон российской уголовно-правовой школы был сделан на «вину» потерпевшего, хотя виктимологическое направление предусматривает также изучение эффективных мер предупреждения преступности с помощью знаний виктимологического характера и в коррекции социальной практики защиты интересов жертв.

Обычно в виктимологических исследованиях под виктимизацией понимается социальный процесс превращения лица (социальной общности) в жертву преступления и результат этого процесса. По сути дела, понятие виктимизации представляет собой своеобразную характеристику виктимности, которая объективно существует и может быть измеренной количеством случаев причинения вреда жертвам преступлений, а также совокупностью количественных и качественных характеристик потерпевших от преступлений. Так, родоначальник российской виктимологии Л.В. Франк, определяет

виктимизацию как процесс превращения в жертву преступления и результат этого процесса на единичном и на массовом уровне. Развивая это определение, Франк приводит термины, производные от понятия виктимизации: «виктимизировать» означает превращать кого-либо в потерпевшего; «виктимизироваться» - быть превращенным в жертву; «виктимизатор» - личность конкретного посягателя, либо тот факт, которому принадлежит основная роль в процессе виктимизации [11]. В литературе встречается критика определения виктимизации, данного Франком. Некоторые авторы отмечают невозможность определения одним термином таких двух самостоятельных явлений, как процесс и его результат. Так, Д.В. Ривман отмечал, что под виктимизацией он понимает лишь процесс реализации виктимности лица в ходе преступного посягательства в отношении лица, а состояние реализованной потенциальной виктимности обозначает термином «виктимность - результат» или «реализованная виктимность» [9-10]. В последней своей работе, однако, и он указывает, что виктимизацию следует рассматривать в двух аспектах: индивидуальном (виктимизация отдельного субъекта от конкретного преступления) и массовом (множество, суммарное выражение актов виктимизации, в конечном счете, как виктимизация от преступности). Вот почему, представляется, что процесс превращения в жертву преступления всегда имеет свое завершение - становление лица жертвой, потерпевшей от преступления, то есть результат такого процесса. Оба этих явления тесно взаимосвязаны и неизменно следуют одно за другим. Уже тот факт, что лицо подверглось преступному посягательству (виктимизация как процесс), несмотря даже на то, что преступное намерение могло быть не доведено до конца, делает лицо, в отношении которого было направлено посягательство, виктимизированным (виктимизация как результат) - жертвой в том смысле, как описывает это понятие Декларация основных принципов правосудия для жертв преступления и злоупотребления властью. Для проведения статистических исследований и составления на их основании виктимологических обзоров основное значение имеет именно виктимизация как результат превращения лица в жертву преступного посягательства. Виктимизация в целом складывается из всех потерпевших от преступления, зарегистрированных и латентных, независимо от степени виктимности, способствования или даже прямой вины самих потерпевших [6]. Таким образом, можно говорить о понимании виктимизации как общей совокупности всех случаев причинения лицу (социальной общности) физического или морального вреда преступлением (преступностью). В этом значении понятие виктимизации как обобщение всей реализованной виктимности наиболее соответствует понятию преступности, являющемуся в определенной степени мерой обобщения человеческой деструктивности, реализующейся в преступлениях. В зависимости от уровня социального взаимодействия преступности и виктимности, его продолжительности и объектно-субъектных связей обычно выделяются три вида виктимизации: первичная, вторичная и третичная. При этом, под первичной виктимизацией понимается причинение материального, физического

и морального вреда жертве непосредственно в процессе совершения преступления. Вторичная виктимизация охватывает случаи косвенного причинения вреда жертве, связанного с отношением к жертве социальной общности в целом, лиц из ближайшего социального окружения, органов социального контроля, посредников и персонала, работающего с жертвами. Стереотипная предубежденность в отношении «виновности» жертвы, грубое, невнимательное обращение и негативное отношение к ней как к лицу, чем-то запятнавшему себя, стереотипы «греховности» жертвы, ее запятнанности совершением преступления, унижение ее чести и достоинства составляют перечень типичных форм вторичной виктимизации, содействующих отчуждению жертвы, ее десоциализации. Немецкими исследователями выделяется также третичная виктимизация жертвы преступления, представляющая собой использование жертвы представителями правоохранительных органов и работниками средств массовой информации в своих целях и в целях проводимой уголовной политики [13]. Эксплуатация новостей с травмированием жертвы через средства массовой информации, назойливое проникновение в личную жизнь, использование правового статуса и позиций жертвы не во благо, а во вред ей, и пр. К сожалению, указанные вопросы практически не получили своего разрешения в современной виктимологии в связи с отсутствием надежного инструментария измерения последствий третичной виктимизации и методик ее исчисления. Практически сегодня в целях виктимологического анализа преступности и ее соотношения с иными видами отклоняющегося поведения, как взрослого, так и подрастающего поколения, мы чаще всего используем понятие первичной виктимизации, оставляя анализ вторичной и третичной виктимизации специалистам по организации обращения с жертвами преступлений и по виктимологической профилактике [4-5].

В Молдове виктимное поведение личности изначально получило свое научное отражение в исследованиях М. Быргэу, В. Лихолоб (1995; 2007) [2-3] в области юриспруденции. Комплексное виктимологическое исследование преступлений против половой неприкосновенности несовершеннолетних, совершенные с применением насилия, в основе которого были выявлены закономерности процесса виктимизации несовершеннолетних по отношению к данным преступлениям и разработана система мер для предупреждения виктимизации детей и их социально-психологическая реабилитация выполнено Railean Daniela [12]. Психолого-педагогический аспект «клипового» мышления современной молдавской молодежи рассматривается Н.А. Овчеренко (2014) [8].

Ценность исследования виктимного поведения заключается в том, что его разработки тесно связаны с практикой оказания психологической помощи, оказавшимися интернет-виктимными. Возраст может влиять на оценку ситуации интернет-виктимности. Проблема изучения интернет-виктимности и ее проявления на различных возрастных этапах еще не получила в психологии достаточной разработки.

Нами предпринята попытка изучения интернет-виктимности и ее проявления у детей младшего школьного возраста 10-11 лет - лицеисты 4-х классов (n=64), город Кишинев. Мы предположили, что интернет-виктимность и ее проявления в младшем школьном возрасте определяется склонностью к виктимному поведению. Основная задача исследования: изучить особенности виртуальной идентичности пользователей интернет-сети и восприятие интернета в группах виктимных и невиктимных младших школьников. Методы сбора данных: 1. Опросник «Исследования склонности к виктимному поведению» О.О. Андронниковой, с помощью которого можно определить склонность к виктимному поведению по следующим шкалам: 1) шкала социальной желательности ответов; 2) шкала агрессивного поведения; 3) шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; 4) шкала склонности к гиперсоциальному поведению; 5) шкала склонности к зависимому и беспомощному поведению; 6) шкала склонности к некритичному поведению; 7) шкала рациональной виктимности [1]. 2. Для изучения типа виртуальной идентичности пользователя использовался опросник «Личность в виртуальном пространстве» А.И. Лучинкиной [5]. Данный опросник позволяет оценить такие три параметра виртуальной идентичности личности: виртуальность, вовлеченность и направленность. Методы статистической обработки данных были отобраны в соответствии с поставленными задачами, исходя из количества испытуемых, участвующих в исследовании (n=64), из результатов первичной обработки данных (описательной статистики) и формы распределения данных. В соответствии с этим, были применены корреляционный анализ (с помощью метода ранговой корреляции Спирмена, которая основана на рангах значений двух переменных).

