

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ
И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник научных трудов
Международной научно-образовательной конференции

23 апреля 2015 г.

Вып. 9



КАЗАНЬ
2015

УДК 159.9 : 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**

А43 **Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика:** сборник научных трудов IX Международной научно-образовательной конференции. 23 апреля 2015 г. / под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – Вып. 9. – 334 с.

ISBN 978-5-00019-415-7

УДК 159.9 : 376.3

ББК 88.4 : 74.3

ISBN 978-5-00019-415-7

© Издательство Казанского университета, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Секция I. Инновационные формы и технологии в комплексном сопровождении лиц с ограниченными возможностями здоровья	8
<i>Ахметзянова А.И.</i> Вариативные формы дошкольного образования в инклюзивном пространстве	8
<i>Акопян О.К. Салимзянова Т.В.</i> Девиантное поведение подростков как социально-педагогическая проблема	15
<i>Алексеева О.С</i> Роль нестандартных форм уроков в обучении детей с умеренной умственной отсталостью	18
<i>Белякова Е.А.</i> Автоматизированная технология коррекционного обучения детей с особыми образовательными потребностями «Символ»	22
<i>Власова И.Н., Тренина Н.В.</i> Формирование предпосылок к продуктивным видам деятельности у детей с умеренной умственной отсталостью и сложными дефектами	25
<i>Гарипова Э.З.</i> Индивидуальная и дифференцированная работа на уроках математики для детей с ограниченными возможностями здоровья	30
<i>Гиндин М.Д., Терехов П.П.</i> Воспитание коллективизма у учащихся в процессе занятий в школьном оркестре	35
<i>Главатских О.Б.</i> Сопровождение ребенка с речевыми патологиями в условиях ПМПК	40
<i>Дуткевич Т.В.</i> Особенности развивающего и коррекционного направлений в работе детского психолога	44
<i>Железкова Д.А.</i> Организация психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	50
<i>Кириллова Е.А.</i> Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в России.....	54
<i>Разенкова Ю.А., Коваленко Ю.Ю., Никитина М. А., Суханова А.А.</i> Становление региональной системы ранней помощи в образовании	61
<i>Коваленко О. М.</i> Современные тенденции организации системы обучения и воспитания детей школьного возраста с общим недоразвитием речи, задержкой психического развития и лёгкой степенью умственной отсталости	65
<i>Коляда О.П.</i> Расширение читательского кругозора учащихся с нарушением слуха на второй ступени общего среднего образования	68
<i>Крашенинникова Е.В.</i> Применение информационных технологий при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в специальной коррекционной школе VIII вида	72

<i>Маркелова О.А.</i> Организация обучения детей с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида	75
<i>Науменко Д.Э.</i> Особенности развития детей со сложной структурой нарушения как психолого-педагогическая проблема	81
<i>Овчаркина И.Н.</i> Использование игровых методов при обучении детей с отклонениями в развитии	85
<i>Портнова С.Б., Медведева Л.В.</i> Современные требования и технологии коррекционно-воспитательной работы в условиях школы-интерната для детей с ограниченными возможностями здоровья VIII вида	89
<i>Рузаева И.В.</i> Методы и приемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья связной речи на основе восприятия изобразительного искусства	93
<i>Ряннель В.Я.</i> Влияние коррекционной работы на развитие сенсомоторной сферы младших школьников с ЗПР	96
<i>Савина Е.А.</i> Нестандартные формы работы на уроках литературы в коррекционной школе VIII вида в условиях внедрения инновационных методов	101
<i>Урусова Е.С.</i> Психолого-педагогические условия преодоления агрессивности	105
<i>Хисматуллина Л.Р., Мубаракишина Е.С.</i> Авторская программа факультативного спецкурса по математике «Решение арифметических задач»	110
Секция II. Проблемы подготовки компетентных специалистов в области специального и инклюзивного образования	116
<i>Артемяева Т.В.</i> Основные направления исследовательской и учебной деятельности студентов-дефектологов федерального вуза	116
<i>Болтакова Н.И.</i> Психолого-педагогическое сопровождение педагогов в инклюзивном пространстве	121
<i>Валуллина Г.В.</i> Моделирование педагогического процесса формирования профессиональной компетентности учителей в вопросах диагностики и коррекции письма учащихся начальных классов	126
<i>Гравицкая Е.Г.</i> Изучение формирования речевого дыхания как повышение компетентности специалиста в области специального образования	131
<i>Курбанова А.Т.</i> Формирование классификационного мышления ребенка как компетенция студента-дефектолога	135
<i>Обухова Н.А.</i> Индивидуальная карта личностного развития специального психолога как ресурс профессионального роста	148
<i>Савицкая О.В.</i> Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной подготовки будущего психолога к работе с семьей	151

<i>Твардовская А.А.</i> Реабилитационные компетенции в структуре адаптированных образовательных программ для студентов-инвалидов	156
<i>Файзрахманова А.Т.</i> Ассистивные технологии в профессиональном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья	159
<i>Цивильская Е.А.</i> О роли курса «Ранняя профилактика нарушений речи у детей группы риска» в подготовке специалиста в области специального и инклюзивного образования	163
<i>Шилова Е.А.</i> Проблемы подготовки компетентного специалиста в области специального и инклюзивного образования (на примере студентов-бакалавров профиля «Логопедия» Московского государственного областного университета)	168
Секция III. Комплексная диагностика отклоняющегося развития.....	174
<i>Айвазян Е.Б., Живаева Н.А., Мещерякова И.А., Сизова Л.В.</i> Модификация проективного теста «Фигуры» для оценки эмоционального отношения воспитателей Дома ребенка к детям	174
<i>Артищева Л.В.</i> Влияние когнитивных стилей личности на образ психического состояния в норме и патологии	177
<i>Баулина М.Е.</i> Ранняя нейропсихологическая диагностика и коррекция детей с гиперкинетическими расстройствами	181
<i>Валявко С.М., Князева А.А.</i> Застенчивость как отягчающий фактор в формировании социальной компетентности личности	187
<i>Ватаманюк Г.П.</i> Оценка воспитателями возможностей музыкальных игр в формировании коммуникативных умений старших дошкольников	192
<i>Груби Т.В.</i> Психологические особенности преданности персонала организации у госслужащих	197
<i>Дорофей С.В.</i> Специфика умственных преобразований в процессе развития и формирования классификации у младших школьников	203
<i>Дуткевич Т.В., Чайковская О.Н.</i> Психологические особенности конфликтности младших подростков, склонных к девиантному поведению	209
<i>Ефремова С.Ф.</i> Особенности развития мелкой моторики у детей раннего возраста с задержкой речевого развития	213
<i>Зиновьева О. В.</i> Методические рекомендации для обследования речевого дыхания у дошкольников с заиканием	217
<i>Кудрина Т.П., Блохина Л.В., Бузук Н.Е., Никитина М.А.</i> Психолого-педагогическое обследование функциональных возможностей нарушенного зрения у детей младенческого и раннего возрастов	221
<i>Курица А.И., Курица Д.И.</i> О проблеме развития лидерских качеств у заикающихся	224

<i>Нехорошков А.В.</i> Особенности изучения девиантного поведения школьников и студентов	228
<i>Сафина Г.И.</i> Роль звукового анализа в обследовании младших школьников	232
<i>Чиркова Э.Б., Страинова Т.В.</i> Характеристика трудностей понимания литературных текстов учащимися с нерезко выраженным общим недоразвитием речи	237
Секция IV. Логопедическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья	243
<i>Вахобжонова З.Б.</i> Значение театрализованной игры в развитии коммуникативных умений дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	243
<i>Василенко О.В.</i> Формирование элементарных математических представлений у детей раннего возраста с задержкой речевого развития	247
<i>Выродова И.А., Косинова Е.М., Миникаев В.Б., Орлова А.Н.</i> Система музыкальной работы в ранней помощи	251
<i>Габитова Э.И.</i> Логопедическая работа по восстановлению фонематического слуха у пациентов с последствиями инсульта и черепно-мозговой травмы	254
<i>Газизянова Л.М.</i> Логопедическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья	259
<i>Гыйльметдинова М.Ф.</i> Логопедия өлкәсендә, вак кул моторикасын кулланып, балаларның акыл үсешен һәм сөйләм телен үстерүнең әһәмияте	263
<i>Ильина Е.В.</i> Методические рекомендации по использованию ИКТ в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи	268
<i>Катаева Н. И.</i> Формирование представлений об окружающем мире у детей раннего возраста с задержкой речевого развития	272
<i>Куклина О.М.</i> Использование тестопластики в процессе коррекционно-педагогической работы	277
<i>Макарова Г.А.</i> Коррекция и развитие психологической базы речи у младших школьников, имеющих ограниченные возможности здоровья ...	280
<i>Нигматуллина И.А., Валитова И.З.</i> Технология БОС в системе коррекционной работы учителя-логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	283
<i>Панкова Н.Н.</i> Работа с детьми, имеющими речевые нарушения в летний период	288
<i>Салина М.В.</i> Опыт логопедического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы	291

<i>Сухорутченко С.Н.</i> Особенности восстановительного обучения при афазии у больных с амбидекстрией и левшеством	295
Секция V. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии	301
<i>Ахмедова Г.Г.</i> Проблемы родителей воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья	301
<i>Кудрина Т.П., Суетина О.А., Шеянова Л.В., Титова Ю.А.</i> Особенности взаимодействия матерей и слепых младенцев	305
<i>Леонова С.В.</i> Компетентность родителей как условие успешного взаимодействия с логопедом в процессе коррекции заикания	308
<i>Одинокова Г.Ю., Груничева С.И., Данилевская И.П., Иванова М.М.</i> Варианты развития общения в парах «мать-ребенок раннего возраста с синдромом Дауна».....	312
<i>Серкина А.В, Смирнова О.Н., Голомазова С.Ю., Кузнецова М.С.</i> Сопровождение семей в системе ранней помощи	315
<i>Юсупова Ф.Н., Захарова Н.Е.</i> Комплексная помощь семье, воспитывающей ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития	319
<i>Сведения об авторах</i>	<i>324</i>

СЕКЦИЯ IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И ТЕХНОЛОГИИ В КОМПЛЕКСНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Вариативные формы дошкольного образования в инклюзивном пространстве

*Divergent forms of preschool education in an inclusive space
translation*

Ахметзянова А.И. (Казань)

Akhmetzyanova A.I.

Аннотация. В статье обосновывается необходимость наибольшего охвата детей дошкольным образованием. Рассматривается вариативность образования как один из основополагающих принципов и направлений развития современной системы образования в России. Так как существующая сеть дошкольных образовательных учреждений не удовлетворяет в полной мере растущие запросы населения в услугах дошкольного образования, обосновывается внедрение вариативных форм обучения и воспитания для детей с разными стартовыми возможностями.

Ключевые слова: доступное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, вариативные формы дошкольного образования.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, целью образовательной политики государства является доступность дошкольного образования для всех категорий граждан независимо от социального и имущественного статуса и состояния здоровья. Реализация поставленной цели решается в рамках следующих приоритетных направлений: доступность дошкольного образования; развитие вариативных форм дошкольного образования; развитие инклюзивного, интегративного и специального дошкольного образования: обеспечение доступности образования и определение образовательных маршрутов для детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями; психолого-педагогическая поддержка семьи: оказание помощи родителям, воспитывающим детей в семье [5,10].

Необходимость развития интеграционных тенденций в настоящее время ни у кого не вызывает сомнений. Однако проблемными вопросами и стратегическими линиями реализации идеи инклюзивного образования, как нового этапа развития интеграционных процессов, являются:

- обновление государственного образовательного стандарта, содержания программного материала и учебно-методического обеспечения образовательного процесса по отдельным учебным дисциплинам;
- психолого-педагогические основы интенсификации социального развития учащихся с психофизическими нарушениями, включая формирование жизненной компетенции;
- организационные формы коррекционно-развивающей работы и трудового обучения в условиях совместного обучения.

Инклюзивное образование в настоящее время является важным шагом в развитии образования не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и всей образовательной системы и является естественным продолжением программы интегрированного образования и учитывает созданные условия.

Инклюзия – это развитие опыта сосуществования детей с разными возможностями в едином социальном пространстве; возможность для всех учащихся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, трудового коллектива; органичное соединение специального и общего образования с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических отклонений развития.

Инклюзивное образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку. Это гибкая система, которая учитывает потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему. Преимущества получают все дети, а не какие-то особые группы, часто используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания, дети с особенностями могут находиться в группе полное время или частично, обучаясь с поддержкой и по индивидуальному образовательному маршруту.

Инклюзивное образование, в первую очередь, строится на принципе нормализации, который предполагает, что жизнь людей определяется совсем не нарушениями, а тем, что мешает им вести полноценную жизнь. В основе социальной модели лежит концепция равных прав и возможностей для всех членов общества и концепция нормализации жизни человека с функциональными нарушениями.

Инклюзивное образование опирается также на принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников, что предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе; активное включение детей, родителей и специалистов в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

Общей идеологией инклюзивного образования является толерантность и уважение к различиям, поэтому одним из главных направлений развития инклюзивного образования является формирование толерантного отношения общества к лицам с ограниченными возможностями в развитии.

Важно объединение усилий государственных учреждений, родителей, специалистов, средств массовой информации, благотворительных организаций, коммерческих структур и других неправительственных организаций с целью формирования у населения *инклюзивного сознания*. Главное здесь – установление партнерского взаимодействия с семьей: усилия дефектологов

будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку семьи. Медицинские, социальные и образовательные организации должны обеспечивать родителей и иных законных представителей полной информацией о различных путях медицинской и психолого-педагогической реабилитации. Родителей и иных законных представителей необходимо включать в абилитационный процесс, привлекать их к составлению индивидуальной программы развития ребенка, предоставлять возможность присутствовать на специальных занятиях у специалистов и на общеобразовательных занятиях [11].

Реализация принципа стимуляции самостоятельной активности ребенка решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Когда активность находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, формируется *«выученная беспомощность»*, феномен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным. То же может произойти с родителями детей с особенностями психофизического развития. Они могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни.

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении вариативных форм обучения для детей с разными стартовыми возможностями. При инклюзии учитывается разнообразие пособий, учеников, учебные планы и цели подстраиваются под их способности и потребности.

Реализация индивидуального подхода предполагает учет запросов и потребностей детей с различным темпом психофизического развития; выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка, в том числе соблюдение прав на образование детей с нормативным темпом развития. Индивидуальные программы развития ребенка строятся на диагностике его функционального состояния и предполагают выработку индивидуальной стратегии и тактики развития конкретного ребенка, необходимо не только внешнее внимание к нуждам ребенка, но и создавать возможности реализовывать самому ребенку свою индивидуальность [18].

Включение детей с особенностями развития в образовательный процесс – это не просто растворение детей с особыми образовательными потребностями в среде здоровых сверстников, это дифференциация и соединение. Тактика сочетания общего и различного обеспечивает многофактную структуру коммуникации внутри социальной среды учреждения образования.

Вариативность образования – один из основополагающих принципов и направлений развития современной системы образования в России. Одним из приоритетов социальной политики в области дошкольного образования в

России является расширение доступности качественного дошкольного образования. Важным шагом в обеспечении этого приоритета является наибольший охват детей дошкольным образованием. Существующая сеть дошкольных образовательных учреждений не удовлетворяет в полной мере растущие запросы населения в услугах дошкольного образования [1].

Вариативность в организации процессов обучения и воспитания предполагает наличие вариативной развивающей среды: необходимых дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, а также вариативной методической базы обучения и воспитания, используя которую педагог может применять в своей работе разнообразные методы и средства, как из общей, так и специальной педагогики. Предусматривается реабилитация средствами дополнительного образования, комбинированные модели и т.д.

Особое внимание уделяется тем детям, которые не посещают ДООУ, так как в настоящее время существует явный дефицит мест в дошкольные образовательные учреждения, и это направление приобретает особую актуальность. В связи с этим возникла необходимость в организации вариативных форм дошкольного образования, которые наравне с традиционными дошкольными учреждениями могли бы оказывать помощь семье в воспитании ребёнка и подготовки его к обучению в школе.