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно выделить следующие основные особенности младших школьников, склонных к виктимному поведению в интернет-сети.

1. Модель агрессивного типа виктимного поведения в интернете характеризуется склонностью попадать в опасные ситуации в результате проявленной ими агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения (оскорбление, клевета, издевательство и т.д.). Для младших школьников данного типа с высокой вовлеченностью в интернет-пространство выступает местом самореализации своих способностей, реализацией возможности иметь больше друзей, чем в реальной жизни, демонстрации своего творчества другим. При этом данная самореализация в интернете может иметь и антиобщественную направленность, в рамках которой будет проявляться агрессивность к определенным пользователям, будут преднамеренно создаваться или провоцироваться конфликтные ситуации. Для данных пользователей может быть характерной склонность к антиобщественному поведению, нарушению социальных норм и правил. Младшие школьники с данным типом виктимного поведения с учетом мотивационной направленности могут создавать «опасные материалы»

(порнография, изображения и тексты сексуального, экстремистского характера, призывы к насилию и др.).

2. Модель активного типа (младшего школьника со склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению). Для данных младших школьников характерна жертвенность, связанная с активным поведением, провоцирующим ситуацию виктимности своей просьбой или обращением в сети. Для активных потерпевших характерно поведение двух видов: провоцирующее, если для причинения вреда привлекается другое лицо, и самопричиняющее, которое характеризуется склонностью к риску, необдуманному поведению, зачастую опасному для себя и окружающих. В сети примером данного поведения могут выступать размещение информации о себе и своей семье, заведение нежелательных контактов, новых незнакомых друзей, встреча с данными незнакомыми людьми в реальной жизни, что может приводить к столкновению с насилием не только в пространстве интернета, но и в реальной жизни младших школьников. Младшие школьники с самоповреждающим типом виктимного поведения имеют более высокие показатели вовлеченности в интернет-пространство, имеют лучшие инструментальные навыки для овладения нормами интернет-сети.

3. Модель инициативного типа (младшие школьники с гиперсоциальным виктимным поведением). Сюда относятся младшие школьники, положительное поведение которых обращает на них преступные действия агрессора. Пользователи данного типа считают недопустимым уклонение от вмешательства в конфликт, даже если это может стоить им здоровья или жизни. Последствия таких поступков осознаются не всегда. В общении, в группах они проявляют отзывчивость, принципиальность, требовательность, готовность рисковать. Пользователи нетерпимы к поведению, нарушающему общественный порядок.

4. Модель пассивного типа (младшие школьники с зависимым поведением): характерна моральная нормативность; отсутствие ощущения социальной поддержки и включенности в социум. В силу этого данная категория детей ищет поддержку в пространстве интернета. Для них характерна склонность к зависимому, беспомощному поведению. Данная несамостоятельность и потребность в помощи других мотивирует их обращаться за советами и помощью в различные группы. При этом они вовлекаются в кризисные ситуации с целью получения сочувствия и поддержки окружающих, имеет ролевую позицию жертвы и не оказывают сопротивления преступникам по различным причинам. Данная группа младших школьников имеет высокие показатели вовлеченности в интернет-пространство, что может свидетельствовать о склонности к интернет-зависимому поведению.

5. Модель некритического типа. К данной группе относятся лица, демонстрирующие неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации в реальном и виртуальном взаимодействии. Младшие школьники некритического типа обнаруживает неразборчивость в знакомствах, доверчивость, легкомысленность. Склонны к идеализации людей, оправданию

негативного поведения других, не замечают опасности. Некритичный тип подростков имеют высокие показатели виртуальности и вовлеченности. Данные младшие школьники создают псевдонимы, предоставляют различную информацию о себе (реальную и вымышленную), создают множество виртуальных личностей, переносят нормы виртуального мира в реальное взаимодействие.

Говоря о проблеме влияния интернета на виктимность подрастающего поколения, следует признать, что в настоящее время мы не можем скоропалительно предлагать панацею от всех бед. Чтобы помочь ребенку преодолеть в себе склонность к виктимности, необходимо дать ему возможность понять, почему у него возникли проблемы с чувством собственного достоинства, самоуважения. Этого можно достичь только с помощью терпения и любви. Однако если невозможно помочь ребенку совладать с проблемами виктимности, тогда необходимо обратиться к психологу либо к психотерапевту, которые занимаются семейной терапией. Важным направлением в системе предупреждения виктимности является комплексная межведомственная разработка проблемы ранней профилактики виктимности несовершеннолетних с активным привлечением семьи, ближайшего окружения. Необходимо также срочное введение, по примеру других стран, общественно-государственной цензуры, защищенности всех людей, особенно подрастающего поколения, от пропаганды насилия и жестокости.

Литература:

1. Андронникова О.О. Методика исследования склонности к виктимному поведению. <http://self-injury.at.ua/index/0-12>
2. Быргэу М., Лихолоб В. Виктимность несовершеннолетних как фактор вовлечения их в преступную деятельность // Материалы Первого Международного причерноморского социал-девиантологического симпозиума «Криминологическая ситуация и общественная безопасность в регионе: Проблемы, тенденции, опыт социального правового контроля и менеджмента». Кишинев, 1995 г. С. 62-65.
3. Быргэу М. Актуальность профилактики преступлений в условиях европейской интеграции: организация управления и формы координации // *Materialele conferinței științifico-practice internaționale „Dreptul național în contextul proceselor integraționiste europene”*. Chișinău, 22 decembrie 2006. Chișinău, 2007. P. 68-76.
4. Литовченко І. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі: посібник для батьків / І. Литовченко, С. Максименко, С. Болтівець. К., 2010.
5. Лучинкина А.И. Психологические закономерности социализации личности в виртуальном пространстве: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Киев, 2014.
6. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы. Справочник практического психолога. К.: Изд-во «Эксмо», 2006.
7. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. - М.: Рус. яз., 1989.

8. Овчеренко Н.А. Духовный мир современной молодежи под прицелом интернета (психолого-педагогический аспект формирования «клипового» мышления) // Научно-теоретический журнал «Славянские чтения». 2015. Выпуск 4/10. - Кишинев. Изд-во: Славянский университет. С. 225-233.
9. Ривман Д.В. Виктимологические факторы и профилактика преступления. - Л., 1975.
10. Ривман Д.В. Криминальная виктимология: учебник для вузов. - СПб., 2002.
11. Франк Л.В. Виктимология и виктимность. - Душанбе: «Ирфон», 1972.
12. Railean Daniela. Prevenirea victimologică a infracțiunilor contra inviolabilității sexual a minorilor, săvârșite prin violență: Teză de doctor în drept . - Chișinău, 2012.
13. Katz S. Understanding the rope victim / S. Katz, M.A. Mazuz. - N.-W., 1979.