Для детей с тяжелыми и сочетанными нарушениями Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает индивидуальный «неценовой» вариант получения образования. Он в наибольшей степени определяется индивидуальными возможностями ребенка, и осуществляется по индивидуальной образовательной программе, которая максимально углубляется в область развития знаний, умений и навыков, необходимых ребенку в повседневной жизни [6].

Организация инклюзивного дошкольного учреждения должна учитывать разнообразные условия, которые во многом зависят от комплектации детского сада, поэтому должна быть гибкой и вариативной, включать в качестве структурных подразделений различные образовательные формы.

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении вариативных форм обучения и воспитания для детей с разными стартовыми возможностями. В зависимости от условий детский сад выбирает структурные подразделения, которые будут им соответствовать.

На сегодняшний день для инклюзивного образования существуют следующие стартовые условия:

– Детские сады компенсирующего вида – дети одной категории, специалисты, специально организованная предметно-развивающая среда.

– Детские сады комбинированного вида – дети разных категорий и дети возрастной нормы, специалисты, специально организованная предметно-развивающая среда.

– Детские сады, в которых созданы службы (Лекотека, Службы ранней помощи, Консультативный пункт) – дети разных категорий, специалисты, предметно-развивающая среда.

– Массовые детские сады с группами кратковременного пребывания: «Особый ребенок», – дети разных категорий и специалисты.

– Массовые детские сады, в которых создаются инклюзивные группы – специалисты, предусмотренные штатным расписанием общеобразовательного ДООУ – пока нет юридических документов, регламентирующих деятельность инклюзивных групп, в том числе и наличия специалистов в штатном расписании.

Вариативные формы дошкольного образования – это структурные подразделения государственных образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы дошкольного образования. Вариативные формы дошкольного образования создаются с целью увеличения охвата детей дошкольным образованием и создания равных стартовых возможностей при поступлении детей в школу. Вариативные формы дошкольного образования предусматривают разный режим пребывания детей, как развивающихся в соответствии с возрастными нормативами, так и с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями.

К вариативным формам дошкольного образования для детей относятся: группа кратковременного пребывания; центр игровой поддержки ребенка; консультативный пункт; служба ранней помощи; лекотека; семейный детский сад.

Открытие в детском саду новых форм дошкольного образования производится в соответствии с Положениями об организации деятельности Лекотек, Службы ранней помощи, Консультативного пункта, групп развития (кратковременного пребывания) «Особый ребенок», а также рекомендательных писем, сборников методических рекомендаций [6, 7]. Структурные подразделения позволяют дошкольному учреждению варьировать образовательные формы, предоставляя родителям с детьми выбор, соответствующих запросам и показаниям образовательных услуг. Состав структурных подразделений в дошкольном учреждении может быть разным, детский сад может выбрать те формы, которые для него больше подходят. Новые образовательные формы, созданные в детском саду в той или иной комбинации, позволяют привлекать в дошкольное учреждение специалистов и предоставляют вариативные условия в зависимости от потребностей детей и запросов родителей.

Таким образом, можно говорить о том, что для успешной реализации инклюзивной практики в дошкольных учреждениях и эффективной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, необходимо, организовать следующие условия: наличие в детском саду вариативных форм дошкольного образования; психологическая готовность руководителя и педагогов детского сада, родителей воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, развитие которых соответствует возрастным нормативам; а также для управления инклюзивными процессами наличие координатора по инклюзии.

В заключении важно подчеркнуть, что нет необходимости стремиться буквально все учреждения образования превратить в инклюзивные, достаточно

иметь надежные опорные школы. Кроме того, внедрение вариативных моделей дошкольного образования для детей с особыми образовательными потребностями в целом может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного пространства.

*Статья подготовлена в рамках грантового конкурса для преподавателей магистратуры Благотворительного фонда им. В. Потанина
Заявка № ГК140001164*

Литература:

1. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование, 2011, № 1.

2. Артемьева Т.В. Психологическое сопровождение студентов в инклюзивном пространстве вуза / Инклюзивное профессиональное образование: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 21-22 ноября 2014г./ отв.ред. М.В.Овчинников - Челябинск: Изд-во Челяб.гос.ун-та, 2015 – С.161-164.

3. Артемьева Т.В., Ильина А.О. Понимание юмора и диалектические действия – исследование взаимосвязи // Журнал «Образование и саморазвитие» - Казань: «Центр инновационных технологий», 2012, № 5 (33), - С.114 – 117.

4. Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В. Психологическая практика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: Программа и методические рекомендации для студентов - Казань:Отечество, 2014. - 54с.

5. Ахметзянова А.И. Профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения для инклюзивного образования в Казанском федеральном университете // Международный диалог: Инклюзия через всю жизнь. Материалы международного образовательного форума. 28-29 ноября, 2013.-Москва: Вузовская книга. - С.9-13.

6. Ахметзянова А.И. Подготовка педагогических кадров для реализации инклюзивного образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете // Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда: материалы второй международной научно-практической конференции, г. Якутск, июнь 2014 г. / [отв. ред. Е. И. Михайлова, д.п.н. ; редкол.: М.П. Федоров, к.п.н. и др.]. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. – С.227-231.

7. Ахметзянова А.И. Организация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете// Образование и саморазвитие. - 2014. - № 2 (40). - С. 208-212.

8. Ахметзянова А.И. Исследование вербального интеллекта в структуре готовности к школьному обучению слабовидящих детей// Проблеми сучасної психології Кам'янець-Подільського національного університету ім.Івана Огіньска, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України/За ред.С.Д.Максименка, Л.А. Онуфрієвой.-Вип.23.-Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014.-С.32-44.

9. Безменова Е. И. Организационно-педагогические условия сопровождения детей в условиях инклюзивного образования [Текст] / Е. И. Безменова // Педагогика: традиции и инновации: материалы V междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 22-24.
10. Валявко С.М. Организация управления дошкольным образовательным учреждением в системе коррекционного образования // Вестник университета. Социология и управление персоналом, 2008, №12 (50), с.104-105.
11. Валявко С.М. Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики // Культурно-историческая психология, 2010, №1, с. 50-55 - с В.И.
12. Варич Е.И., Иванова Т.И.; Развитие вариативных форм дошкольного образования в административном округе г. Белгорода. - Белгород, 2013. - Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/4431.pdf>, свободный.
13. Дмитриева Т. П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении //Инклюзивное образование. Выпуск 3. – М. «МИРОС», 2010.
14. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. – М.: Просвещение, 2013. (Стандарты второго поколения).
15. Набиуллина Р.Х. Гуманистический подход к инклюзивному образованию // Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда: материалы второй международной научно-практической конференции – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. – С.249-253
16. Прочухаева М. М. , Самсонова Е. В. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду// Инклюзивное образование. Выпуск 4. /сост.– М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 240 с.
17. Ребенок в инклюзивном дошкольном учреждении: методическое пособие /под ред. Т.В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2010.
18. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.
19. Твардовская А.А. К вопросу о развитии инклюзивного образования в Республике Татарстан. // Сб. материалов Международного образовательного форума «Международный диалог: инклюзия через всю жизнь» (28-29 ноября 2013г.). – М.: Вузовская книга 2013. - с.200 – 203.

**Девиантное поведение подростков
как социально-педагогическая проблема**
Deviant behavior of adolescents as a socio-pedagogical problem
Акопян О.К., Салимзянова Т.В. (Казань)

Акопян О.К., Salimzyanova T.V.

Аннотация. В статье рассматривается девиантное поведение, как нарушение социальных норм. Описываются виды и формы девиантного поведения. Также обозначаются причины. Приводятся методы для предупреждения девиантного поведения подростков. Подчеркивается эффективность комплексного подхода к решению проблемы

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, девиации, девиантный подросток, психологическая профилактика.

Актуальность данной тематики обусловлена тем, что девиантное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, приобрело в последние годы массовый характер и поставило эту проблему в центр внимания социологов, психологов, медицинских работников, работников правоохранительных органов.

Девиантное поведение всегда связано с каким-либо несоответствием к термину человеческих действий, поступков, видов деятельности, распространенным в обществе или группах, нормам, правилам поведения, идеям, установкам, ценностям. Нормы являются тем механизмом, который удерживает общественную систему в состоянии жизнеспособного равновесия в условиях неизбежных перемен. В естественных и общественных науках норма понимается, как предел, мера допустимого для сохранения и изменения систем

Существуют разные подходы к определению девиантного поведения, которые исходят из различного понимания нормы: социологический, биологический и психологический.

Основными условиям и причинам возникновения девиантного поведения подростков, как правило, являются:

- Нарушения в эмоционально-волевой сфере
- Акцентуации характера подростка
- Бурно протекающий подростковый кризис
- Социально-педагогические причины
- Школьная дезадаптация

Можно выделить различные виды девиантного поведения, формой проявления которых являются следующие варианты социальной дезадаптации:

- дезадаптивное поведение: аффективное, депривированное, суицидальное, аддиктивное.

- асоциальное поведение: агрессивное, делинквентное и криминогенное.

На сегодняшний день составлена определенная система форм девиантного поведения.

Преступность. Происходит отчуждение от семьи на фоне семейных проблем и "непедагогических" методов воспитания.

Наркомания. Отсутствие контроля в семье за тем, чем занимаются дети;

конфликтная атмосфера в семье и возникшая на этой основе детская тревожность и напряженность;

Естественно, в каждом конкретном случае толчок к употреблению наркотика обусловлен неповторимыми стечениями обстоятельств, совокупным действием, слиянием внешних и внутренних причин. Нельзя исключать и случайность

Алкоголизм. Алкоголь по сравнению с наркотиками еще более вреден для нервной системы.

Проституция. Подростковый возраст является периодом интенсивного полового созревания, а также началом так называемого периода подростково-юношеской гиперсексуальности.

Суицид. Среди подростков попытки самоубийства встречаются существенно чаще. В целом можно говорить о значительном влиянии на суицидальное поведение подростков межличностных отношений со сверстниками и родителями.

Бродяжничество. Причинами побегов из дома подростков являются, как правило, потерянные семейные и родственные связи, а также связи со школой.

Страхи и навязчивость. Чаще всего это невротическая боязнь темноты, одиночества, разлуки с родителями, повышение влияния к своему здоровью.

Вандализм и граффити. Мотивом выступает поиск новых впечатлений; острых ощущений, связанных с запретностью и опасностью, протест против социальных и культурных норм.

Девиантному поведению прибегает отвергнутая социумом личность: слабые связи "семья-ребенок", "школа-ребенок" способствуют ориентации молодежи на группы сверстников, которые являются преимущественно источником девиантных норм. Таким образом, к отклоняющемуся поведению относятся различные действия подростков агрессивного, антисоциального, аддиктивного характера, различные правонарушения, и такие типично подростковые реакции, как реакция оппозиции, побеги из дома.

Методами для предупреждения девиантного поведения являются:

- Разработка и осуществление различных воспитательно-профилактических программ, имеющих цель – управление процессом социализации подростков, работа с возникшими отклонениями;
- Организация работы по преодолению негативных воздействий окружающей среды;
- Организация досуга подростков;
- Использование индивидуальных занятий по преодолению негативных социальных установок, самооценки.

От того, как организована деятельность подростков, во многом зависит их жизненное самоопределение.

Китайская пословица гласит: *«Бывает только неправильный путь, но не бывает безвыходного положения»*. В воспитании нет безвыходных положений, нет и неисправимых людей, которых можно считать «окончательно испорченными».

Учителям на заметку:

Видеть в каждом ученике уникальную личность, уважать ее, понимать, принимать, верить в него.

Говорить с трудным подростком, как со взрослым, не ломать резко его нравственные взгляды, даже если они ошибочны, а влиять на них постепенно.

Взять в основу работы с трудным оптимистическую гипотезу, верить в исправление трудного.

Создавать такую обстановку учения, общения, труда, в которой каждый ученик чувствовал бы себя личностью.

Предоставлять трудному возможность проявить себя с положительной стороны.

Исключить принуждение, а также всякое выделение недостатков ребенка.

Организовать атмосферу «успеха», помогать детям учиться «победно», обретать уверенность в своих силах и способностях.

Учить школьника видеть личность, как в самом себе, так и в каждом из окружающих.

Влиять на такого подростка, прежде всего примером собственного поведения, доброго, справедливого отношения к делу, к людям, к детям.

Подводя итог сказанному, отметим, что девиантное поведение должно быть рассмотрено и известно во всех его проявлениях как родителям, так и учителям. Решению проблем способствует – включенность в профилактические мероприятия всех субъектов данного процесса: педагогов, психологов, специалистов центров по работе с несовершеннолетними, самих девиантных подростков и их родителей, а также административных ресурсов.

Правильное поведение взрослых при появлении факторов, которые приводят к девиантному поведению подростков, поможет решить создающуюся проблему на этапе ее раннего становления.

Литература:

1. Змановская Е.В. Девиантология: учеб. пособие / Е.В. Змановская. – Москва: Академия, 2004.

2. Профилактика социально опасного поведения школьников: система работы образовательных учреждений / авт.-сост. Е.Ю. Ляпина. – Волгоград: Учитель, 2007.

3. Нарницына О. А. Электронные образовательные ресурсы к теме: «Профилактика девиантного поведения подростков» [Электронный ресурс] / <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskih-obedinenii/library/2013/03/24/doklad-profilaktika-deviantnogo>

4. Хомич А.В. Электронные образовательные ресурсы к теме: «Психология девиантного поведения» [Электронный ресурс] / <http://khomich.narod.ru/DEVIANTNOE-POVEDENIE/Deviantnoe-posobie.htm>

5. Электронные образовательные ресурсы к теме: «Профилактика аддиктивного поведения подростков как психолого-педагогическая проблема» / <http://www.moluch.ru/archive/56/7622/>

Роль нестандартных форм уроков в обучении детей с умеренной умственной отсталостью

Role of non- standard forms of lessons in training of children with moderate intellectual backwardness

Алексеева О.С.(г. Казань)

Alekseeva O.S.

Аннотация. В работе мы раскрываем важность использования дидактических игр и игровых приемов на уроках. Предлагаем открытый урок, который показывает значение использование дидактических игр и как игра влияет на обучения таких детей. Даем рекомендации, игры и игровые приемы, которые можно использовать в коррекционной работе этого направления.

Ключевые слова: умеренная умственная отсталость, дидактическая игра, школа VIII вида, игровые приемы.

Обучение должно приносить радость познания, радость общения. Любой ребёнок – личность, каждому нужно почувствовать радость успеха. А радость обязательно вызовет интерес к учению.

Дети, с умеренной умственной отсталостью обучающиеся в системе коррекционно-развивающего обучения, обладают значительно меньшим запасом элементарных практических знаний и умений, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Это выдвигает необходимость при обучении таких детей применять особые коррекционно - педагогические воздействия. При этом нужно осуществлять индивидуальный подход с учетом характерных для каждого учащегося затруднений.

По мнению многих исследователей, игра имеет большое значение в воспитании обучении и психическом развитии детей с умеренной умственной отсталостью.

Проведение уроков в виде игры показал, что такая форма работы дает наибольшие результаты в усвоение школьных дисциплин, меняется характер, взаимоотношения между учащимися, возрастает активность и творческая самостоятельность.

Было установлено, что в игре раскрываются большие потенциальные возможности детей. Дидактические игры (лото, отгадывание загадок, сюжетно-ролевые игры) помогут учащимся сосредоточить внимание на изучаемом предмете в течение продолжительного времени. Игры привлекают своим познавательным содержанием, эмоциональной окрашенностью, теплотой отношений, неповторимыми переживаниями. Для ребёнка с проблемами в развитии, самая большая радость в игре - это удовлетворение естественной потребности в общении, эмоционального контакта с другими детьми и взрослыми, возможность проявления своих чувств. В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике.

Было отмечено, что интерес детей с умеренной умственной отсталостью к учебному предмету в большей мере зависит от учителя: он поддерживается манерой ведения урока, эмоциональностью учителя, умением позволять

свободно высказываться детям, не подавлять их речевую активность. Не допускается негативное отношение педагога к речевым ошибкам учащегося, резкое прерывание их речи. Любую, даже не очень удачную попытку ученика выразить свою мысль надо поддерживать и тактично помочь исправить неточность. Успехи детей нужно поощрять различными знаками: флажками, фишками, жетонами и др. Работа должна вестись на протяжении урока с обязательным подведением итогов, с выделением победителей и их награждением.

Сложная умственная деятельность быстро утомляет ребенка со сниженным интеллектом. Он стремится тем или другим путём избавиться от неё – прекращает работу или выполняет её, не учитывая всех предложенных условий, упрощает поставленную перед ним задачу. Также этим детям свойственно отсутствие критичности к полученному результату, удовлетворённость любым полученным ответом. Воспитать критическое отношение к своей деятельности – одно из важных направлений коррекционной работы.

Было чрезвычайно важно выбрать такую методику обучения школьников с умеренной умственной отсталостью, которая позволит вызвать у них интерес к деятельности, обеспечит правильное соотношение наглядного и словесного материала в обучении, позволит использовать нужное количество повторений при отсутствии утомления и истощения. Поэтому одним из способов привлечь внимание к учёбе и организовать деятельность ребёнка с проблемами в развитии мы выбрали применение дидактических игр и игровых приемов.

Использование игр позволяет заинтересовать детей с умеренной умственной отсталостью, вызвать положительные эмоции, что повышает эффективность обучения так как, в игре процесс мышления протекает активнее, трудности умственной работы ребенок преодолевает легко, не замечает, что его учат.

Использованные приемы способствовали повышению уровня речевого развития детей с умеренной умственной отсталостью, формированию у них интереса к предмету, обогащению активного словаря.

Можно сделать вывод, что использование игр и игровых приемов позволяет заинтересовать детей с умеренной умственной отсталостью, что повышает эффективность обучения, оказывает положительное и корригирующие влияния на развитие учащегося и играет важную роль в педагогическом процессе.

Урок по развитию речи на тему «Обувь»

Цель: Выявить знания по теме; формировать обобщающее понятие «Обувь»; упражнять учащихся в образовании единственного и множественного числа существительных, относительных прилагательных.

Оборудование: картинки одежды и обуви; б) карточка № 1, обувь, щетка, крем для обуви.

Ход урока:

Организационный момент.

Задание: «Сядет тот, кто запомнит ряд предметов» (5-6 картинок).

красное красная желтое голубая желтый
пальто куртка пальто куртка шарф

Предметы, предложенные детям, – это 2-3 предмета одежды, которые различаются по цвету. (Ребенок должен, перечисляя картинки, пользоваться двумя словами: красное пальто, красная куртка... и т.д.)

Повторение

а) Обобщающая беседа.

– Как можно назвать одним словом то, что я сейчас показала? Почему? Назовите другие предметы одежды. Как надо относиться к одежде? И т.п.

б) Работа по пособию «Одень Наташу».

Введение в тему

а) Выделение 4-го лишнего предмета (дифференциация картинок «Одежда» и «Обувь»), вводная беседа. На доску выставляются:

платье куртка валенки шапка

Дети должны найти тот предмет, который не подходит к трем остальным.

– Почему? (Надевают на ноги.)

– Что еще мы надеваем на ноги? (После называния детьми предметов выставляем картинки с обувью на доску.)

б) Сообщение темы и целей урока.

Изучение нового

а) Объяснение учителя.

Учитель обращает внимание детей на количество нарисованной обуви. Почему здесь нарисовано по 2 предмета? (Потому что у человека 2 ноги.)

– Это количество (2 ч) люди называют словом «пара» (словарное слово). (Пара сапог, пара туфель, пара валенок.)

По аналогии дети образуют дальше словосочетание... Затем детям показывается 1 или 2 предмета и закрепляется единственное и множественное число: «Это туфель. Это туфли. Это пара туфель».

б) Рассказ учителя об обуви, сопровождаемый демонстрацией кожи, войлока, резины, образцов обуви.

– Обувь изготавливают на обувной фабрике из кожи, войлока и резины. Люди, которые делают обувь, называются обувщиками. Обувь делают так, как и одежду, разного размера. Обувь должна быть удобная и красивая, чтобы людям было удобно ходить, чтобы не уставали ноги. Обувь, изготовленная из кожи, называется кожаной. Вот эти туфли – кожаные; сапоги – кожаные. Обувь, изготовленная из резины, называется резиновой. Вот эти сапоги – резиновые... С фабрики обувь везут в обувной магазин, где можно ее купить. Обращаясь к продавцу, вы можете сказать: «Покажите мне, пожалуйста, кожаные туфли, резиновые сапоги, войлочные тапочки. Покажите мне высокие резиновые сапоги и т.д.»

Обобщающая беседа

– Где делают обувь? Из чего делают обувь? Куда везут обувь с фабрики? Как называется магазин, где продают обувь? Какая должна быть обувь?

Физминутка (на усмотрение педагога)

Закрепление

а) Дидактическая игра «Магазин». Учитель выставляет стеллаж с 10-12 парами обуви (хорошо бы, чтобы эта обувь была новая). Ученики выступают в

роли покупателей обуви: «Покажите, дайте посмотреть кожаные сандалии, войлочные сапоги» и т.д.

б) Беседа о том, как надо следить за обувью. «Чтобы обувь быстро не изнашивалась, за ней надо ухаживать. Это значит: протирать сухой тряпкой, чистить щеткой, не мочить в лужах». Закреплен не глагольного словаря по демонстрации действия. Один из учащихся выходит к доске. Ему предлагается взять ботинок и почистить. Учитель задает ему вопросы и комментирует его действия: «С чего ты начнешь?» – «Я возьму щетку». – «Нет, сначала надо подобрать крем для обуви. Какого цвета тебе нужен крем для обуви?» – «Черный». – «Почему? Что ты сделаешь с кремом для обуви?» – «Я намажу им ботинок». И т.п.

Итог

При наличии времени можно прочитать стихотворение «Сережа моет галоши»:

На детских калошах весенняя грязь,
Сережа в прихожей стоит наклонясь,
Он ищет калоши свои в темноте.
Вот это мои, а Володины – те.
Помою их тоже, чтоб Вовке не мыть,
Пусть в чистых калошах он будет ходить.
Должны мы друг другу всегда помогать...
Не может Танюша до крана достать,
А я вот достану, я вырос давно,
Помою под краном и ей заодно!..
Осталась у шкафа лишь пара одна,
Наташа могла бы их вымыть сама,
Наташа хорошая... Так уж и быть,
Еще две калоши нетрудно помыть!

Ответы на вопросы:

1. Кому помог Сережа?
2. Хороший Сережа товарищ или нет?
3. Посчитай, сколько у Сережи друзей?

Литература:

1. Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В.Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994.
3. Гринченко И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. – М.: «ЦГЛ», 2002. – 80 с., С.5.

**Автоматизированная технология коррекционного обучения детей
с особыми образовательными потребностями «Символ»**
*Automated technology remedial education for children with special educational
needs «Symbol»*

Белякова Е.А.(Казань)
Belyakova E.A.

Аннотация. В данной статье представлены некоторые методы и приёмы коррекционной работы с детьми с особыми образовательными потребностями при использовании автоматизированной технологии обучения «Символ».

Включение приёмов работы с электронным репетитором «Символ-Тест» в традиционную систему повышает эффективность обучения за счёт частичного использования тестовой технологии.

В связи с изменениями в различных сферах жизни актуализировались вопросы, связанные с подготовкой подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Работа с устройством «Символ-Тест» помогает повысить обучающую функцию самостоятельной работы и обеспечить реализацию дифференцированного подхода в обучении.

Ключевые слова: автоматизированная технология обучения «Символ», электронный репетитор «Символ-Тест», повышение эффективности обучения, контроль и самоконтроль, формирование мотивации учебной деятельности.

Одной из задач обучения детей с особыми образовательными потребностями является поиск эффективных и оптимальных методов обучения в условиях коррекционной школы, использование современных технологий.

В работе с детьми наряду с традиционной технологией можно использовать автоматизированную технологию обучения «Символ». Её основу составляют серия учебных пособий по русскому языку и по математике для начальной школы и электронный репетитор «Символ-Тест». Задания и упражнения, данные в пособиях желательно адаптировать для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Слово «автоматизация» ассоциируется обычно в нашем сознании с компьютером. Но в публикациях встречаются статьи о небезопасности компьютера для детей. Поэтому наилучшим представляется вариант использования электронного репетитора «Символ-Тест», разработанного в Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР).

Электронный репетитор «Символ-Тест» - это специализированный микрокомпьютер размером со школьный пенал. Это устройство безопасно, малогабаритно и просто в применении. При работе с ним реализуется контроль самостоятельных действий учащихся. В пособиях нет ответов. Главная особенность состоит в том, что ответы учащиеся могут проверить самостоятельно, с помощью электронного репетитора. Перед условием каждого упражнения в скобках даётся код задания (специальный буквенно-цифровой код). Работа с электронным репетитором проста. Дети быстро усваивают принцип работы с ним. Для этого даётся алгоритм действия.

Пособия обеспечивают возможность тестирования, с помощью которого можно повысить эффективность работы учителя и ученика. Вместе с письменными работами можно выполнять упражнения по бестетрадной, то есть тестовой технологии. Это позволяет выделять трудные моменты в правописании или в решении примеров. Набор слов или примеров с арифметическими действиями на клавиатуре электронного репетитора «Символ-Тест» позволяет выявить ошибки и тут же их исправить.

Правила самоконтроля

Чтобы проверить правильность полученного ответа дети выполняют действия:

- 1.Нажимают кнопку «Сброс»;
- 2.Набирают код задания (без скобок);
- 3.Набирают ответ;
- 4.Нажимают кнопку «Ввод».

В зависимости от правильности выполнения задания загорается индикатор «Правильно» или «Неправильно».

Примеры:

1.Фрагмент урока русского языка в 4 классе.

Тема «Мягкий знак на конце и в середине слова».

-Включаем электронный репетитор по схеме, где (f 2)-режим «Самоконтроль», (f 3)-язык (Фото 4)

Детям даются карточки с заданием:

-Измени слова так, чтобы они называли один предмет.

(4X) лоси-...(лось)

(2А) гуси-...(гусь)

(ЛГ) олени-...(олень)

(77) голуби-...(голубь)

-Набираем на клавиатуре только ответ и проверяем (нажимаем кнопку «Ввод»)

Это задание использовалось на этапе сообщения нового материала.

А вот задание, используемое на этапе закрепления полученных знаний:

-Наберите слово с мягким знаком.

(УФ) угол-...(уголь)

(Т9) ел-...(ель)

(Т4) мел-...(мель)

(Н1) ест-...(есть)

2.Фрагмент урока математики во 2 классе.

Тема «Сложение десятка и однозначного числа». Карточки с заданием даются на этапе закрепления и повторения.

(8Д) (162)

10+1 10+2

10+3 10+4

10+5 10+6

10+7 10+8

10+9

При выполнении данного задания индикатор «Правильно» или «Неправильно» загорается в том случае, когда набраны все ответы примеров, данных после кода.

3. Пример решения задачи на этапе закрепления и повторения.

Задача: На катке катались 10 девочек, а мальчиков – на 6 больше.(2ЮЮ) Сколько мальчиков каталось на катке?

- Набираем на клавиатуре только ответ (после кода).

При работе с электронным репетитором «Символ-Тест», кроме режима «Самоконтроль», можно также использовать режим «Контроль», режим «Тренажёр таблиц». Результаты контроля можно передать в компьютерную систему мониторинга знаний, которая поможет проанализировать полученные результаты контроля и оценить уровень знаний обучающихся.

Таким образом, применяя автоматизированную технологию «Символ» и правильно подобранный дидактический материал, можно реализовать дифференцированный подход в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, то есть учитывать уровень подготовки детей, их психологические особенности и темп освоения учебного материала.

В процессе работы с электронным репетитором у детей повышается интерес к занятиям, они становятся более внимательными в своей деятельности. А поскольку, внимание – качество любой психической деятельности, любого психического процесса, необходимо ориентироваться на развитие такого вида внимания, который поддерживается интересом. Интерес к содержанию учебного материала надо развивать. Интерес - это удовлетворение от процесса деятельности. Поэтому дети с ОВЗ делают охотнее на уроке конкретные действия, то есть самостоятельные упражнения и практические работы. Интерес к уроку вызывается самой психологией урока. Учитель не должен увлекаться словесными методами.

Психологи утверждают, что практические действия с учебным материалом оставляют в памяти до 70% содержания.

Урок становится эффективным, если происходит учительско-ученическая деятельность. Это достигается практическими самостоятельными методами и приемами, но интерес не становится при этом самоцелью. Необходимо умение строить учебный процесс исходя из его закономерностей. Ребенок с ОВЗ должен захотеть усваивать учебный материал. Учитель должен правильно организовать учебную деятельность, втянуть каждого ребенка в процесс учёбы, чтобы он не смог не работать. Поэтому надо организовать работу учеников, основанную на самостоятельной деятельности, но под руководством учителя.

Пути работы:

- формировать интерес через деятельность самих детей с ОВЗ;
- убирать излишнюю словесную педагогику;
- выполнять задачи, которые мотивируют деятельность учащихся;
- организовать работу так, чтобы у детей с ОВЗ появилось желание учиться.

Эти задачи с большей эффективностью можно выполнить, используя автоматизированную технологию обучения «Символ». Данная технология

развивает у детей мелкую моторику, способствуя тем самым развитию речи, внимания и самостоятельности.

Особенности развития учащихся коррекционной школы VIII вида таковы, что детям требуется больше времени для усвоения учебного материала, чем их сверстникам с более высоким интеллектом.

Поэтому представляется возможным дальнейшее использование автоматизированной технологии обучения «Символ», которая способствует достижению высоких результатов в учёбе, что особенно ценно для детей с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – Москва, 1991.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – Москва, 1986.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. – Москва, 1990.
4. Селевко Т.К. Саморазвивающее обучение. – Ярославль: ИПК, 1996.
5. Поздеева С.Н., Шевелев Ю.П. Русский язык для начальной школы, часть 1. (автоматизированная технология обучения «Символ»), Томск 2004.- 111с.
6. Магазинников Л.И. Математика для начальной школы, часть 1. (автоматизированная технология обучения «Символ»), Томск, 2004. -103с.
7. Электронный репетитор «Символ-Тест». Инструкция по применению, ООО «Феррум», Томск, 2008.

Формирование предпосылок к продуктивным видам деятельности у детей с умеренной умственной отсталостью и сложными дефектами *The formation of the prerequisites for productive activities in children with moderate mental retardation and complex defects*

Власова И. Н., Тронина Н. В (Ижевск)

Vlasova I. N., Tronina N. V.

Аннотация. Формирование продуктивных видов деятельности у детей с умеренной умственной отсталостью является центральным звеном во всей системе коррекционно-образовательной работы. К продуктивным видам деятельности относятся: лепка, рисование, конструирование, аппликация. Предпосылками продуктивных видов деятельности является развитие ручной умелости, организация действий детей с предметами, которыми он будет впоследствии пользоваться. Опыт обучения детей с умеренной умственной отсталостью показал, что они оказываются способны при правильной организации коррекционной работы овладеть всеми видами продуктивной деятельности.

Ключевые слова: продуктивная деятельность, дети с умеренной умственной отсталостью, сложный дефект.

Воспитание и обучение ребёнка с умеренной умственной отсталостью и сложным дефектом - сложный процесс, требующий от педагогов и родителей много терпения, душевной доброты, наблюдательности и определённого круга знаний об особенностях развития и возможностях обучения таких детей. Взрослый успешно осуществляет задачи воспитания и обучения, если его

деятельность основана на глубоком понимании особенностей развития ребёнка. По мнению Я.А. Коменского «учитель, подобно ремесленнику, должен знать качества, свойства человека, которого формирует». Песталоцци И.Г. утверждал, что «ребенка можно плодотворно учить, только согласуя обучение с природой ребенка». Главной задачей обучения и воспитания детей с умеренной умственной отсталостью и сложными дефектами является развитие их потенциальных познавательных возможностей. Развивать познавательные возможности этой категории детей можно различными способами, в том числе и в продуктивной деятельности, которая включает в себя лепку, рисование, конструирование, аппликацию.

Занятия по формированию продуктивных видов деятельности, имеющие большое значение для всего психического развития ребёнка, для усвоения им социального опыта.