**Методика оценки стилей защит:
разработка русскоязычной версии опросника**

Methodology of Estimation of Styles of Protection: Development of the Russian-usual Version of the Questionnaire

Куфтяк Е.В. (Кострома)
Khuftyak E. V.

Аннотация. В статье описан путь создания русской версии немецкого методики «Опросник защитных стилей». Был проведен подсчет внутренней согласованности шкал или внутренней консистентности шкал. Выявлены различия по выраженности основных видов защит между юношами и девушками. Исследована структура взаимосвязей переменных методики.

Ключевые слова: защиты, структура, стили

Концептуализация и оценка механизмов защиты имеют длинную историю в психодинамической диагностике [1, 2, 7]. Понятие психологической защиты возникло и изначально разрабатывалось в рамках классического психоанализа. Как указывал З. Фрейд, основная проблема человеческого существования заключается в том, чтобы справиться со страхом и тревогой, которые возникают в самых разных ситуациях. Поэтому ликвидация тревоги и избавление от страха – это наиболее мощный критерий эффективности действия защитных механизмов [3]. А. Фрейд описывает «патологическую защиту» как дисбаланс определённых защитных механизмов, например, он отражает присутствие некоторых особенно жёстких механизмов, которые нарушают адаптивное равновесие характеристик личности, часто ввиду их неуместности по возрасту, продолжительности и интенсивности [4]. Развивая онтогенетический подход, она анализирует хронологические аспекты в развитии защитных механизмов и предполагает, что процесс личностного роста и созревания включает созревание механизмов защиты. Варьирование

адаптивности («зрелости») различных механизмов защиты описаны у Г.Э. Вэйланта в иерархической модели с помощью четырёх категорий: «психотической» защиты, «незрелой» защиты, «невротической» защиты и «зрелой» защиты [7]. Эту модель можно отнести к понятию психопатологической декомпенсации, посредством чего улучшение адаптивных стратегий защиты ведет к снижению невротических переживаний и поведения. Таким образом, защитные механизмы являются сложным объектом для исследования.

Важно подчеркнуть, что сложность кроется и в подборе измерительных инструментов для изучения защит. В России наиболее распространено использование опросника «Индекс жизненного стиля», разработанного Р. Плутчиком и сотрудниками [6]. Также активно используются для изучения защитных механизмов проективные методы, созданные в рамках психоанализа. В настоящий момент одним из наиболее популярных в Европе стандартизированных диагностических методов является «Опросник защитных стилей» (Defense Style Questionnaire), созданный М. Бондом с сотрудниками [5].

В центре внимания настоящего исследования находилась немецкая версия методики «Опросник защитных стилей» (Defence Style Questionnaire – DSQ 40, G. Andrews, M. Singh, M. Bond, 1993), которая содержит 40 вопросов. Для оценки используется 9-балльная шкала Лайкерта. Авторы описывают 20 механизмов защиты, каждый из которых представлен двумя вопросами: псевдоальтруизм, подавление, сублимация, юмор, рационализация, проекция, формирование реакции, отрицание, диссоциация, обесценивание, отыгрывание, соматизация, аутистическая фантазия, расщепление, идеализирование, пассивная агрессия, антиципация, замещение, аннулирование, изоляция. Эти 20 механизмов изначально были выбраны для представления широкого спектра более или менее адаптивных механизмов, которые можно разделить на три категории: адаптивные, промежуточные (невротические) и дезадаптивные механизмы с учетом стратегий факторного анализа.

Основываясь на немецкой версии данной методики нами предпринята попытка создать российскую версию.

Выборку нашего исследования составили учащиеся техникумов г. Костромы и студенты младших курсов специальностей гуманитарного направления ВУЗов г. Костромы и г. Казани (n=190; средний возраст 18,3 лет). Всего в исследовании приняло участие 79 юношей и 111 девушек.

На начальном этапе исследования был проведен подсчет внутренней согласованности шкал или внутренней консистентности шкал с помощью вычисления коэффициента Кронбаха (α – альфа: все ли утверждения измеряют одно и то же явление?). Значения коэффициента α Кронбаха в нашем исследовании варьируют в пределах 0.23 – 0.80. Напомним, что для шкал опросников наиболее характерны значения коэффициента Кронбаха в диапазоне 0.6 – 0.8. По нашему мнению, строгое психометрическое исследование приведет к сокращению количества шкал и исключению

некоторых пунктов методики, что обеспечит более высокую надежность опросника.

Далее нами были выявлены различия по выраженности основных видов защиты между юношами и девушками с участием 143 испытуемых юношеского возраста (девушки – 86 человек, юноши – 57). Средний календарный возраст молодых людей составил 18.17 лет (девушки – 18.09, юноши – 18.29), возрастной диапазон – от 17 до 19 лет.

Было обнаружено, что юноши активнее используют отрицание ($U=1716$, $p=0.002$), чем девушки. Поскольку, отрицание предполагает искажение восприятия внешней действительности, можно предположить, что юноши, не обращая внимания на негативные стороны ситуации или конфликта способны предпринимать более эффективные и даже героические действия. Вероятно, это определено особенностями полоролевого воспитания. В нашей культуре мальчиков учат предпринимать действия и находить решения, независимо от ситуации.

На этапе ранней юности девушки, по сравнению с юношами, чаще используют механизм соматизации ($U=1813$, $p=0.008$). Соматизация рассматривается психоаналитиками как один из видов регрессии.

Юноши больше пользуются рационализацией ($U=1918$, $p=0.027$), чем девушки. Так, юноши уделяют повышенное внимание внешней реальности, чтобы избежать выражения внутренних чувств.

Рассмотрим обращение молодых людей на этапе юности к зрелым защитами личности. Установлено, что юноши чаще девушек используют антиципацию ($U=1896.5$, $p=0.022$), что подразумевает планирование и предвосхищение потенциально угрожающих состояний или результатов.

Девушки чаще юношей обращаются к сублимации ($U=1815$, $p=0.008$), компенсируя вытесненные переживания чувствами, соответствующим высшим социальным ценностям. Сублимация также включена в шкалу интеллектуализация – рационализация.

Далее нами была исследована структура взаимосвязей переменных методики. Для выявления структурных компонентов стилей защиты применялся факторный анализ по методу главных компонент с последующим Varimax-вращением. Критерий адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина равен 0.687, что соответствует степени удовлетворительной адекватности применимости факторного анализа. Результаты факторного анализа методом главных компонент с вращением варимакс свидетельствовали в пользу тринадцати факторного решения. Статистическая значимость процедуры на уровне $p > 0.000$ указывает, что выделено достаточное количество факторов.

Фактор 1 объясняет 12,5 % общей дисперсии и по своему составу включает полностью механизмы отрицание и диссоциации, а также входят вопросы (по одному) из обесценивания и рационализации. В целом, фактор характеризует отказ замечать негативную информацию и отсутствие боязни в отношении неприятностей.

Фактор 2 (10,6 % общей дисперсии) включает механизмы проекция, соматизация, отыгрывание, а также вопросы из стилей защиты пассивная агрессия и замещение. Фактор описывает перемещение негативных переживаний во вне (на других людей) или на себя (уход в болезнь).

Фактор 5,9 (%) совпадает по составу с механизмами – юмор, антиципация. Также в состав вошли по одному пункту от механизмов идеализирование и подавление. Образовавшийся фактор можно назвать как фактор зрелых механизмов защиты.

Фактор 4 (5,4 %) включил в себя механизм аутистические фантазии и один из пунктов механизма обесценивание. Фактор 5 (4,5 %) воспроизвел механизм расщепление и по пункту из механизмов замещение и идеализирование. Фактор 6 (4,1 %) совпал по составу с механизмом изоляция.

Фактор 7 (3,7 %) по составу включает по пункту из механизмов аннулирование и псевдоальтруизм. Фактор 8 (3,4 %) включил пункты из механизмов формирование реакции, псевдоальтруизм, сублимация. Фактор 9 (3,3 %). В него вошел один пункт из механизма аннулирование.

Фактор 10 (3,1 %) состоит из одного пункта из механизма рационализация. Фактор 11 (2,9 %) в составе имеет один пункт из механизма формирование реакции. Фактор 12 (2,7 %) включает пункт из механизма сублимация. Фактор 13 (2,5 %) включил пункты из механизмов пассивная агрессия и подавление.

Таким образом, наше исследование подтвердило психометрическую обоснованность выделения 13 шкал. Однако, полученный результат имеет ценность для обоснования последующей работы в данном направлении: продолжения психометрической работы, выявления защитных механизмов стандартизированными опросниками и проективными методиками для сравнения результатов. Планируется дальнейшее совершенствование методики, улучшение ее психометрических характеристик.

Литература:

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. СПб.: Речь, 2007.
2. Куфтяк Е.В. Психологическое здоровье и защитные механизмы (психологические защиты и совладание) в детском возрасте // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 49. С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.03.2017).
3. Куфтяк Е.В., Лебедев А.П., Реунова А.А. Стратегии защитно-совладающего поведения детей в контексте психологического здоровья // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2017. N 1(42). С. 3. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 01.03.2017).
4. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
5. Bond M. An Empirical Study of Defensive Styles: the Defense Style Questionnaire // Ego Mechanisms of Defense. A Guide for Clinicians and Researchers. Washington DC: American Psychiatric Press, Inc., 1992.

6. Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R. A structural theory of ego defenses and emotions // Izard C.E. Emotions in personality and psychopathology. N.Y., 1979.

7. Vaillant G.E. Adaptive mental mechanisms. Their role in a positive psychology // American Psychologist. 2000. Vol. 55. P. 89–98.

**Психолого-педагогические аспекты девиантного поведения при
формировании
мотивационно-ориентированной среды в химическом образовании
Семелёва К.С., Космодемьянская С.С. (Казань)**

Аннотация. Статья раскрывает исследование, направленное на изучение способов коррекции и профилактики девиантного поведения среди детей химических классов. Выделены наиболее оптимальные формы работы учителя химии с девиантными учениками. По результатам исследования разработан и апробирован тест по определению уровня готовности студентов к воспитательной деятельности учащихся с девиантным поведением для студентов-выпускников и молодых учителей химии.

Ключевые слова: урок химии, девиантное поведение, ученики

Феномен подросткового девиантного поведения продолжает вызывать интерес и привлекать внимание учителей не только нашей страны, но и исследователей за рубежом. Широкомасштабные изменения в социально-экономической сфере жизни общества, обострение сопротивления за конкурентоспособность стран усиливают факт возникновения девиаций. Данная проблема определяет акценты в правовых и нормативных актах правительства страны. Заместитель Премьер-министра РТ Василь Шайхразиев на 18-ом заседании Государственного Совета РТ V созыва проинформировал о том, что в 2015 году был зафиксирован рост преступности [2] среди подростков в целом по стране. В пределах Татарстана рост преступности подростков составил 15,6 % (1303 преступления). В 2016 году можно было наблюдать стабилизацию ситуации, за 4 месяца отмечено снижение преступности на 5,6% (396 преступлений). Значимость безнадзорных несовершеннолетних от численности детского населения по сравнению с 2014 г. снизился на 0,33% – с 2910 до 2571 несовершеннолетних. Для улучшения этой обстановки нужно ещё проделать огромную работу.

В области химического образования (8-11-ые классы обучения) школа, в первую очередь, должна осуществлять контроль над каждым учащимся с девиантным поведением. Согласно Закону №120-ФЗ, в компетенцию образовательного учреждения входит следующее:

1. Оказание социально-психологической и педагогической помощи несовершеннолетним, имеющим отклонения в развитии или поведении либо проблемы в обучении.

2. Выявление несовершеннолетних, находящихся в социально-опасном состоянии и регулярно пропускающих по неуважительным причинам занятия, принятие мер по воспитанию и получению ими основного общего образования.

3. Выявление семей, находящихся в социально-опасном положении.

4. Осуществление мер по реализации программ и методик, направленных на законопослушное поведение согласно Федеральному Закону от 24.06.1999 №120-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017.

Существование разнообразных по объему воздействий на современное образование социокультурных факторов обуславливает внутренние социокультурные изменения общеобразовательной школы, которые осуществляются под их влиянием.

Анализ источников показал нам, что одним из основателей изучения проблематики именно девиантного поведения обучающихся является французский социолог Э.Дюркгейм, который уделял внимание изучению форм и видов поведения, отклоняющихся от общепринятых правил и норм. Вслед за ним американцы Р.Мертон и А.Коэн выделили эту разностороннюю науку как самостоятельное научное направление. Отечественные исследователи (А.С. Макаренко и С.Т. Шацкий) рассматривали социально-педагогическое направление в коррекционно-реабилитационной работе. В своих опытно-экспериментальных работах они заложили и развили основные принципы, методы и содержание педагогики, психологической работы с детьми и подростками, в том числе и трудновоспитуемыми, где важным фактором коррекционно-реабилитационной работы выступает созданная и организованная учителем химии воспитывающая среда. Анализируя полученные многолетние результаты педагогических практик по химии (Химический институт им.А.М.Бутлерова Казанского (Приволжского) федерального университета) мы можем отметить необходимость учета студентами отношения пионеров-исследователей к ученикам, совмещающее одновременно строгость, гуманность, доброту и уважение к личности каждого. Можно заметить, что основные силы отведены на корректировку отклоняющегося поведения у учащихся. Принимают специальные меры по профилактике такого поведения на уроках химии и во внеурочной (пропедевтической) деятельности.