Продуктивные виды деятельности – это знакомое детям, "комфортное" и главное безопасное действие, на основе которого можно решать многие детские проблемы, строить коррекционно-развивающую работу по психофизическому развитию, учить их осознавать свою личность в рамках деятельности. Ребенку предоставляются практически неограниченные возможности для самовыражения и творчества в продуктах деятельности, он тренируется в общении с окружающими, получает позитивный аффект от результата и процесса деятельности.

На занятиях с ребёнком продуктивными видами деятельности, ему предоставляются почти неограниченные возможности для самовыражения и творчества в создании рисунков и поделок. Ребёнок тренируется в общении с окружающими, получает позитивные эмоции от результата и процесса деятельности. На основе продуктивных видов деятельности можно решать многие детские проблемы, эффективно развивать малыша. Эти занятия с ребёнком имеют большое значение для его психического развития, для усвоения им социального опыта.

Начинать работу нужно с формирования предпосылок к продуктивным видам деятельности. На этом этапе ребёнка знакомят с материалами, которыми он будет пользоваться, учат действовать с ними, побуждают интерес к данному виду деятельности.

Рассмотрим, как строится работа по формированию предпосылок к продуктивным видам деятельности у детей с умеренной умственной отсталостью и сложными дефектами на занятиях в Государственном казенном общеобразовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Республиканский центр диагностики и консультирования» города Ижевска.

Дети с умеренной умственной отсталостью и сложными дефектами имеют трудности в овладении предметными действиями, нарушения мелкой ручной моторики, координации движений. Поэтому при обучении детей мы ставим первоочередные задачи: развитие ручной умелости, организация действий детей с предметами, которыми он будет впоследствии пользоваться. На предмете, например, на кисточке, не указаны способы её использования, и

ребёнок не откроет «тайну» использования кисточки самостоятельно, в ходе простого манипулирования, без помощи и руководства со стороны взрослых, без образца действия. Развитие предметных действий происходит под непосредственным руководством взрослых, в совместной деятельности ребёнка с взрослым, в которой взрослые постепенно передают ребенку способы употребления предметов.

Например, на занятиях по предметно – практической деятельности изучая гриб, рассматривается муляж гриба, ребенок держит его в руках, ощупывает.

Обязательно называет, что у него в руках. «Безречевой» ребёнок учится подражать в произношении слова, показывать его словом – символом по просьбе взрослого. Затем ребёнок учится находить головку и шляпку у гриба, рассматривать их, называть или показывать цвет. Затем ребёнок называет части гриба, а «безречевой» показывает их словом - символом. На следующем этапе проводится игра «Чудесный мешочек», когда ребенку предлагается узнать на ощупь предмет. В дальнейшем предлагаем ребенку найти на ощупь названный предмет при выборе из нескольких, положенных в мешок; определить на ощупь величину предмета. Необходимо, чтобы ребенок объяснил, почему он решил, что это гриб, а неговорящий ребенок показал, используя слово – символ.

Затем с ребенком рассматриваем и находим гриб на картинке. Когда ребенок научился находить гриб на картинке, проводятся игры «Картинное лото», «Сложи картинку», предлагаем ему узнать предмет по его контуру и тени. Затем переходим к работе с мозаикой. Выкладываем гриб на панели.

Закрепляя понятие, ребенок выкладывает предмет по образцу и инструкции, затем по образцу, а в дальнейшем только по инструкции. Затем проводится занятие по аппликации по теме «Гриб», на котором ребёнок учится наклеивать части гриба.

Параллельно проводится работа с пластилином. Вначале дети размазывают пластилин по шаблону гриба, выдавливают форму гриба готовой формочкой, а лишь затем лепят само изделие.

Занятия по формированию предметно-практической деятельности и рисованию оказываются достаточно эффективным средством продвижения в развитии ребенка. У ребенка развиваются все стороны психической и моторной деятельности, дети учатся пользоваться анализаторами, учатся обследовать предметы и оперировать различными предметами и игрушками, обыгрывать действия с ними.

Поэтому занятия по предметно-практической деятельности проводятся в следующих видах деятельности: предметная деятельность, ручная продуктивная деятельность (со сборными игрушками, разрезными картинками, с мозаиками, по элементарному конструированию, простейшие виды ручного труда). При организации данных видов деятельности решаем задачи по развитию восприятия, внимания, зрительно-двигательной координации, пространственных представлений, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления и речи детей.

Тесно переплетаются с занятиями по предметно-практической деятельности игры М. Монтессори. Полный комплект материалов Монтессори занимает

значительное пространство и требует внушительных материальных затрат - это под силу специализированному детскому саду или центру. Мы же рекомендуем родителям несколько простых упражнений для занятий с ребенком дома, которые потребуют минимальных денежных вложений и приготовлений.

Это игры с водой, крупами, вкладышами, цветными бельевыми прищепками. Для проведения игр М. Монтессори возможно использовать различный подручный материал, изготовить из бросового материала пособия и игры, использовать материалы, с помощью которых ребенок будет учиться пересыпать и переливать, мыть стол, следить за собой и своими вещами, самостоятельно одеваться: застежки (пуговицы, кнопки, молнии, пряжки, булавки, шнурки, банты и крючки).

Предметы сами по себе, как правило, не привлекают ребёнка и не вызывают желания взять какой – либо из них в руки или поиграть, поэтому для занятий нужны яркие, красочные предметы, заводные игрушки. Ребёнок скорее заинтересуется игрушкой, если взрослый возьмёт на себя роль полноценного участника ситуации.

Большое внимание уделяем обучению ребенка действиям с предметами. Одно из таких действий, обязательных для освоения, - хватание, развитие которого осуществляется по мере упрочения движений, а также закрепления умения держать предметы.

Прежде всего, учим ребенка захвату предметов, отличающихся друг от друга по форме, величине, весу. Пусть он упражняется в перекладывании их с одного места на другое, в катании мяча от себя и к себе, переносе игрушек на определенное расстояние. Учим его брать мелкие предметы и класть их в банки или коробки. Предметы должны быть из разного материала: резины, пластмассы, дерева и т. д. Учим ребенка выделять свойства предметов (твердый и мягкий, гладкий и шероховатый), держать их в обеих руках, в одной, перекладывать из одной руки в другую.

Когда ребенок становится старше, его деятельность должна приобрести практический характер. Мы учим детей пользоваться ключом, открывать дверь с различными ручками, включать и выключать бытовые приборы.

Рисование как один из видов продуктивной деятельности является наиболее важным и интересным. Овладевая изобразительными навыками, дети получают возможность активно знакомиться с предметами и явлениями реальной действительности, выражать своё отношение к ней. В процессе рисования происходит формирование и уточнение представлений о предметах и явлениях, ребёнок сталкивается с необходимостью усвоения знаний о свойствах и качествах предметов, об их форме, цвете, величине, положении в пространстве. Дети определяют и называют эти свойства, сравнивают предметы, находят сходства и различия, затем познание предметов и их свойств, приобретённых действенным путём, закрепляется в сознании. Поэтому на занятиях по изобразительной деятельности осуществляем работу по сенсорному воспитанию, развитию практических конструктивных возможностей, наглядного мышления и, конечно же, речи.

В области сенсорного развития ребёнок может использовать свои чувства при изучении окружающего мира - с помощью материалов, находящихся вокруг него, он развивает свое зрение, осязание, вкус, обоняние, слух, а также имеет возможность ощутить разницу в весе предметов, развить мускульную память. Всё это является необходимым условием для развития продуктивных видов деятельности, а именно – для формирования навыков изобразительной деятельности. Занятия рисованием вызывают необходимость в овладении формой, цветом, пространственными ориентировками на листе бумаги. В связи с этим обогащается сенсорный опыт ребенка посредством осязания, мышечного чувства, зрения. Ребенок учится различать величину, форму и цвет предмета.

На начальных этапах обучения рисованию мы не ставим задачу научить изображать предметы. На первых порах важно выбирать подходящие для рисования материалы, техники рисования, работать с линией, цветом. В первую очередь учим ребёнка пользоваться предметами рисования: бумагой и красками, учим ставить отпечаток пальцем, ладонью, проводить линии слева направо, сверху вниз. Для этого используем краски для рисования рукой.

Затем знакомим с кистью. Создавая на начальных этапах беспредметные изображения (точки, мазки, отпечатки) дети учатся пользоваться красками, удерживать кисть.

Сама возможность оставить отпечаток, изменить пространство вокруг себя очень радует ребенка. Никакого образа в первых отпечатках еще нет. Затем он начинает заполнять все предоставленное пространство ритмическим каракулями, а позже будет узнавать в них некие образы. На первых занятиях «не замечаются» промахи и недостатки в рисунках, неловкие движения. Тем самым у ребенка сформируется чувство самостоятельности и гордости за достигнутые результаты.

На каждом занятии ребёнок учится сначала рассматривать предмет, затем действует с предметом, а затем изображает его в рисунке, поэтому главное требование к занятиям - максимальное количество наглядного материала. Используемые наглядные материалы подбираются таким образом, чтобы они были хорошо знакомы детям и встречались бы в реальной жизни. На своих занятиях мы используем домики, солнышко, снеговик, елочка, грибок, цветы, весенняя лужайка, снежинки, дождик, зимний пейзаж, салют, ладошки, репка.

В рамках предметной деятельности следует обратить внимание на работу с детьми по формированию навыков самообслуживания, самообслуживающего труда, приобретению социальных умений которые предоставят ребёнку большую самостоятельность. Уход за собой способствует воспитанию чувства собственного достоинства, а значит и социализации личности. Целью обучения ребёнка самообслуживающему труду является формирование у него социальных навыков, которые помогут ему в дальнейшем обрести доступную степень самостоятельности в трудовой деятельности. Нужно вызывать желание выполнять доступные трудовые действия, а для этого такая задача должна ставиться в семье. У ребёнка возможно сформировать навыки самообслуживания, выполнения элементарной домашней работы не только для себя, но и для других членов семьи, воспитывать потребность в труде в целом.

Таким образом, проводимые нами формы коррекционно-обучающей работы с учётом индивидуальных особенностей и возможностей ребёнка дают положительные результаты формирования сенсорно-перцептивной сферы, навыков самообслуживания, творческих способностей и предметно-практической деятельности. А это, в свою очередь, способствует активизации темпа психического развития.

Литература:

1. Программы обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью/ под ред. Н. А. Новоселовой, А. А. Шлыковой. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2004
2. Программы образования учащихся с умеренной и тяжёлой умственно отсталостью. Под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. С. – Петербург, ЦДК проф, Л.Б. Баряевой, 20113.
3. Спейшер Р. Приключения в мире живописи. ЗАО «Издательский дом «Гамма», 1998

Индивидуальная и дифференцированная работа на уроках математики для детей с ограниченными возможностями здоровья *Individual and differentiated work in lessons of mathematics for children with disabilities*

Гарипова Э.З. (Казань)
Garipova E. Z.

Аннотация. В данной статье рассмотрены принципы индивидуализации и дифференциации в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Проанализированы все типы индивидуальной работы с учащимися в начальной школе. Выявлена и обоснована необходимость учета индивидуальных особенностей детей при составлении различных заданий. Представлен принцип построения карточек по математике с разным уровнем сложности.

Ключевые слова: принцип индивидуализации, принцип дифференциации, дети с ограниченными возможностями здоровья, начальная школа.

Учащиеся с ДЦП неоднородны по своим познавательным возможностям. Их познавательная деятельность складывается под влиянием не только семьи, окружающей среды, но и тех физических и психических недостатков, которыми они страдают.

В формировании учебной работоспособности таких учащихся большую роль играют особенности внимания, волевые усилия, прилежание. Качество этих регулирующих процессов у ребят далеко не одинаково. Некоторые легко теряют из виду цель и ориентировку в целом, она у них как бы распадается на отдельные самостоятельные операции, слабо связанные между собой. Иногда это зависит от недостатков внимания, особенно у порывистых, несдержанных учащихся и у слишком медлительных, вялых, неорганизованных. Первые торопятся приступить к работе, часто не дослушав объяснения учителя до конца и не разобравшись в задании. Они легко теряют ориентировку в предстоящей деятельности, делают не то и не так. Другие же запаздывают с

началом работы: пока они начнут выполнять задание, класс переходит к следующему этапу работы, пока догоняют, не могут слушать учителя.

Одним из средств, хорошо проверенным и помогающим добиваться полной успеваемости, является индивидуальная работа, дифференциация обучения.

Дифференцированное обучение – это такое обучение, когда каждый ученик получает большие возможности для развития, т.к. и объем материала, и уровень обобщения, и темп обучения больше отвечают технологическим особенностям данной группы учащихся. Переходя к изучению новой темы, учитель должен знать, насколько каждый ученик подготовлен к восприятию новой темы. Это поможет правильно подобрать дифференцированные задания для самостоятельной работы с учетом учебных возможностей детей каждой группы. Необходимо наметить, какие уроки будут посвящены коллективной работе класса, на каких уроках, наряду с коллективными формами использовать групповую работу детей, когда они будут работать индивидуально. Так, для решения составных задач, включающих увеличение и уменьшение числа на несколько единиц, ученик должен справляться с решением простых задач на нахождение суммы и на увеличение или уменьшение на несколько единиц. Ученик должен понять, что составную задачу нельзя решить одним действием. В связи с этим необходимо повторить понятия: столько же, больше на, меньше на; решение простых задач на увеличение и уменьшение числа на несколько единиц, порешать задачи с недостающими данными. При обучении решению составных задач полезны задания всему классу и задания по группам. Для лучшего осмысления содержания и решения задачи учащимися 1 группы даю дополнительные вопросы-задания. При анализе задачи опираюсь на ребят 2 и 3 группы. Ученики 1 группы повторяют ответы учащихся 2-3 группы. Новый материал объясняется всему классу на одном, двух уроках, работают дети и по группам, и коллективно всем классом. Во время закрепления знаний 1 группы, задания стараюсь иллюстрировать, использовать их практические действия. Когда начинают справляться с иллюстрированными заданиями, переходим к решению задач с неполной наглядностью, с краткой записью. Учу самостоятельно записывать краткое условие. На следующих этапах усвоения материала предполагаемые задания имеют гораздо меньше различий. Так, при анализе задачи учащиеся 1 группы говорят вопросы устно, решение записывают без плана. Сильные ученики эту же задачу решают с планом. В последующих заданиях и слабые решают задачу с планом.

Главная задача учителя в учебном процессе – это, используя как традиционные, так и инновационные формы, методы и приемы, помочь учащимся преодолеть возникающие трудности при решении составных задач и примеров.

Индивидуальный подход – важный психолого-педагогический принцип, согласно которому в учебно-воспитательной работе с детьми учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка. Индивидуальный подход необходим по двум причинам: во-первых, он обеспечивает личностное своеобразие развития детей, дает возможность максимального проявления всех имеющихся у ребенка способностей; во-вторых, без учета

индивидуальных особенностей ребенка любое педагогическое воздействие может оказать на него не то влияние, на которое оно было рассчитано, так как характер и эффективность воздействия определяются не только его объективными составляющими, но и тем, как оно воспринимается ребенком.

С каждым годом в начальной школе увеличивается количество слабоуспевающих детей (об этом говорят наборы учащихся в нашу школу).

Причин, на мой взгляд, много:

- патология беременности;
- плохая наследственность;
- травмы, тяжелые заболевания;
- временная задержка психического развития;
- неблагополучные семьи (большинство учащихся из неполных семей);
- недостаточный уровень готовности к учебе;
- программа начальной школы рассчитана на среднего ученика (большой объем учебного материала, быстрый темп прохождения лишают возможности обработать его).

Как же учить их? Как сделать обучение для них радостным, интересным, чтобы при этом они получили прочные, хорошие знания. Эти вопросы нас всегда волновали и волнуют. Только путем постоянной индивидуальной и дифференцированной работы можно добиться высоких результатов в обучении детей с ЦП.

Самой серьезной ошибкой является ориентировка на «среднего» ребенка, отсутствие реальной опоры на индивидуальные особенности развития школьника и поддержка его индивидуальности. Для школьника учение остается лично не значимым процессом, все побуждения идут не от него самого, а от учителя.

Индивидуализированное задание лишь условно отличается от обычного. Задание становится индивидуализированным в том случае, когда оно предназначено не всему классу, а лишь группе учеников или отдельным ученикам соответственно их индивидуальным способностям.