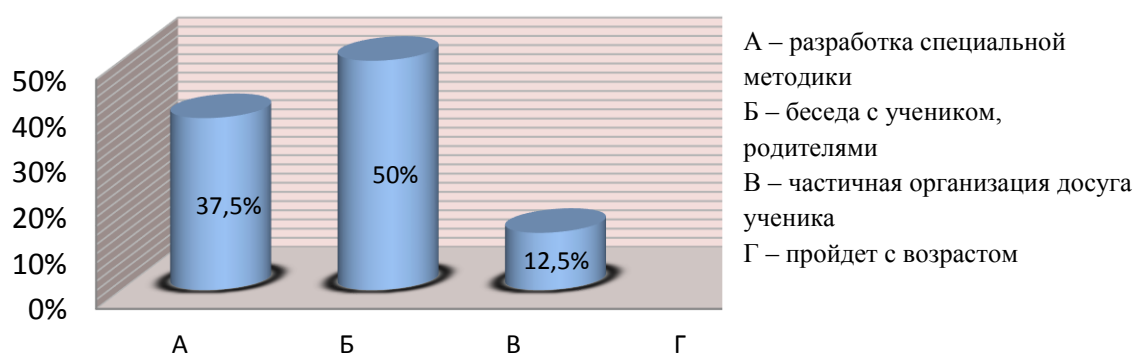
Отметим, что в России накоплен опыт работы с молодым поколением девиантного поведения [4, с.11]. В Ярославле, например, принята областная государственная общественная программа «Молодежь», направленная на формирование условий для самореализации личности молодого человека и развития молодежных объединений. Главной целью службы «Педагогический поиск» в Москве являются защита прав подростков и адаптация учащихся школ-интернатов и детских домов. В калининградской области работает около 20 специализированных социальных учреждений, призванных помогать семьям и детям. Отмечается снижение детской преступности. Также богатый опыт

работы с детьми отклоняющегося поведения накоплен в США. Там были созданы специальные учреждения для социальной поддержки школьников [4, с.9]. Проводится внеаудиторная работа с детьми, а именно, функционирует телефон доверия, оказывается помощь ученикам в получении образования, индивидуальное и групповое консультирование. Дети совместно с родителями проходят тренинги по социальной адаптации.

Наше исследование по данной тематике определено результатами анализа анкет студентов и их Дневников по итогам педагогической практики по химии. На втором этапе исследования (март, 2016 г.) в ходе констатирующего эксперимента среди студентов направления «Педагогическое образование. Химия» мы выявили особенности работы учителя химии с детьми девиантного поведения, респонденты – 61 студент Химического института К(П)ФУ.

На ниже приведенной диаграмме (см. Рис. 1) представлен анализ ответов студентов по способам коррекции девиантного поведения на уроках химии.

Рис. 1. Анализ способов коррекции девиантного поведения (студенты)



По результатам обработки анкет нами было выявлено, что почти 50% студентов выбрали беседу с учеником как наилучший подход при работе с детьми с девиантным поведением. Основным условием взаимодействия с учащимися отклоняющегося поведения является правильно организованная методическая работа учителя химии как специалиста-предметника, и как педагога.

Мы определили, что на первом этапе работы с педагогически запущенными подростками каждый учитель химии должен провести диагностику всего класса, которая поможет выявить степень воспитательных возможностей семьи ученика, неблагоприятные условия жизни, уровень педагогической запущенности, положительные качества учащегося. Наилучшим подходом для корректирования отклоняющегося поведения является перевоспитание на личном примере. Процесс перевоспитания включает в себя связь общих методов воспитания. Для действия этих методов перевоспитания ученик должен воспитываться в коллективе или заниматься самовоспитанием. Учитель химии может помочь учащимся организовать личностный планинг своей деятельности. На следующем этапе работы учитель химии планирует дальнейшее развитие личностных ценностей, свойств и качеств школьника, проектируя его поведение в различных сложных ситуациях. Заключительным этапом является корректирование [1] как способ педагогического воздействия на личность, способствующий исправлению или

внесению корректив в развитие личности, в запрещение позитивных или преодоление негативных качеств.

Мы провели анализ деятельности учителей химии общеобразовательных школ и лицеев, а также Республиканской специальной общеобразовательной школы для детей с девиантным поведением в возрасте от 11 до 15 лет (г. Казань). Нами выделены наиболее оптимальные формы работы учителя химии с девиантными учениками – тренинги и консультации, ролевые игры, конкурсы, тематические соревнования. В большинстве случаев такие формы обучения реально повышают его эффективность. Таким образом, очень важно создать благоприятную психологическую обстановку для ученика девиантного поведения, которая поможет преодолению разрыва между социумом и личностным развитием. Особое значение имеет методическая подготовка студентов к педагогической практике с такими детьми в период вузовского обучения. Анализ педагогической практики по химии выявил некоторые затруднительные педагогико-методические ситуации, которые могут возникнуть на уроках. Молодому учителю химии будет сложно адаптироваться в школе при работе с учениками девиантного поведения. Поэтому мы разработали и апробировали тест по определению уровня готовности студентов к воспитательной деятельности учащихся с девиантным поведением для студентов-выпускников и молодых учителей химии. По результатам нами было выявлено, что у 45% студентов выражен интерес к психолого-педагогической науке, они имеют достаточно высокий уровень готовности к воспитательной деятельности учащихся с девиантным поведением. Используя данные [3, с. 67], можно расширить методическую подготовку студентов к педагогической деятельности в области химического образования для оказания эффективного педагогического воздействия на учащихся с девиантными формами поведения.

Таким образом, используя разработанные нами методические рекомендации для студентов и/или молодых учителей, работающих с детьми, требующих особого внимания со стороны со-участника процесса обучения, можно усилить мотивационно-ориентированную среду в химическом образовании.

Литература:

1. Гаврилина, М.А. Личностно-ориентированный подход и индивидуальная работа с детьми [Электронный ресурс] http://pedsovet.org/index.php?bsb_midx=1&Itemid=88&link_id=3537&option=com_mtree&task=viewlink
2. Гордеева, Н. На шесть процентов за год снизилась преступность среди несовершеннолетних в Татарстане [Электронный ресурс] <http://www.tatarinform.ru/news/2016/05/31/506440/>
3. Космодемьянская, С.С. Методическая подготовка студентов к преподаванию химии детям с девиантным поведением/С.С. Космодемьянская, К.С. Семелёва – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o., 2016. – 78 с.

4. Кузубова, М. Основные направления работы с учащимися девиантного поведения. Методическое пособие/М. Кузубова, Л. Сидорова, С. Бекмамбетова. - Алматы, ТОО «А.Media Consulting», 2008. – 82 с.

О личностных детерминантах зависимого поведения Темиргалиева М.М, Конева Е.В. (Ярославль)

Аннотация. В статье дается обоснование роли изучения личностных особенностей, которые детерминируют зависимое поведение. Выделены личностные факторы (личностная идентичность, нарциссизм, ментализация, копинг-механизмы, фрустрационные реакции, ценности, смысложизненные ориентации), требующие тщательного изучения.

Ключевые слова: личностные факторы, зависимость, аддикции.

Проблема зависимости остро стоит в современном мире. Её изучают с медицинской, психологической, юридической, социальной, экономической и других точек зрения. Зависимости подразделяются на химические, нехимические и смещанные. Химические зависимости, то есть зависимости от употребления ПАВ, тоже имеют свою классификацию на основании вида ПАВ, который лежит в их основе [8]. В данной статье мы не ставили своей задачей различение химической зависимости на ее виды, а постарались проанализировать информацию о факторах, лежащих в основе возникновения химической зависимости, и описать их с различных точек зрения. Безусловно, мы понимаем наличие определенных различий в структуре психики людей, к примеру, злоупотребляющих алкоголем и героином. Однако наши эмпирические наблюдения и практический опыт работы с лицами, зависимыми от ПАВ, показывает наличие большого количества схожих процессов и компонентов в психологической основе зависимого поведения. Поэтому в данной статье фокусом нашего исследования является описание общих аспектов химической зависимости без нозологической спецификации.

Во многих медицинских учебниках зависимость от употребления ПАВ определяется через физиологические и психические симптомы. В частности международная классификация болезней определяет химическую зависимость как «группу поведенческих, мнестических и физиологических феноменов, развивающихся при неоднократном использовании вещества, которые включают сильное желание принять наркотик, отсутствие самоконтроля, употребление на смотря на пагубные последствия, более высокий приоритет употребления наркотиков перед другими действиями и обязательствами, увеличенную толерантность к веществам». [9]

Однако, как показывают исследования и практический опыт специалистов, работающих в данной сфере [6], проблему химической зависимости нельзя сводить исключительно к физиологическим и психическим симптомам, т.е. к медицинской модели данного феномена. Как пишет

С.Даулинг [5], «модель «алкоголизм – болезнь» привела к некоторой депсихологизации алкоголизма».

Совершенно с другой позиции феномен химической зависимости исследуют ученые [2], рассматривающие химическую зависимость «как проблему личности, которая употребляет наркотические вещества в определенном социально-культурном контексте, важнейшими элементами которого является семья наркомана и наркоманская субкультура». В то же время, всегда существует риск свести психологические факторы зависимости к особенностям социального взаимодействия. К примеру, описанная точка зрения акцентирует внимание на отношениях, возникающих между индивидом и его социальным окружением. Бесспорно, предметом большинства психологических исследований является личность химически зависимого человека. Однако для нас представляет интерес изучение личности не столько как субъекта социального взаимодействия, сколько как субъекта, обладающего определенными ценностями, мировоззрением и выбирающего употребление ПАВ в результате действия различных психологических и социальных факторов.

В научной литературе можно найти множество описаний отдельных черт и механизмов аддиктивной личности [2]. «Под наркотической личностью мы понимаем совокупность интраиндивидуальных, интериндивидуальных и метаиндивидуальных проявлений психической зависимости при наркомании». Однако в этой точке зрения не учитываются преморбидные личностные особенности, вероятно, играющие важную роль в формировании психического компонента химической зависимости. Это также создает еще одну сложность в изучении личностных особенностей зависимого человека, связанную с определением, «какие психологические особенности личности явились причиной, а какие – следствием зависимости» [8]

Теме особенностей личности и свойственного ей внутреннего конфликта посвящено большое количество исследований в рамках психоаналитического направления. К. Волкан [16] обобщил эти данные и описал различные точки зрения на природу компульсивного употребления наркотиков. В частности, З. Фрейд и К. Абрахам полагали, что компульсивное употребление наркотиков связано с удовлетворением сексуальной потребности. Х. Кохут отмечал выраженность в личностной организации аддиктов нарциссического радикала и понимал химическую зависимость как «попытку заполнить дефициты развития в эго». [16]

Если представителей психоаналитического течения в большей степени интересовал интраиндивидуальные проявления психической зависимости, то представители иных подходов делают акцент на интериндивидуальных проявлениях. В частности, Ю.В. Валентик определяет личность через развитие и набор ее «личностных статусов», которые формируются у человека при взаимодействии с значимыми для него людьми [4]. В ходе этого взаимодействия человек начинает осознавать себя как отдельное Я, состоящее из множества переживаний. Результатом этих процессов являются качественно

определенные и устойчивые состояния, которые В.Д. Валентик называет личностными статусами. При этом он подчеркивает, что «личностные статусы – это не роли в их традиционном понимании...», это «социокультурное наполнение содержанием психобиологических матричных психических образований человека».

Однако не всех авторов волнует вопрос возникновения того или иного феномена. Многие ученые, придерживаясь описательного подхода, перечисляют отдельные черты, свойственные зависимой личности [2,5,9,10 и др]. К ним относятся сниженная переносимость трудностей, которая обуславливается наличием гедонистической установки (стремлением к немедленному получению удовольствия, удовлетворению своих желаний). Если желания зависимой личности не удовлетворяются, они реагируют либо вспышками негативных эмоций, либо уходом от появившихся проблем. Скрытый комплекс неполноценности находит свое отражение “в частых сменах настроения, неуверенности, избегании ситуаций, в которых их способности могут быть объективно проверенными”. [7]

Описанные выше личностные статусы, формирующиеся при взаимодействии со значимыми людьми, а также отдельные личностные черты складываются в психике человека в некую устойчивую характеристику, называемую «личностной идентичностью». Исследуя процесс ее формирования, Э. Эриксон [1] отметил, что во время кризиса подросткового возраста индивид глубоко вовлечен в процесс интеграции эго-идентичности. Идентификация, по Эриксону, включает ощущение преемственности между прошлым и настоящим, чувство постоянства, а также целостное ощущение Я, включающее цели, задачи и стиль жизни наряду с сексуальной идентификацией. Соответственно, диффузия идентичности особенно выражена у юношей и девушек, имеющих психологические проблемы. Участие в группе наркоманов облегчает обретение статуса, который зависит здесь не столько от личных качеств, сколько от возможностей добывания наркотика, предоставления места для сбора компании и т. п. Таким образом, можно увидеть, что зависимые от употребления ПАВ решают те же самые возрастные задачи, но при помощи ПАВ.

Итак, многими авторами выделяются некоторые личностные симптомокомплексы, свойственные зависимым от употребления ПАВ людям, при этом во многих литературных источниках можно увидеть схожее их описание. Отдельные авторы [10] описывают системную модель аддиктивного поведения, однако в данных работах акцент делается на разделении ценностей аддиктивной субкультуры отдельными индивидами и наступающими впоследствии изменениями. Мы предлагаем сместить фокус внимания с социального взаимодействия на личностные факторы и предполагаем, что возникновение аддиктивного поведения в большей степени детерминировано личностными факторами, в результате действия которых у индивида возникает определенное состояние душевного неблагополучия, которое он пытается компенсировать при помощи употребления ПАВ. Соответственно, для нас

представляет интерес описание системы личностных детерминант химической зависимости. Наши эмпирические наблюдения и результаты психодиагностических обследований пациентов, проходящих лечение на базе реабилитационного отделения ЯОКНБ, подтверждают некоторые феноменологические описания черт зависимой личности. Личностные изменения, проявляющиеся в искажении личностной идентичности (63% пациентов), алекситимии (95%) и изменениях в ментализации (50%), нарциссических чертах (82%), изменениях способов взаимодействия с миром (94%), искажение ценностей, убеждений и установок (70%) наблюдаются у всех лиц, страдающих от химической зависимости.