Что же представляют собой эти наиболее важные индивидуальные особенности, обуславливающие необходимость индивидуализации?

Это особенности лежат в основе составления индивидуальных заданий, и соответственно выделяются следующие основные виды индивидуальных заданий, которые учитывают:

- 1) *уровень знаний, умений и навыков;*
- 2) *общие и специальные способности;*
- 3) *учебные умения;*
- 4) *познавательные интересы (чтение дополнительной литературы, работа со словарями, справочниками).*

Я постараюсь создать небольшие руководства к индивидуальной работе с учащимися в начальных классах. Эти руководства различаются тем, что не ограничиваются только одним руководством, а состоят из его вариантов, где учитываются индивидуальные особенности учащихся с помощью тех индивидуальных заданий, о которых будет сказано ниже:

- 1) обязательные задания, назначенные учителем;
- 2) предложенные учителем альтернативные задания, то есть выборочные (здесь ученики должны выбрать одно из предложенных им заданий);
- 3) задания, приведенные учителем для добровольного выполнения;
- 4) добровольные задания, найденные самим учеником; их предлагают 3-4 видов всему классу группе учеников или индивидуально, они охватывают в основном материал, обогащающий программы. Выполнения добровольных заданий необходимо исходя не только из развивающих, но и из воспитательных соображений. Так ученики привыкают выполнять упражнения не только в обязательном порядке, но и по своему желанию, формируя у себя общественно важное свойство. Как показывает опыт, к выполнению этих заданий нужно приступать уже с начальной школы.

Добровольные задания, найденные учеником, представляют собой высшую степень самостоятельности, которую можно достигнуть с помощью индивидуального обучения. Формирование такой способности и соответствующей мотивации является в то же время одной из целей индивидуализации.

Вот несколько типов руководств к индивидуальной работе.

Тип 1.

1. Общие задания.

2. Дополнительные задания более быстрым и сильным ученикам.

Использование этого типа целесообразно при разработке такой новой темы, которая содержит много нового материала и поэтому заставляет быть в напряжении и более сильных учеников. Руководство учитывает различный темп продвижения учащихся и в заключение предлагает дополнительные задания более быстрым ученикам.

Тип 2.

1. Общие задания

2. Разветвленные задания:

а) более важный вариант;

б) средний вариант;

в) более трудный вариант.

Этот тип используется тогда, когда не предоставляется целесообразным заставлять всех учеников в полном объеме выполнять общие задания, поскольку это оказалось бы для части учеников слишком легким, а для части – слишком трудным. Такое руководство используется, когда новый материал содержит элементы повторения.

Тип 3.

Разветвленные задания:

а) более легкий вариант;

б) средний вариант;

в) более трудные задания.

Эти я пользуюсь, когда подготовка или способности учащихся оказывались настолько различными для усвоения учебного материала, что общие задания не могут обеспечить развивающей деятельности для большинства учеников.

Можно использовать различные комбинации этих типов руководств. Организационной основой всех этих типов руководств является групповая индивидуализация (она предполагает деление класса на группы).

Как же сгруппировать учащихся для работы?

В педагогической литературе ограничиваются выражениями «сильный», «средний», и «слабый ученик». При этом не уточняется, в каком отношении он силен или слаб. Одни берут за основу группировки, главным образом **способность к учению**.

Другие исходят из уровня успеваемости, степени познавательной самостоятельности и из активного интереса к учебе.

Фактически все сводится к одному вопросу: что считать существенным при группировке учащихся – уровень их знаний или способности.

В какую группу поместить учащихся, которые занимаются довольно хорошо, но которые не в состоянии выполнить задания труднее обычных, а также таких учеников, которые успешно выполняют задания, требующие сложных мыслительных операций, но чей уровень знаний при этом остается средним.

Готовя индивидуальные задания, необходимо взвесить чего больше они требуют: умственных способностей или уровня знаний.

Успех или неудача индивидуальной работы все это зависит от педагогического такта учителя. Каждый ученик должен получить такое задание, с которым он может справиться в данный момент, приложив умеренные усилия; лишь такое обучение может быть развивающим.

На каждом уроке математики использую карточки для индивидуальной и дифференцированной работы. Все задания разработаны с учетом индивидуальных способностей и уровня имеющихся знаний учащихся. Так, например, для сильных учащихся можно предложить задание: решить задачу, составить и решить обратную задачу, для других учащихся такое задание непосильно и им необходима помощь. С этой целью полезно предложить одним карточку с краткой записью или иллюстрацией задачи, другим - карточку с планом решения задачи или с готовым решением, но с заданием – объяснить каждое действие задачи.

При составлении карточек учитывалась подготовленность и индивидуальные способности каждого ученика.

Все задания разбиты на 3 уровня сложности. 1 уровень – это задания, которые будут выполнять дети с низким уровнем знания и обучаемости, 2 уровень предназначен на «среднего» ребенка, который понимает материал с первого раза и может его выполнить самостоятельно. А задания 3 уровня являются сложными и требуют от ребенка не только определенных умений и навыков, но и достаточно высокой мыслительной деятельности. Все задания составлены таким образом, чтобы при изучении нового материала каждый ребенок мог выполнить именно то задание, которое ему посильно.

Литература:

1. Бантова М.А. и др. Методика преподавания математики начальных классов. /Под ред. М.А.Бантовой. Учебное пособие для уч-ся школьных отделений пед. училищ (специальность 2001). М.: Просвещение, 1976г. - 335с.
2. Истомина Н.Б. Активизация учащихся на уроках математики в начальных классах: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1985.-64с.
3. Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребёнка: Пособие для воспитания детского сада. - М.: Просвещение, 1985-112с.
4. Лотогина Л.Г. Виды дифференцированных заданий для самостоятельной работы уч-ся при формировании вычислительных навыков //Педагогика младших школьного возраста. Выпуск 3. – Челябинск. .. Челябинский пед. институт, 1974г. С. 49.
5. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990-192с.

Воспитание коллективизма у учащихся в процессе занятий в школьном оркестре

Education of collectivism of pupils in the process of lessons in the school orchestra

**Гиндин М.Д. (Израиль), Терехов П.П. (Казань)
Gindin M.D., Terekhov P.P.**

Аннотация. В статье рассматривается роль воспитания коллективизма через музыкальное образование учащихся в процессе занятий в школьном оркестре на примере детей обычных и коррекционных школ Израиля, раскрыты этапы развития коллективистских отношений в оркестровом коллективе в условиях его деятельности в школе.

Ключевые слова: воспитание, коллективизм, занятия в школьном оркестре, самоуправление в коллективе, стадии развития коллективистских отношений.

Среди различных видов искусства одним из ведущих по силе воздействия на людей является музыка в силу специфичности ее эмоционального содержания. Она является наиболее действенным средством пробуждения в человеке человека. Поэтому музыка играет важную роль в деле воспитания молодежи.

Большой художественно-нравственный потенциал имеется у оркестрового исполнительства, которое не только развивает музыкальные способности детей, их художественный вкус, но и содействует развитию общих способностей и определенных черт характера, важнейшей из которых является коллективизм. Проблема формирования коллективизма у детей и молодежи чрезвычайно актуальна в настоящее время, т.к. всё явственнее наблюдается тенденция обособления личности. В наше время в большинстве своём людей интересуют личные проблемы, в связи с этим проблемы коллектива уходят на второй, а порой на третий и четвертый план. Поэтому необходимость сплочения людей и, в первую очередь, детей и молодежи, выдвигается в качестве основных задач.

Проблема развития коллективистских качеств личности возникла очень давно, ещё в первобытном обществе, когда слово «коллектив» был синонимом

слова «жизнь». Эта проблема переходила из века в век и является актуальной и для нашего времени.

Необходимость коллективистского воспитания учащихся в условиях целенаправленной учебно-воспитательной работы в школе широко пропагандировали выдающиеся советские педагоги Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др. Основной целью воспитания, как считал А.В. Луначарский, должно быть всестороннее развитие такой личности, которая умеет содружествовать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально.

Современная концепция воспитательного коллектива (Т.А. Куракин, А.И. Новикова, А.В. Мудрик) рассматривает его как своеобразную модель общества, отражающую не столько форму его организации, сколько те отношения, которые ему присущи, ту атмосферу, которая ему свойственна, ту систему человеческих ценностей, которая в нем принята. При этом детский коллектив рассматривается как модель, в которой отражаются отношения сегодняшнего дня, общества и тенденции его развития. Для общества детский коллектив, будучи его ячейкой, является средством достижения стоящих перед ним задач, а для ребенка он выступает, прежде всего, своеобразной средой его обитания и освоения опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Оркестр - музыкальный коллектив, деятельностью которого является творческий процесс инструментального исполнительства, организованный творческими целями и задачами. В коррекционной школе в г.Бэйт Шемеш, Израиль, где автор статьи М.Д. Гиндин работает с детьми, требующими коррекции в учебе и поведении, каждый класс превращается в музыкальный ансамбль (небольшие группы – 5-7 человек). К каждому празднику с каждым классом – ансамблем изучаются общие музыкальные произведения, а на общешкольном концерте все выступают вместе как один большой оркестр.

Класс (формальный первичный коллектив) - это объединение учащихся, связанных совместной деятельностью. Черты: небольшое количество детей, заметно выраженная разновозрастность состава (неравномерность развития детей, обусловленная неодинаковой тяжестью дефекта), существование параллельных групп с идентичным составом учащихся.

В коллективе существуют микрогруппы, стихийно возникающие на ситуационно-эмоциональной основе, начинаются они с 2-3 человек. Интересы и действия их не всегда совпадают с интересами коллектива. Есть дети-одиночки, дети-активисты, количество которых возрастает с возрастом детей. Стоит задача: создать предпосылки для успешного формирования в классе коллективистских связей и отношений.

Важнейшей функцией коррекционно-воспитательной работы в этом направлении является постоянный подъем ребенка на новый уровень развития путем формирования новых личностных качеств и перестройки сложившейся у него жизненной позиции из личностно-индивидуального в коллективистское, в новые виды деятельности и общения. Достигается это не назидательными беседами, а организацией жизнедеятельности детей и созданием благоприятных для этого условий. Приемы таковы:

- накопление у детей опыта совместной деятельности и общения, способствующих их сплочению в коллектив (деятельность педагога направлена на вопросы урегулирования межличностных взаимоотношений в какой-то из общностей детей; педагог вмешивается в процесс образования микрогруппы, регулирует его, учитывая психофизические возможности, оказывает влияние на выдвижение активистов, но не без согласия большинства детей);

- формирование актива детей, коллектива (на первом этапе - учитель и воспитатель, постепенно роль организатора переходит к детскому активу: старосте и т.д.);

- создание нормального социально-психологического микроклимата в коллективе (воспитание у детей сочувствия, устранение озлобленности).

Педагоги программируют деятельность органов самоуправления, направляют каждое их действие, учат искусству руководства другими. Затем постепенно освобождают учащихся от опеки, дают им инициативу и самостоятельность.

В целях развития общественной сознательности и активности учащихся во вспомогательной школе, как и в массовой, существует ученическое самоуправление. Воспитательные задачи успешно решаются в тех школах, где организовано самоуправление. Происходит перестройка жизненных позиций из пассивных в активные: привычка трудиться на пользу коллектива, ставить общественные интересы выше личных.

Структуру самоуправления организуют:

1. Внутриансамблевая деятельность (осуществляют отдельные учащиеся: староста, дежурный и лица, выполняющие поручения (расставить стулья, пульта и разложить инструменты перед началом занятия ансамбля). Их деятельностью руководит учитель.

2. Общешкольный оркестр (имеет коллективный орган). Содействует сплочению коллектива, выступает как действенное средство воспитания личности.

В младших классах учитель временно берет на себя основные функции управления. В старших – обязанности по организации работы класса возлагаются на старосту.

Какова роль коллектива в воспитании требующих коррекции детей и особенности формирования детского коллектива во вспомогательной школе? Детский коллектив – это устойчивая социально-психологическая общность, которая является разновидностью трудового коллектива общества и характеризуется:

- постоянным и длительным пребыванием детей вместе, в одном и том же составе;

- наличием единой цели и задач в деятельности коллектива;

- сообща выполняемой деятельностью (учебной, трудовой, игровой, общественной);

- наличием определённой организации с органами самоуправления;

- единством стиля поведения и отношений, обязательными для всех дисциплиной и ответственностью, отношениями равенства, дружбы и товарищества, взаимного понимания и помощи.

Роль детского коллектива во вспомогательной школе весьма значительна. Ведь именно через коллективную деятельность требующие коррекции учащиеся на практике овладевают нравственными нормами поведения. Социальное развитие этих детей, понимание норм общественной морали, что необходимо для самостоятельной жизни и участия в общественном производстве, осуществляется в процессе жизни и развития ребенка в коллективе.

Приобретенные в коллективе формы сотрудничества переходят в индивидуальные формы поведения ребенка. Это, как указывал Л.С. Выготский, является принципом построения высших психических функций и их становления.

Во вспомогательной школе это важнейшее направление воспитательной работы значительно осложнено, так как оно находится в прямой зависимости от специфики состава учащихся, что в свою очередь оказывает определяющее влияние на развитие коллектива.

Личностные и деловые отношения между умственно отсталыми детьми складываются весьма трудно и медленно. Эти дети, как правило, недостаточно коммуникабельны, им присущи неадекватность реакций, неспособность глубоко осознать характер своих отношений с окружающими. Весьма характерным проявлением в поведении умственно отсталых детей является неумение понять интересы партнера по общению и, в особенности, соотнести свои конкретные личные интересы с общими интересами коллектива.

У учащихся вспомогательной школы (особенно в младших классах) основная часть признаков коллектива слабо выражены, а то и вовсе отсутствуют. Социальные отношения умственно отсталых детей вначале имеют сугубо личностный характер. Доминирует забота о собственном комфорте и сохранении себя (в силу недугов, переживаний и раздражении и т.д.).

Хорошо организованный детский коллектив - прообраз коллектива взрослых. Усваивая нормы поведения, сложившиеся в коллективе сверстников, ученик тем самым готовится к жизни в коллективе взрослых людей. Умственно отсталый школьник, затрудняющийся в усвоении этических правил, находит здесь яркие и близкие ему примеры, стимулирующие к положительным поступкам, благодаря чему нравственное ему становится яснее, а поступки более продуманными. Личные чувства и переживания, как и поступки, чётче регулируются сознанием чувства ответственности за себя и коллектив.

Воспитательное влияние коллектива на умственно отсталого ребенка не возникает автоматически, с момента включения в него. Умственно отсталым детям, как и нормальным, свойственно влечение к другим людям, контактам с ними, из которых впоследствии развиваются коллективистские отношения.

В формировании коллектива учащихся вспомогательной школы одним из важных факторов является правильная организация музыкально-оркестровой деятельности. Трудно переоценить воздействие коллектива на личность

ребенка в процессе музыкальной деятельности. Большое значение в общении умственно отсталых учащихся имеют их коммуникативные возможности и оркестровой деятельности.

К предпосылкам, которые способствуют формированию детского оркестрового коллектива в школе, относятся:

- Педагогическое руководство детским коллективом.
- Наличие перспективы (близкой – научиться играть на инструменте, средней – выступить в школе, далекой – выступление за пределами школы).
- Наличие органов самоуправления (староста, ответственные за подготовку класса к репетиции ансамбля).
- Создание и сбережение позитивных традиций.
- Наличие необходимого тона и стиля в коллективе.
- Организация коллективной деятельности учащихся для достижения целей.
- Обеспечение системы параллельного действия в коллективе.
- Особенности работы по созданию и укреплению детского оркестра в школе.
- Преодоление у детей психических наслоений, тормозящих сплочение коллектива.
- Направленность коррекционной работы на преодоление инертности общения детей и ограниченности его поля.
- Направленность коррекции на преодоление общественной пассивности и индифферентности детей.
- Формирование новых личностных качеств и перестройка сложившейся у ребенка жизненной позиции.
- Накопление у детей опыта совместной деятельности и общения.
- Создание нормального социально-психологического климата в коллективе.
- Активное вмешательство руководителя оркестра в процесс образования коллектива и его руководящая роль.