Таким образом, на основании информации, полученной из литературных источников и эмпирических материалов (результаты психодиагностических исследований, протоколы наблюдений за пациентами в ходе прохождения реабилитации) можно сделать вывод о необходимости дополнительного исследования перечисленных выше личностных факторов (личностная идентичность, нарциссизм, ментализация, копинг-механизмы, фрустрационные реакции, ценности, смысложизненные ориентации). Это позволило бы выделить и описать систему психологических детерминант зависимого поведения – анализ и уровень взаимосвязанности отдельных личностных факторов и выраженности зависимости от употребления ПАВ, связь этих факторов между собой, личностная детерминация выбора ПАВ как объекта зависимости, а также поиск и выделение возможного интегрального психологического фактора, который являлся бы системообразующим при возникновении психологической зависимости от употребления ПАВ. Более глубокое исследование психологических детерминант зависимого поведения, безусловно, положительным образом скажется на построении психокоррекционных и реабилитационных мероприятий при работе с людьми, зависимыми от употребления ПАВ.

Литература:

1. Айвазова А.Е. Психологические аспекты зависимости. - СПб: Речь, 2003.
2. Березин С.В, Лисецкий К.С., Назаров Е.А. Психология наркотической зависимости и созависимости. - М.: МПА, 2001.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности. - М.: Мысль, 1988.
4. Валентик Ю.В. Психогенетическая модель личности пациента с зависимостью от ПАВ // Наркология. – 2002. - N 9.
5. Даулинг С. Психология и лечение зависимого поведения. - М.: Независимая фирма «Класс», 2000.
6. Иванец Н.Н., Анохина И.П., Винникова М.А. Наркология: национальное руководство. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008.
7. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие. — СПб.: Речь, 2005.
8. Мехтиханова Н.Н. Психология зависимого поведения: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2014.

1. Психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением ПАВ // МКБ-10 [Электронный ресурс]. - <http://mkb-10.com/index.php?pid=4048>. - (дата обращения 17.01.2017)
2. Четвериков Д.В. Психологические механизмы и структура аддиктивного поведения: автореферат к дис. д-ра пс.н. - Новосибирск, 2002.
3. Volcan K. Dancing among the Maenads. - Switzerland: Peter Lang Press, 1994.

Сведения об авторах

ФИО участника конференции	Место работы
Ахметзянова Анна Ивановна	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, заведующий кафедрой, к.псих.н, доцент
Абитов Ильдар Равильевич Власова Анастасия Валерьевна	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, к.псих.н, доцент. студент 4 курса бакалавриата
Груничева Светлана Ивановна Айвазян Екатерина Борисовна, Разенкова Юлия Анатольевна	Федеральное государственное образовательное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», ФГБНУ «ИКП РАО», кандидат психологических наук, ст.научн.сотрудник лаборатории содержания и методов ранней помощи детям с выявленными отклонениями в развитии Научный сотрудник
Артемьева Татьяна Васильевна	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, к.псих.н, доцент
Артищева Лира Владимировна	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, к.псих.н, ст.преп.
Ахметова Эльза Ильнуровна	Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова, студент
Барламова Елена Владимировна	Государственное бюджетное образовательное учреждение «Набережночелнинская школа № 67 для детей с ограниченными возможностями здоровья», учитель начальных классов
Богаткина Наталья Юрьевна	МБДОУ «Детский сад № 350» Кировского района г.Казани, учитель-логопед высшей квалификационной категории

Богданова Лилия Мансуровна	Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Набережночелнинская школа №67 для детей с ограниченными возможностями здоровья», педагог-психолог
Абрамова Елена Владимировна, Борзенкова Елена Валентиновна, Банщикова Любовь Викторовна	МКОУ «Школа № 92» г. Ижевска, учитель
Валиуллина Гульнара Владимировна	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, к.пед.н, ст.преп.
Васильева Татьяна Владимировна	Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Елабужская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», учитель начальных классов
Власова Ирина Николаевна Тренина Надежда Валерьевна, Ожгихина Полина Владимировна	Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Республиканский центр диагностики и консультирования для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», учитель-дефектолог, учитель-дефектолог учитель-дефектолог
Волкова Галина Спиридоновна	ГБОУ «Елабужская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», учитель физкультуры высшей квалификационной категории
Ганиуллина Алсу Шамиловна Хуснутдинова Лейсан Юсуповна	МАДОУ «Детский сад комбинированного вида №87» НМР РТ, учитель – логопед учитель – логопед
Гаранина Елена Олеговна, Гаранина Янна Геннадьевна	МБОУ «Гимназия № 32» г. Нижнекамск, учитель Казанский (Приволжский) федеральный университет, студент
Гарипова Эльвира Закариевна	ГБОУ «Казанская школа-интернат №4 для детей с ограниченными возможностями здоровья», учитель начальных классов высшей квалификационной категории

Грачева Ольга Валерьевна, Панкова Наталия Николаевна	Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Высокогорский детский сад «Бэлэкэч» комбинированного вида» Высокогорского муниципального района Республики Татарстан, воспитатель учитель - логопед
Евстафьева Наталья Викторовна	Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 50 комбинированного вида», Учитель-логопед
Железова Ирина Валентиновна, Чуракова Марина Валерьевна	Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Республиканский центр диагностики и консультирования для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи» (ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования»), г.Ижевск Директор Заместитель директора
Иблеева Айгуль Рамилевна	МАДОУ «Детский сад № 47 комбинированного вида» Приволжского района г. Казани, логопед
Ибрагимова Лариса Хайдаровна, Кузьмина Светлана Юрьевна, Екимова Лариса Николаевна	ГБОУ «Бугульминская школа №10 для детей с ОВЗ», учитель технологии, учитель технологии, учитель-логопед
Карпова Наталья Петровна	ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», к.п.н., Доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики
Кедрова Ирина Анатольевна	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, к.псх.н, доцент
Кириллова Екатерина Александровна	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, ассистент
Кириллова Марина Кирамовна	ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики

Кобылянская Лариса Ивановна	Славянский университет, город Кишинев, Республика Молдова, доктор психологии, конференциар университетар – доцент,
Ковешникова Людмила Владимировна	ГБОУ школа- интернат №4, учитель
Крашенинникова Елена Валерьевна	Государственное казенное образовательное учреждение Владимирской области «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат г. Ковров», учитель географии
Кротова Инна Владимировна	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, к.псих.н, доцент
Кряжевских Елена Геннадьевна, Шадрина Анжелика Андреевна	Пермский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет, старший преподаватель, заместитель декана по очному обучению. Студент
Кудрина Татьяна Петровна	ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», г. Москва, к пед.н., научный сотрудник
Кузнецова Евгения Анатольевна	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, аспирант
Куфтяк Елена Владимировна	Костромской государственный университет, доктор психологических наук, зав. кафедрой специальной психологии и педагогики
Лемех Елена Анатольевна	Белорусский государственный педагогический университет им.М.Танка, Институт инклюзивного образования, доцент кафедры олигофренопедагогики, кандидат психологических наук, доцент
Леонова Светлана Витальевна, Мещерякова Людмила Владимировна	Московский государственный областной университет, кан. пед. наук, доцент кафедры логопедии, доцент ГБОУ школа № 3 Петроградского района, учитель-логопед
Липатова Алина Владимировна,	ГБОУ "Набережночелнинская школа № 67 для детей с ОВЗ", учителя начальных классов

Гатина Ирина Анатольевна	
Макарова Галина Александровна	МБОУ «Болгарская средняя общеобразовательная школа №2» Спасского муниципального района РТ, учитель-логопед высшей квалификационной категории
Максимчук Виктория Георгиевна	КГПУ им. Иона Крянгэ, г. Кишинёв, Молдова, кандидат психологических наук, доцент
Минуллина Аида Фаридовна	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, к.псих.н, доцент
Мушнина Ксения Геннадьевна	ООО РЦ «Атлант», коррекционный психолог
Насырова Альфира Ульфатовна	ГБОУ «Казанская школа №142 для детей с ограниченными возможностями здоровья», учитель-дефектолог
Нигматуллина Ирина Александровна,	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, к.пед.н, доцент
Файзрахманова Лейсан Динардовна, Яппарова Физалия Рафисовна	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, студенты 4 курса
Нуждова Анастасия Фанисовна	МБДОУ Детский сад №235, воспитатель
Одиноква Галина Юрьевна	Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», ФГБНУ «ИКП РАО» Кандидат педагогических наук, старш. научн. сотрудник
Пыркова Ксения Вячеславовна	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, к.мед.н, доцент
Пярняя Галина Анатольевна	Казанская общеобразовательная школа № 142 для детей с ограниченными возможностями здоровья VIII вида, учитель-дефектолог начальных классов, I категория
Сабирова Эльвира Рафатовна	МБДОУ «Детский сад № 38 компенсирующего вида», воспитатель

Ксенофонтова Светлана Николаевна, Савина Елена Александровна, Овчаркина Ирина Николаевна	ГБОУ «Бугульминская школа №10 для детей с ограниченными возможностями здоровья», учитель-дефектолог
Савухина Елена Васильевна	ГБОУ «Казанская школа №142 для детей с ОВЗ», учитель-дефектолог начальных классов
Салахова Алия Фирдавиевна, Храмова Наталья Вадимовна, Слончак Лейсан Айсатулловна	ГБОУ «Бугульминская школа №10 для детей с ограниченными возможностями здоровья», учитель начальных классов, воспитатель группы продленного дня, учитель естествознания
Салина Марианна Викторовна	МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №144 с углубленным изучением отдельных предметов» Советского района г. Казани, учитель-логопед
Сафина Галина Иннокентьевна	Лицей № 121, учитель-логопед
Семелёва Карина Сергеевна Космодемьянская Светлана Сергеевна	Казанский (Приволжский) федеральный университет, студент, к.п.н., доцент (доцент) кафедры химического образования
Смирнова Ирина Александровна	ГБОУ «Елабужская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», учитель дефектолог, педагог-психолог
Соколикова Мария Анатольевна Петрова Татьяна Георгиевна	Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 317 комбинированного вида», учителя-логопеды
Стенякина Ольга Ильинична, Тузова Нина Дмитриевна	ГБОУ "Набережночелнинская школа № 67 для детей с ОВЗ", учитель математики учитель начальных классов
Тазиева Анастасия Алексеевна	КФУ Институт психологии и образования, кафедра дефектологии и клинической психологии, «Дошкольная дефектология» ОЗО 4 курс, учитель-дефектолог, ОГКОУ «Школа интернат для обучающихся с ОВЗ №92» (г. Ульяновск)
Твардовская Алла	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский)

Александровна	Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, к.псх.н, ст.преп.
Терина Наталья Викторовна	МА ДОУ «Центр развития ребенка – д/с№1 «Шатлык» г. Набережные Челны, учитель-логопед
Темиргалиева Майя Михайловна	ЯрГУ им. П.Г. Демидова, аспирант психологического факультета,
Конева Елена Витальевна	д. пс. н., зав. кафедрой общей психологии психологического факультета ЯрГУ им. П.Г. Демидова
Трегубова Александра Петровна	ГБОУ «Казанская школа-интернат № 7 для детей с ОВЗ», учитель математики
Турусова Валерия Викторовна	МБДОУ «Детский сад №12» комбинированного вида, Учитель-дефектолог
Фатихова Лидия Фаварисовна,	Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», кандидат педагогических наук, доцент
Акентьева Татьяна Вячеславовна	студент
Фролова Ярослава Михайловна	Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Казанская школа-интернат №7 для детей с ограниченными возможностями здоровья», заместитель директора по УВР
Ханнанова Айсылу Равилевна	ГБОУ « Казанская школа-интернат №4 для детей с ограниченными возможностями здоровья», учитель начальных классов высшей категории
Хуриева Ирина Владимировна, Багманова Камилла Инсаровна	Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 261 с воспитанием и обучением на татарском языке», учителя-логопеды
Цивильская Екатерина Анасовна	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики, к.псх.н, ассистент
Чиркова Эльвира Борисовна,	ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», зав.кафедрой специальной психологии и коррекционной педагогики, к.п.н.
Новикова Татьяна Николаевна	МКОУ «Школа № 92», Директор
Чурило Наталья Вячеславовна	Институт инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета

	имени Максима Танка, г. Минск, Заведующий кафедрой сурдопедагогики, Кандидат психологических наук, доцент
Шайхутдинова Людмила Ивановна	ГБОУ «Казанская школа-интернат № 4 для детей ОВЗ», учитель начальных классов
Шилова Елена Анатольевна	Московский государственный областной университет, зав. кафедрой логопедии, канд. пед. наук, доцент
Якупова Диляра Ильгизаровна, Меньшаева Светлана Петровна, Фархутдинова Мосфира Хазиахметовна	Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Бугульминская школа №10 для детей с ограниченными возможностями здоровья», учителя математики
Якшигулова Ильмира Тагировна	Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», студент

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ДЕФЕКТОЛОГИИ
И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник научных трудов
Международной научно-образовательной конференции

Дизайн обложки –

Р.М. Абдрахмановой

Подписано в печать 10.05.2017.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 24,41.

Уч.-изд. л. 25,61. Тираж 100 экз. Заказ 80/5.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 23-73-28