Формирование детского оркестрового коллектива во вспомогательной школе можно разделить по стадиям:

Первая стадия. Учитель (руководитель оркестра) решает воспитательные задачи единолично. Ученики занимают нейтральную позицию, сосредотачивая все внимание на своем поведении. Господствующее положение принадлежит межличностным отношениям, в которых лишь в зачаточном состоянии находится ориентация на класс. Детский коллектив является лишь объектом воспитания.

Вторая стадия. У части учеников происходит перестройка с пассивной на активную социальную позицию, они начинают оказывать свое определенное воспитательное влияние на других школьников. Учитель в решении воспитательных задач уже не одинок, а опирается на детский актив, как на своих помощников. Происходит процесс преобразования межличностных отношений во внутри коллективные. Однако последние еще не занимают

господствующего положения, поскольку создателем является лишь небольшая часть коллектива.

Третья стадия. Руководящая роль воспитателя сохраняется, но при этом все ученики, за немногим исключением, занимают активную позицию в воспитательном процессе, господствующее положение приобретают коллективные отношения. Связи между отдельными детьми настолько укрепляются, что возникает такое единство, социальная целостность, когда созревают все черты, характеризующие общность детей как коллектив. Он начинает действовать как мощная воспитательная сила.

При правильно организованной работе оркестрового коллектива, при развитии самоуправления его участников создаются условия для выработки и проявления у них определенных норм поведения, общения с товарищами, уважения к труду учителя, дисциплины, воли, чувства ответственности и целеустремленности, серьезного отношения к порученному делу, внимания и усидчивости, стремления отдать свои способности общему делу. Все эти и многие другие качества развиваются именно в коллективных занятиях. Осознание детьми значимости их совместной деятельности, общности цели, зависимости каждого из них от успеха всех, успеха всего коллектива от успеха каждого участника оркестра способствует интенсивному развитию всех способностей и качеств личности учащихся. Коллективное творчество, общение в коллективе - основа воспитательной системы, организованной с помощью средств оркестровой деятельности.

В Израиле много делается для того, чтобы дети с ограниченными возможностями могли жить полноценной жизнью. Для них создаются кружки, клубы по интересам. После 21 года они живут отдельно от родителей на квартире вместе с воспитателями по одному человеку в комнате, имеют персональный компьютер и телевизор. На квартире их учат жить самостоятельной жизнью, следить за порядком, ходить в магазин, помогать товарищам, быть дежурными, то есть жить в коллективе. Как я считаю, навыки коллективизма, которые они приобрели в нашей школе, занимаясь в оркестре, им необходимы для их социализации в обществе.

Сопровождение ребенка с речевыми патологиями в условиях ПМПК

Accompanying the child with speech pathology in the PMPC

Главатских О.Б. (Ижевск)

Glavatskikh O.V.

Аннотация. В статье приводится пример обследования логопедом речевых детей на ПМПК. Автор предлагает нетрадиционный прием обследования ребенка с речевой патологией. Подробно раскрываются основные задачи логопедического обследования в условиях ПМПК.

Ключевые слова: обследование на ПМПК, обследование детей с речевой патологией, «рисуночный тест», логопедическое обследование.

Традиционно обследование ребенка, направленного на ПМПК, ведет учитель-дефектолог или психолог. Опыт работы на ПМПК подводит нас к

тому, чтобы перераспределить роли и при обследовании ребенка с речевой патологией место обследования должен занять учитель-логопед. Ведь именно логопед знает тонкости в процедуре обследования «речевого» ребенка. Следует учесть, что начинать обследование нужно с наиболее трудного материала (это обучение идет от простого к сложному, а обследование от сложного к простому, более детальному рассмотрению структуры дефекта).

Наиболее распространенным приемом обследования является работа с серией картин. Предлагаем ребенку разложить серию картин и составить по ней рассказ. Материал подбирается заранее в зависимости от возраста и подготовленности ребенка. По результатам этого задания следует наметить план дальнейшего обследования. Кое-что уже выявиться в ходе работы над серией картин (звукопроизношение, слоговая структура слов, лексический запас и грамматический строй). А на чем-то придется остановиться подробнее. Но составление рассказа по серии сюжетных картин недоступно для детей с ОНР I уровня, ОНР I-II уровня. Также это составляет определенную трудность для неконтактных детей.

Поэтому мы хотели бы предложить нетрадиционный прием обследования ребенка с речевой патологией. Он представляет собой совместное участие логопеда и ребенка в ходе обследования, их взаимодействии. Этот прием используют психологи, и называется он «рисуночный тест», а логопеду можно использовать прием в следующем виде:

После знакомства с ребенком и традиционных вопросов: «Как тебя зовут, сколько тебе лет, с кем ты пришел» – ребенку предлагается рассказать о своей семье (для неговорящих детей подбираются соответствующие картинки, карточки-символы, чтобы ребенок мог их использовать для ответа).

— Расскажи мне о своей семье, – говорит логопед, – ты будешь рассказывать, а я буду рисовать портрет твоей семьи. В конце нашей встречи я подарю тебе портрет твоей семьи (логопед берет чистый лист и карандаш).

— С кого начнем рисовать?

— Где нарисуем маму?

— Она будет сидеть или стоять?

— Что будут делать мама?

— Какой длины волосы у мамы, какого цвета? У кого волосы длиннее у тебя или у мамы?

— Какую одежду нарисуем маме? Какого цвета свитер? Юбка? Платье? Какая обувь у мамы?

— Где нарисуем папу? Слева или справа от мамы? Кто выше: папа или мама? Во что он одет, обут?

— Что будет делать папа?

— Где нарисуем тебя? Какую тебе одежду нарисуем?

— Папе нарисуем длинные брюки, а тебе _____.

— У папы большой свитер, а у тебя _____.

— Кто еще с тобой живет?

— Сколько человек в вашей семье?

— Кто в вашей семье самый старший? Кто младший?

- Сколько этажей в вашем доме? (один, много, количество)
- У вас есть мебель дома?
- Назови, какая у вас есть мебель, а я нарисую.
- У вас есть животные дома, какие? А каких еще ты знаешь животных (домашних/диких, их детенышей)?
- Что мне нарисовать за окном? Какое время года будет на нашем рисунке? А после весны (лета, осени, зимы) что наступит? А сейчас день или вечер?

Вопросы могут варьироваться в зависимости от возраста ребенка. В ходе этого обследования можно выявить: точность представлений ребенка о себе и своей семье, узнать уровень кругозора, сформированность обобщающих понятий, умение ориентироваться в пространстве. Исходя из ответов ребенка в ходе обследования, можно судить об уровне речевого развития и состоянии интеллекта.

В случаях, когда ребенок дает разноплановые ответы и когда сложно делать выводы о структуре дефекта, можно предложить дополнительные задания, исследующие собственно мышление. Это могут быть задания на установление аналогий (вербальных/невербальных), логических заключений, на исключение лишнего предмета.

По результатам обследования выносится коллегиальное заключение, рекомендуется образовательная программа дальнейшего обучения и развития ребенка.

В наиболее сложных случаях нарушения развития после ПМПК можно рекомендовать родителям пройти более углубленное обследование ребенка в диагностических классах, которые работают при нашем Республиканском центре диагностики и консультирования.

В процессе обучения в диагностическом классе ребенок исследуется более глубоко и детально. Он проходит комплексное медицинское обследование (невролог, окулист, оториноларинголог, педиатр, психиатр). Если это необходимо и согласия родителей (законных представителей), врач назначает медикаментозное и физиолечение. Учитель-дефектолог изучает уровень школьных знаний и навыков и подбирает программу, которая посильна данному ребенку. Педагог-психолог определяет уровень психического развития ребенка, его перспективы. Логопед подробно и детально изучает состояние всех средств языка. Параллельно с обследованием проводятся коррекционные занятия. Наряду с узкими специалистами в процессе сопровождения участвуют учителя, воспитатели, музыкальный руководитель, преподаватель физкультуры. У них также выработана своя система специальных коррекционно-образовательных мероприятий.

Задачи логопедического обследования в условиях ПМПК:

Обследование звуковой стороны речи детей позволяет наиболее рациональным путем решить целый комплекс задач:

- Выявить звуки, произносимые детьми правильно и неправильно;
- Определить уровень сформированности навыка владения правильным произношением в различных видах речи (изолированно, отраженно, в заученных ранее словах, в спонтанной связной речи и т.д.).

— Определить характер нарушения звуков (искажения, замены, смешения) на материале разной слоговой структуры;

— Обнаружить недостаточность фонематического восприятия ребенка, в т. ч. в неявных случаях (которые однако могут служить причиной тяжелой дисграфии);

— Выявить уровень сформированности ритмико-мелодико-интонационной стороны речи и уметь пользоваться различными слоговыми структурами;

Обследование словарного запаса ставит перед собой задачи:

— Определить количественный и качественный состав активного и пассивного словаря:

— Выявить уровень владения значением лексических единиц;

— Выяснить характер лексических ошибок;

— (в условиях диагностических классов) наметить рациональные пути формирования или совершенствования лексической стороны речи ребенка.

В ходе обследования словарного запаса обращаем внимание на:

1. Объем пассивного и активного словаря с опорой на картинки.

2. Название предмета по его описанию.

3. Уровень обобщающих понятий.

4. Понимание сходных по звучанию слов.

5. Лексическую сочетаемость слов (подбор слов-синонимов, слов-антонимов).

6. Многозначность слов.

7. Понимание употребления предлогов и союзов.

При специальном обследовании грамматического строя речи логопед должен решить следующие задачи:

— Выявить уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи;

— Выявить уровень понимания грамматических единиц и конструкций;

— Определить степень обучаемости грамматическому оформлению языковых и речевых единиц;

— Выяснить характер грамматических ошибок;

— (В условиях диагностических классов) наметить пути формирования грамматического строя устной и письменной речи.

Обследование грамматического строя речи проводится на трех уровнях: синтаксическом, словообразовательном и уровне словоизменения и включает в себя:

1. Составление предложений (сложносочиненных и сложноподчиненных) с опорой на картинки.

2. Согласование существительного с другими частями речи.

3. Употребление существительного в различных падежах.

4. Понимание и употребление предлогов.

5. Образование падежных форм существительных.

6. Употребление приставок при образовании существительных и глаголов.

Обследование письменной и связной речи ставит перед собой следующие задачи:

- Выявить уровень владения звуковым (в добукварный или букварный периоды) и звуко-буквенным анализом;
- Определение уровня сформированности навыков чтения и письма;
- Выявление основных видов ошибок, которые допускает ребенок в различных видах письма и чтения;
- Выяснение причин появления специфических ошибок;
- Выявление причин неуспеваемости ребенка по русскому языку и чтению;
- Изучение состояния связной письменной и устной речи ребенка, в том числе и уровня владения спецификой литературного языка.

Раннее выявление детей с речевыми нарушениями и оказание им логопедической помощи в специально организованных условиях помогает корректировать речевую функцию учащихся начальных классов и своевременное предупреждение неуспеваемости учащихся общеобразовательной школы в среднем звене.

Литература:

1. Волкова Г.А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи. - СПб., 1993.
2. Воронова А.М. Нарушение письма у детей: Методические рекомендации. - СПб., 1994.
3. Грибанова Г.В. Руководство по организации деятельности психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК) //Дефектология, 2001, №6, - с.66 - 98
4. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М., 1995
5. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии. - СПб., 2003.
6. Логопедическое обследование ребёнка. / Сост. С.Е. Большакова. - М., 1987.

Особенности развивающего и коррекционного направлений в работе детского психолога

The peculiarities of developmental and correctional branches of child psychologist's work

**Дуткевич Т.В. (Украина, г.Каменец-Подольский)
Dutkevich T.V.**

Аннотация. В статье определено общее и различное в содержании и задачах развивающего и коррекционного направлений работы детского психолога. Показано, что интеграция теории с практикой в психологической науке вызывает необходимость разработки развивающего и коррекционного направлений в работе детского психолога, которые реализуют научные представления о нормальном развитии психики и личности ребенка в процессе психологической помощи ему. Психолог квалифицированно диагностирует возрастные нормативные показатели развития психики ребенка и разрабатывает на этой основе соответствующие формы работы с ребенком в интересах развития прогрессивных (развивающее направление) и устранения нежелательных (коррекционное направление) новообразований его психики и личности.

Развивающая и коррекционная работа составляют различные по своему содержанию направления работы психолога с детьми, которые тесно связаны в решении общих задач формирования творческой и гармонической личности ребенка.

Ключевые слова: развивающее и коррекционное направления, детская психология, развитие, коррекция, психологическая помощь.

Постановка проблемы. Коррекционные возможности детской психологии определены в трудах Г.С.Абрамовой [1], Т.В. Артемьевой [2], О.Ф.Бондаренко [3], Л.С.Выготского [5], С.Д.Максименко [7] и др. Концептуальные положения психологической коррекции с детьми и подростками раскрыты в исследованиях Л.И. Божович [4], Д.Б.Элькониной [6] и др. При этом многие положения детской психологии, относящиеся к созданию условий для нормативного развития ребенка, справедливы и для организации коррекционной работы. Однако, на практике связь коррекции с развитием психики ребенка слабо акцентируется и остается декларативной. Коррекция и развитие то выступают отдельно друг от друга, то отождествляются. Актуальной задачей является определение своеобразия развивающего и коррекционного направлений в работе детского психолога в их неразрывном единстве.

Целью статьи является определение различного и общего в содержании развивающего и коррекционного направлений в работе детского психолога.

Изложение основного материала исследования. Развивающее и коррекционное направления в работе психолога с детьми разного возраста ориентированы на решение психологических проблем нормального детства. В связи с этим требует разъяснения актуальность психологической помощи тем детям, которые не имеют отклонений в развитии и более или менее успешно выполняют требования учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Однако, исследования и практика свидетельствуют, что в развитии детей и при отсутствии нарушений созревания организма и функционирования психики возникает немало трудностей психологического характера, которые не выходят за пределы медико-биологической или психологической нормы. Понятие нормального развития не является тождественным с «беспроблемным развитием», а — наоборот — предполагает успешное преодоление ребенком ряда проблем (противоречий), в чем и призван помочь детский психолог. Преодоление ребенком проблем нормального развития сегодня осложняется комплексом социально-демографических, медицинских, индивидуально-психологических факторов.

К числу социально-демографических факторов относится рост занятости родителей, их чрезмерная ориентация на массовую систему образования, ускоренный ритм жизни и, как следствие, — ограниченность семейного общения. Растет количество неполных и одноподдетных семей; в современной системе образования усиливается нервно-психическая нагрузка детей (15-20% школьников требуют помощи психотерапевта). При этом в учебно-воспитательном процессе особенно часто наблюдается игнорирование

возрастных и индивидуальных особенностей детей, отсутствие их творческой и коллективной активности.

Медицинские факторы заключаются в ухудшении общего состояния здоровья детей (здоровые новорожденные составляют лишь около 30%). При этом значительная часть нарушений здоровья детей связана с неврологическими расстройствами, с несоблюдением здорового образа жизни в семьях (алкоголизм, наркомания), с общей валеологической безграмотностью родителей. Способствуют этому и плохая экология, снижение медицинского контроля и помощи. Нервно-психические расстройства являются довольно распространенными среди детей, но их, как правило, трудно обнаружить сразу, а когда они дают о себе знать, сложно лечить. Собственно медицинской диагностики для этого недостаточно, а участие психологов поможет своевременно выявить нервно-психические расстройства в самом их начале.

Индивидуально-психологические факторы обусловлены уникальным характером развития каждого отдельного ребенка. Так, некоторые особенности поведения ребенка могут не соответствовать требованиям конкретной социальной (этнической, религиозной, профессиональной и т.д.) группы, в которой он растет. Другие проявления поведения ребенка вредят развитию его психики и личности, не нарушая при этом норм (высокая тревожность, агрессивность, упрямство, конфликтность взаимоотношений, трудности обучения и воспитания). Остро стоит проблема диагностики и содействия развитию способностей и одаренности детей. Здесь особо отчетливо проявляются психологические проблемы индивидуализации обучения и воспитания, нарушения во взаимоотношениях со сверстниками, обусловленные нестандартностью интересов ребенка.

Перечисленные факторы порождают комплекс острых психологических проблем детства, решение которых и требует квалифицированной помощи. При этом психологическая помощь действует в рамках имеющихся социальных условий и не направлена на то, чтобы устранить сами факторы путем изменения социальной ситуации, коренной реформы систем медицины и образования и тому подобное. Главная ее функция – это поиск и определение конкретных способов адаптации, позволяющих минимизировать ущерб перечисленных факторов для интересов развития личности ребенка, нормализовать микросоциальную среду его становления.

Для развивающего и коррекционного направлений психологической помощи теоретической основой выступает детская психология, которая исследует и формулирует краеугольные положения, дающие более или менее полное представление о закономерностях, условиях, нормативах развития психики и личности в детстве (Л.И. Божович [4], Д.Б.Эльконин [6], С.Д.Максименко [7] и др.). К таким концептуально важным положениям детской психологии мы относим следующие.

– Понятие об источниках (опыт человечества, материальная и духовная культура общества), движущих силах (противоречия психики, деятельности, общения ребенка) и условиях развития (созревание организма, обучение и воспитание) психики и личности ребенка.

– Понятие психологического возраста. Согласно Л.С.Выготскому (Проблема возраста, 1932), психологический возраст – это «новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данном возрастном этапе и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внешней и внутренней жизни, весь ход его развития в данный период».

– Основные показатели психологического возраста (социальная ситуация развития, ведущая деятельность, новообразования психики и личности), которые служат основой для диагностики и анализа уровня обеспечения социально-психолого-педагогических условий развития ребенка.

В частности, анализ социальной ситуации развития ребенка позволяет выявить особенности генезиса общения ребенка; системы его общественных отношений, прежде всего, со взрослыми, как с представителями общества (воспитатель, учитель, врач), с близкими взрослыми и детьми (семья, сверстники). Практический психолог выстраивает целостную модель взаимоотношений ребенка в различных сферах его жизнедеятельности, оценивает условия жизни ребенка с целью выявления источников трудностей и возможностей их устранения.

Глубокое знание психологом нормативов различных видов деятельности ребенка также очень важный компонент в развивающей и коррекционной работе. Во-первых, для диагностики развития, уровень которого проявляется в деятельности. Во-вторых, для построения развивающей и коррекционной работы, которая по своему содержанию является организацией детской деятельности.

Знание нормативных новообразований психики и личности ребенка на каждом отдельном возрастном этапе позволяет определить цели и оценить результативность развивающей и коррекционной работы с детьми. В то же время, перечень новообразований психики и личности ребенка не является завершенным, исследования детской психологии постоянно добавляют в него новые составляющие в соответствии с современным состоянием общества.

Практика развивающей и коррекционной работы с детьми актуализирует перед детской психологией проведение ряда исследований. Так, актуальным является решение на теоретическом уровне следующих проблем.

1) Углубление знаний относительно периодизации психического и личностного развития ребенка, особенно о нормативах и механизмах психического развития в рамках отдельного возраста. Нерешенной остается проблема создания детальных «карт» психологического возраста каждого периода детства.

2) Отбор методик развивающей и коррекционной работы с детьми, их модификация и стандартизация с учетом требований профессиональной деятельности практического психолога. Сегодня только началось создание методических наборов с опорой на теоретическую и фактическую базу, позволяющую стандартизировать решение наиболее распространенных проблем развития ребенка (готовность к школе, школьная неуспеваемость, недисциплинированность, уровень интеллектуального развития и т.п.). Однако,

в каждом конкретном случае психолог работает с индивидуально неповторимым ребенком, а потому должен приложить немало умственных усилий для полной и разносторонней интерпретации данных, полученных существующими методиками.

3) Разработка систематики психологических трудностей развития ребенка. Сегодня детские психологи пользуются перечнем, а не системой психологических трудностей развития. Например, распространенным является такой их перечень: высокое психологическое напряжение; психомоторная нестабильность; психологическая незрелость (инфантилизм); дисгармония личности; нарушения познавательных процессов; расстройства движений; социальная запущенность; интеллектуальная недостаточность; проблемы одаренности.

4) Углубленное изучение отрицательных качеств характера (упрямства, капризности, лживости, лени, безответственности и т.д.) в единстве с особенностями их коррекции.

5) Исследование проблем связи возрастной психологической нормы с индивидуальными вариантами (типами, формами) ее конкретного проявления. Например, иногда психолог пытается объяснить родителям необходимость расширения сферы самостоятельности подростка для предотвращения кризисных явлений в их поведении (непослушания, негативизма, агрессивности), а в ответ слышит, что родители считают своих детей не такими, как все, не замечают у них стремления к самостоятельности. Эти утверждения должны служить поводом для анализа психологом уровня развития таких детей, относительно которых можно предположить такое нарушение, как инфантилизм, или использование «тихих» форм сопротивления взрослым (ложь, замкнутость, скрытность и т.д.). И в первом, и во втором случае необходима помощь психолога.

Итак, процесс объединения теории с практикой в психологической науке вызывает необходимость разработки развивающего и коррекционного направлений в работе детского психолога, при осуществлении которых научные положения непосредственно адаптируются к потребностям психологической помощи детям.

Развитие психики и личности ребенка происходит как постепенное и закономерное накопление прогрессивных психологических и личностных новообразований (Л.И.Божович [4], Л.С.Выготский [5], Д.Б.Ельконин [6], С.Д.Максименко [7] и др.), появление которых возможно при определенных социально-психологических условиях. Содействие развитию психики и личности ребенка путем максимально возможного обеспечения таких социально-психологических условий – сущность развивающего направления в работе детского психолога.

В то же время, развитие психики и личности ребенка далеко не всегда происходит при наиболее благоприятных социально-психологических условиях, что порождает появление или тенденцию к появлению нежелательных новообразований психики и личности ребенка. Устранение нежелательных новообразований психики и личности ребенка или тенденции к

их появлению – сущность коррекционного направления в работе детского психолога.

Участие психолога в процессах развития ребенка является важным, учитывая необходимость профессиональной и квалифицированной диагностики возрастных нормативных показателей психики, деятельности, поведения и разработки на этой основе соответствующих форм работы с ребенком в интересах развития прогрессивных и устранения нежелательных новообразований его психики и личности.

Итак, развивающее и коррекционное направления выступают как различные по своему содержанию сферы деятельности детского психолога, которые тесно связаны и необходимы в формировании личности ребенка, отличающейся психологической гармоничностью и здоровьем, толерантностью к неблагоприятным условиям жизнедеятельности, способной к восстановлению своих физических и духовных сил.

Общими задачами развивающего и коррекционного направлений работы психолога с детьми являются:

1) ориентация педагогов и родителей в возрастных и индивидуальных особенностях психического и личностного развития ребенка;

2) своевременное выявление детей с различными психолого-медико-психологическими отклонениями и нарушениями развития и направление их в психолого-медико-психологические консультации;

3) предупреждение психологических осложнений развития у детей с ослабленным физическим или нервно-психическим здоровьем, рекомендации по психогигиене и психопрофилактике;

4) разработка программ участия педагогов и родителей в развивающей и коррекционной работе с детьми;

5) работа с родителями детей по выработке у них знаний, умений, навыков создания благоприятных социально-психологических условий воспитания ребенка в семье;

6) методическое обеспечение и проведение развивающих и коррекционных занятий в индивидуальной и групповой формах (дети, родители, педагоги).

Выводы и перспективы.

Актуальность психологической помощи детям с нормальным психическим развитием обусловлена современными социально-демографическим, медицинским, индивидуально-психологическими факторами. Главная функция психологической помощи – поиск и определение конкретных способов адаптации, позволяющих минимизировать ущерб неблагоприятных для интересов развития личности ребенка факторов.

Интеграция теории с практикой в психологической науке вызывает необходимость разработки развивающего и коррекционного направлений в работе детского психолога, которые реализуют научные представления о нормальном развитии психики и личности ребенка в процессе психологической помощи ему.

Развивающая и коррекционная работа составляют различные по своему содержанию направления работы психолога с детьми, которые тесно связаны в

решении общих задач формирования современной творческой и гармонической личности ребенка.

Литература:

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: уч. для студ. вузов / Г.С.Абрамова. – Издание 8-е перераб. и допол. – М.: Академический Проект; Трикста, 2005. – 496 с.
2. Артемьева Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника: монография. – Казань: Издательство «Отечество», 2013. – 150 с.
3. Бондаренко О.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособие / О.Ф. Бондаренко. – К.: Укртехпрес, 1997.– 216 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
5. Выготский Л.С. Проблемы развития психики: Собр. соч. в 6 т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 366 с.
6. Эльконин Д.Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). – М.: Учпедгиз РСФСР, 1960. – 328 с.
7. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: в 2 т. / С. Д. Максименко. – К.: Форум. – Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 2002. – 319 с; Т.2: Моделювання психічних новоутворень: генетичний аспект. – 2002. – 355 с.

Организация психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

The organization of psycho-pedagogical support and individual work with children with disabilities

Железкова Д.А. (Мензелинск)

Аннотация. Вся деятельность по включению и сопровождению различных категорий детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной вертикали должна опираться на единые терминологические и содержательные представления об особенностях этих детей – на единую и принимаемую всеми специалистами образования типологию отклоняющегося развития.

Ключевые слова. дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, сопровождение.

В последние годы отмечается значительный рост числа детей, нуждающихся в особом педагогическом сопровождении. Причиной этому можно назвать дестабилизацию общества и отдельных семей, ухудшение здоровья родителей и неблагоприятную наследственность, алкоголизм, наркоманию, экологическое и социальное неблагополучие.

Мы считаем, что дети с недостатками развития, так же как и нормально развивающиеся их сверстники, должны иметь право быть принятыми в детский коллектив, развиваться в соответствии со своими возможностями и обретать перспективу участия в жизни общества.

Сопровождение ребенка (группы детей) с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе определяется как «целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в школьной среде»

В то же время следует отметить, что само понятие «сопровождение» следует рассматривать не только в отношении непосредственно психолога образования или педагога, но и других специалистов – логопедов, дефектологов, врачей, психотерапевтов, социальных работников, в структуре образовательных учреждений (ОУ), в ситуации, когда ОУ обладает соответствующей службой. Таким образом, это понятие может быть в наиболее широком смысле транслировано образовательной среде в целом.

Наиболее обобщенной гуманистически ориентированной целью является понимание сопровождение как защиты прав детей, их прав на развитие и образование.

Парадоксальным следствием этого утверждения является то, что есть что-то в образовательной среде, что нарушает или, по крайней мере, может нарушать эти права. В первую очередь содержание сопровождения должно быть распространено на защиту прав детей в части сохранения «позитивного здоровья», которое нарушается, в том числе и в виде перегрузок образовательных программ, несоответствия образовательной среды потенциальным возможностям детей, эмоциональных перегрузок, эмоционального насилия.

Тем более представление о сопровождении должно быть распространено на отдельного ребенка или группу детей, которые по ряду причин имеют ограниченные возможности адаптации (здоровья) в образовательной среде. Таким образом, определение сопровождения теснейшим образом сочетается с пониманием его как текущей (динамической) оценки адаптированности ребенка в образовательной среде, с одной стороны, и, соответственно, поддержанием оптимальной адаптации ребенка в этой среде – с другой.

В ситуации, когда в ходе образовательного процесса увеличиваются нагрузки на ребенка (эмоционально-мотивационные воздействия или непосредственно когнитивные), субъектами образовательного процесса явно не планируется желание «перегрузить» ребенка, но способствовать большей обученности, воспитанности и т.п. В отсутствие четких и понятных для специалистов (в первую очередь, педагогов) критериев максимальной и, в то же время, оптимальной нагрузки возникает необходимость контроля состояния ребенка со стороны других субъектов образования (в структуре уже упомянутой психолого-медико-педагогической службы). Его целью является оптимизация воздействий со стороны образовательной среды и «уравновешивание» этих воздействий с возможностями ребенка.

Сопровождение как реализация защиты прав ребенка в данном случае должно осуществляться как дозирование образовательных нагрузок – с одной стороны, максимально-оптимальных и достаточных для разностороннего полноценного развития ребенка, с другой – не выходящих за пределы

индивидуально допустимых для данного ребенка с целью не допустить его дизадаптации.

Таким образом, рассматривая любого ребенка как субъекта образовательной среды с ограниченными возможностями адаптации, можно конкретизировать цели и задачи сопровождения:

Непрерывное поддержание силами всех специалистов – участников (субъектов) образовательного процесса равновесной ситуации между реальными возможностями ребенка по амплификации образовательных воздействий (определяемых, в первую очередь, внутренними условиями и закономерностями индивидуального развития ребенка) и объемом, динамическими показателями этих образовательных воздействий со стороны педагогов, родителей, любых других субъектов образовательной среды.

Подобная формулировка позволяет подойти к пониманию процесса сопровождения как к регулируемой динамической системе с отрицательной обратной связью.

Сопровождение как процесс и целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса всецело должно определяться, по крайней мере, тремя основными взаимосвязанными компонентами:

1. Систематическим отслеживанием психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения.

2. Созданием социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения (базовый образовательный компонент).

3. Созданием специальных социально-психологических условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детям с особыми образовательными потребностями (в рамках специального образовательного компонента)

Разведение двух представленных здесь категорий детей (условно-нормативно развивающихся, но имеющих, тем не менее, ограниченные возможности адаптации к образовательным воздействиям и детей с особыми образовательными потребностями) отражает специфику работы специалистов в рамках специального образования и системы коррекционно-развивающего обучения на базе общеобразовательных учреждений, в том числе образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику.

В соответствии с этими компонентами процесса сопровождения определяются конкретные формы, содержание, технологии деятельности специалистов: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, экспертная деятельность по определению и коррекции образовательного маршрута.

Каждое направление включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение.

Психолого-педагогическое сопровождение, в том числе особенности индивидуализации образовательного маршрута и самой работы по индивидуальной программе с ребенком с ограниченными возможностями

(ОВЗ), основывается на определенных принципах и положениях. Это общая методология психолого-педагогического сопровождения, представления о взаимодействии ребенка с ОВЗ и образовательной среды как системе передачи и амплификации потока образовательной информации (информации о знаниях, умениях и навыках и информации о воспитательных воздействиях, в том числе эмоциональной составляющей всей деятельности с ребенком и его окружением). Главным в подобном сопровождении следует считать сбалансированность между объемом, сложностью такой информации и собственными возможностями ребенка с ОВЗ к амплификации, присвоению этой информации. Отсюда определяются и критерии оптимального, гармоничного психолого-педагогического сопровождения ребенка. В качестве основного критерия принимается «выход» всех показателей психического развития ребенка за пределы оптимальной зоны амплификации и границы перехода состояния ребенка в дизадаптивное. Собственно говоря, все сопровождение ребенка с ОВЗ и определяется оценкой этих границ и поддержанием необходимого объема образовательной информации в оптимальных границах, не допуская перехода состояния ребенка в дизадаптивное.

Для организации адекватной и эффективной системы комплексного, в первую очередь психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики в образовательном учреждении необходимо наличие как «внутренних», так и внешних условий. К собственно «внутренним» условиям следует отнести принятие всеми участниками образовательного процесса философий и принципов инклюзивного образования, создания «безбарьерной» образовательной среды, эффективной деятельности консилиума ОУ, наличие адекватной и оптимальной документации и владение ею всеми специалистами, других необходимых условий.

Отметим очень важный для развития всей системы и особенно для комплексного психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования компонент. Вся деятельность по включению и сопровождению различных категорий детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной вертикали должна опираться на единые терминологические и содержательные представления об особенностях этих детей – на единую и принимаемую всеми специалистами образования типологию отклоняющегося развития. Именно общая для всех специалистов квалификация состояния ребенка с ОВЗ, современная по своему содержанию, лежит в основе и определения условий включения ребенка в инклюзивную образовательную среду учреждения, и разработки специалистами ПМПК и консилиума ОУ индивидуального образовательного маршрута, в основе всей совокупности коррекционно-развивающих мероприятий, определяющих эффективность его (ребенка) развития, воспитания и обучения.

Литература:

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Совершенство, 1997.

2. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. - М.: Совершенство, 1998.

3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. - М.: АРКТИ, 2005.

4. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Ратинова Н.А., Ситковская О.Д. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения: методическое пособие / под общ. ред. М.М. Семаго. - М.: Айрис-пресс, 2004.

Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в России

Inclusive education of preschool children with severe speech disorders in Russia

Кириллова Е. А. (Казань)

Kirillova E. A.

Аннотация. В статье автор исследует инклюзивное образование детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в России, анализирует научную, методическую литературу, правовую документацию и обобщает инклюзивный опыт работы с этими детьми в нашей стране. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью разработки педагогических технологий обучения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении инклюзивного образования, а также для педагогов при организации обучения и воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми возможностями здоровья, дошкольники, тяжелые нарушения речи, Россия, inclusive education, children with disability, preschool children, severe speech disorders, Russia.

Внедряемая российская инклюзивная система образования уже успела затронуть многие учебные заведения: высшие, средние, средне-специальные и дошкольные, коснулась различных групп людей: детей, подростков, и взрослых, здоровых, инвалидов и людей с особыми образовательными потребностями.

К одной из таких групп относятся дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Это такая категория детей с сохранным слухом и первично сохранным интеллектом, которые из-за сложных нарушений в речевом и соответственно психическом развитии не имеют возможности жить полноценной жизнью. [4, с.4]

К тяжелым принято относить такие речевые дефекты, при которых страдает экспрессивная (внешняя) речь, в результате чего затруднены контакты ребенка с окружающим миром. Дети могут понимать обращенную к ним речь, но выразить ее не в состоянии. Такими речевыми нарушениями являются: алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем

периоде развития ребенка [7, с. 327]; афазия – полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга [7, с. 386]; ринолалия – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата [7, с. 127]; дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [7, с. 152], а также общее недоразвитие речи, сопровождающееся заиканием – нарушением темпоритмической организации речи, обусловленным судорожным состоянием мышц речевого аппарата [7, с. 248].

До недавнего времени в России помощь детям с ТНР оказывалась в специальных коррекционных школах V вида, специализированных детских садах, логопедических группах, а также на логопунктах при детских поликлиниках. Сложившиеся традиции обучения и воспитания детей с ТНР, устоявшаяся система коррекционной работы – все это, на первый взгляд, способствует преодолению имеющихся речевых нарушений. Но успех такой работы не будет достигнут полностью, если нет повсеместных примеров для подражания, эталонов правильной речи. В специальных коррекционных учреждениях кроме взрослых (педагогов, медицинских работников, воспитателей и других специалистов) больше никто не владеет правильной, образцовой речью, которую дети слышат в основном только на занятиях и в режимные моменты. Все же остальное время дети с ТНР проводят друг с другом. Отсюда следует вывод о необходимости их включения в общеобразовательную среду, где они получают возможность ориентироваться на правильную речь сверстников, что, несомненно, будет иметь благоприятный прогноз в отношении обучения детей с ТНР и их социализации в общество.

На сегодняшний день в нашей стране уже предприняты попытки инклюзивного образования детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Анализ сложившейся ситуации поможет определить основные направления работы, выявить положительную направленность такого обучения, что необходимо для дальнейшего учета в разработке педагогических технологий обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ТНР в условиях инклюзивного образования.

Поэтому изучение вопроса инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ТНР в России является, на наш взгляд, актуальным.

Теоретическими основами инклюзивного обучения и воспитания детей с ТНР в нашей стране послужили концептуальные идеи гуманистической педагогики А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского; концепции интегрированного и инклюзивного образования (Н.Н. Малофеев, Э.К. Наберушкина, С.Н. Прушинский, Е.Р. Ярская-Смирнова); концепции коррекционного обучения и воспитания детей с ТНР (Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова); концепция адаптивной школы (Н.А. Заруба, Н.П. Капустин); концепция о ведущей роли обучения в развитии Л.С. Выготского; концепция об общих и специфических закономерностях аномального развития (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, В. В. Лебединский); педагогические концепции, представленные в трудах основоположников

отечественной дефектологии (Р. М. Боскис, Т. А. Власова, Р. Е. Левина); концептуальные положения о специфике процесса обучения и обучаемости детей с проблемами в развитии (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн). А также концептуальные положения о необходимости включения каждого ребёнка с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательное пространство, закрепленные в Конвенции о правах ребёнка (1989); концептуальные положения Саламанской декларации об образовании лиц с особыми образовательными потребностями 1994 года [6, с. 356].

В России дети с ТНР, примерно до 8-9 лет, могут иметь инвалидность по желанию родителей. Признание лица инвалидом осуществляется при проведении медико-социальной экспертизы исходя из комплексной оценки состояния его здоровья и степени ограничения жизнедеятельности в соответствии с классификациями и критериями, утверждаемыми Министерством социальной защиты населения Российской Федерации и Министерством здравоохранения и медицинской промышленности Российской Федерации [8, п. 1]. По достижению определенного уровня речевого развития инвалидность по результатам медико-социальной экспертизы снимается.

Российское государство оказывает социальную поддержку таким детям и семьям, воспитывающих их: ежемесячная социальная пенсия и надбавки к ней поступление в детский сад вне очереди, бесплатный отпуск лекарств по рецептам врачей, бесплатный проезд в общественном транспорте обоим родителям и ребёнку, лечение в профильных реабилитационных центрах, коммунальные льготы обоим родителям и ребёнку [10, ст. 17, 30, 38, 113, 115], ежемесячные выплаты неработающим трудоспособным гражданам, ухаживающим за ребенком-инвалидом, - 60% от минимального размера оплаты труда [12], трудовые льготы.

«Детям - инвалидам дошкольного возраста предоставляются необходимые реабилитационные меры и создаются условия для пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа» [10, ст. 18].

В России дошкольное инклюзивное образование – достаточно нераспространенное явление, поскольку все внимание исследователей сосредоточено на среднем и высшем образовании детей с ОВЗ [2, с. 302]. По данным «Центра диагностики и консультирования» г. Армавир, самой многочисленной группой среди детей-инвалидов являются дети в возрасте от 10 до 14 лет, второй по численности - дети в возрасте от 15 до 18 лет, третьей - дети в возрасте от 5 до 9 лет, самая малочисленная группа - дети в возрасте до 4 лет.

Возможности, упущенные в младшем возрасте, представляют значимую проблему в старшем возрасте, поскольку развитие психических процессов замедляется, компенсаторные и адаптационные возможности организма ослабевают. Дошкольный возраст – наилучший период для коррекции психических функций. Поэтому дошкольное инклюзивное образование является первой, наиважнейшей ступенью в развитии детей и коррекции имеющихся нарушений, поскольку составляет основу дальнейшей жизни и деятельности ребенка с ОВЗ.

Правильно организованный процесс дошкольной образовательной инклюзии значительно уменьшит процент детей младшего школьного и школьного возраста со сложными отклонениями в развитии, в том числе с тяжелыми нарушениями речи. Об этом позволяет судить Самарский опыт работы по организации инклюзивного образования в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ), начатый с 2000 года и ориентированный, на первых этапах, на детей с тяжелыми нарушениями речи, так как именно они составляли основной контингент специальных учреждений и групп. Такой подход позволил без финансовых затрат на введение дополнительных штатных единиц специалистов сохранить возможность предоставления необходимой им помощи.

Самарскими исследователями были организованы группы кратковременного пребывания, консультационные пункты, игровые группы, сформирована региональная методически обеспеченная, оборудованная система ранней специальной помощи ребенку и семье, благодаря этому многие дети достигли уровня возрастной нормы и не нуждались в специальных образовательных услугах; созданы территориальные агентства специального образования (ТАСО), где имелись программно-методические ресурсы, материально-технические ресурсы; кадровые ресурсы, в том числе педагоги-дефектологи для работы с малочисленными категориями детей (сурдопедагоги, тифлопедагоги); имелась возможность организовать дополнительную специальную подготовку педагогов.

ТАСО работает следующим образом: родители выбирают общеобразовательное учреждение, в котором они хотели бы обучать своего ребенка, затем с заключением ПМПК обращаются в ТАСО; специалисты ТАСО с учетом рекомендаций ПМПК и пожеланий родителей формируют комплект необходимых для обучения ребенка ресурсов; ТАСО организует обучение педагогов, которым предстоит осуществлять обучение данного ребенка, выдает педагогам соответствующий пакет программно-методических материалов, обучает работе с ними; ТАСО решает вопрос об организации необходимого ребенку сопровождения силами сотрудников образовательного учреждения или обеспечивает участие сотрудников ТАСО в работе консилиума, а также организует поддержку ребенка [5, с. 10]. Таким образом было организовано обучение детей с ТНР в Самарской области.

Многие педагоги (Л. В. Лопатина, Н. В. Нищева, Т. В. Волосовец, Л. И. Дереча) считают, что инклюзивное образование дошкольников с тяжелыми нарушениями речи возможно при наличии специальной адаптированной образовательной программы (АОП), которая является обязательным средством индивидуального сопровождения дошкольников с ТНР в условиях инклюзивного образования, необходимым условием оказания «ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов», так как учитывает особенности психофизического развития, индивидуальные возможности детей; её реализация обеспечивает максимальную коррекцию нарушений развития и полноценную социальную адаптацию детей с ОВЗ.

В процессе воспитания и обучения по данной программе используются стандартные формы организации занятий разными специалистами: индивидуальные; подгрупповые; фронтальные, согласованные с родителями детей. Программой предусматривается разностороннее развитие детей, коррекция недостатков в их речевом развитии, а также профилактика вторичных нарушений, развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности [1, с.6]. Опыт работы с АОП известен в Санкт-Петербурге, Москве, Омске и др.

В последние годы в нашей стране достаточно распространенной формой инклюзивного образования дошкольников с отклонениями в развитии является лекотека – хранилище развивающих игр и игрушек. Опыт работы лекотек известен во многих городах России: Москве, Новосибирске, Самаре, Екатеринбурге, Челябинске, Казани и др.

Лекотека является структурным подразделением государственного образовательного учреждения, реализующего общеобразовательную программу дошкольного образования. Деятельность лекотеки основана на гуманистическом подходе с использованием игровых методов, арт-терапевтических техник для проведения психопрофилактики, психокоррекции, осуществления психологической поддержки развития личности детей. Целью создания лекотек является обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей от 2 месяцев до 7 лет с нарушениями развития для социализации, формирования предпосылок учебной деятельности, поддержки развития личности детей и оказания психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям). Лекотека может открываться при наличии в государственном образовательном учреждении, реализующем общеобразовательную программу дошкольного образования, оборудованных для реализации ее деятельности помещений. Содержание и методы деятельности лекотеки определяются индивидуально-ориентированными программами, разрабатываемыми исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей воспитанников, реализуемыми учреждением самостоятельно на основе существующих программ, рекомендованных органами управления образованием (с учетом методических рекомендаций по составлению программ в лекотеках). Основными видами работы с ребенком и семьей являются индивидуальный и групповой игровые сеансы, консультация, тренинг и др. Организация коррекционно-образовательного процесса лекотеки регламентируется годовым планом государственного образовательного учреждения, реализующего общеобразовательные программы дошкольного образования, и расписанием занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми учреждением самостоятельно. Участниками образовательного процесса являются дети, их родители (законные представители), педагогические, социальные и медицинские работники. В лекотеку принимаются дети от 2 месяцев до 7 лет по заявлению родителей (законных представителей) на основании заключения окружной психолого-медико-педагогической комиссии и справки о состоянии здоровья ребенка [9, п.1]. Пребывание детей с ТНР в лекотеке способствует их социальной

адаптации, положительной динамики в речевом развитии, так как все обучение основано на игре, а игра – основной вид деятельности в дошкольном возрасте.

Рассматривая различные подходы к обучению детей дошкольного возраста с ТНР в условиях российского инклюзивного образования, можно сказать, что оно мало изучено и недостаточно разработано на сегодняшний день, хотя проделана уже большая и длительная работа, но единая, четко построенная система обучения и воспитания детей с ОВЗ пока еще не сформировалась. Исследователями разрабатываются и апробируются определенные программы, законопроекты, модели, формы инклюзивного образования детей данной категории, но все они функционируют отдельно. Понадобится еще много времени на то, чтобы объединить все имеющиеся знания и опыт воедино.

Развитие инклюзии является одним из основных направлений модернизации российской системы образования [3, с. 209]. Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [11, ст.2 п.24]

Инновации успели затронуть все уровни образования. В настоящее время исследуется зарубежный опыт, адаптируются образовательные программы, разрабатываются формы, методы, технологии обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушениями зрения, слуха, интеллекта, детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной инклюзии.

Дети с ТНР – самая распространенная группа среди детей дошкольного возраста, имеющих отклонения в развитии. Они, как и все дети с ОВЗ, нуждаются в здоровом социальном окружении, психолого-педагогическом сопровождении, индивидуальных образовательных маршрутах.

Исследованный инклюзивный опыт работы в России с дошкольниками, имеющими ТНР, свидетельствует об отсутствии единой системы их обучения и воспитания. Для каждого региона характерны свои особенности и приоритетные направления работы. Одни ученые делают акцент на специально адаптированных для детей с ТНР дошкольных образовательных программах, другие видят успех инклюзивного образования в особой форме или модели обучения детей данной категории, третьи – в создании специальных организаций, помогающих родителям и педагогам организовать обучение ребенка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении.

Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с ТНР в России разработано в меньшей степени и на сегодняшний день находится на начальной стадии формирования, для успешного развития которого в нашей стране есть все предпосылки.

Литература:

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др. Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 448 с.

2. Ахметзянова А.И. Кластерный подход к организации инклюзивного образования в Казанском федеральном университете // Филология и культура. Philology and Culture.-Казань: Издательство Казанского университета, 2015.-№ 1(39).-С.301-307.

3. Ахметзянова А.И. Организация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете // Образование и саморазвитие. - 2014. - № 2 (40). - С. 208-212.

4. Баль Н. Н., Дроздова Н. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. – Минск, 2010. – 152 с.

5. Волосовец Т.В, Кутепова Е.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. М.: МОЗАИКА - СИНТЕЗ, 2011. – 144 с.

6. Кириллова Е. А. Психолого-педагогические аспекты обучения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы современной педагогической науки: Материалы Международной научно-образовательной конференции (18-19 декабря 2014 г.): Сборник научных трудов / Под общ. ред. д.п.н., проф. А.Н. Хузиахметова. – Казань: ТРИ «Школа», 2014. – с.355-358

7. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / [Л. С. Волкова и др.]; под ред. Л. С. Волковой.–Изд. 5-е, перераб. и доп.–Москва: ВЛАДОС, 2008.–703 с.

8. "Положение о признании лица инвалидом» (утв. постановлением правительства РФ от 13 августа 1996 г. N 965 (с изменениями от 21 сентября, 26 октября 2000 г.))

9. Приказ Департамента образования г. Москвы от 10.08.2006 N 497 «Об утверждении Примерного положения об организации деятельности лекотеки государственного образовательного учреждения, реализующего общеобразовательные программы дошкольного образования»

10. Федеральный Закон РФ от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ»

11. Федеральный Закон РФ от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в РФ»

12. Указ Президента РФ от 17 марта 1994 г. № 551 «О повышении размера компенсационных выплат неработающим трудоспособным лицам, осуществляющим уход за нетрудоспособными гражданами»

Становление региональной системы ранней помощи в образовании

Formation of a regional system early intervention n education

Коваленко Ю.Ю., Разенкова Ю.А., Никитина М.А., Суханова А.А.

(Москва)

Kovalenko Y.Y., Razenkova Y.A., Nikitina M.M., Suhanova A.A.

Аннотация. В статье представлен анализ идеологической составляющей системы ранней помощи. Показаны пути создания ранней помощи в региональном образовании.

Ключевые слова: Ранняя помощь, дети с ограниченными возможностями здоровья, сопровождение семьи.

Система ранней помощи семье с особым ребенком призвана оказывать психолого-педагогическую и медико-социальную поддержку и сопровождение семьи, воспитывающей особого ребенка первых трех лет жизни.

Функционирование системы в масштабах всей страны позволяет обеспечить каждой семье возможность своевременной медико-психолого-педагогической диагностики развития ребенка, определения его специальных психологических и образовательных потребностей, эффективного преодоления или коррекции отклонений в развитии ребенка с первых дней жизни, что в перспективе способствует образовательной и социальной интеграции детей в среду нормально развивающихся сверстников, создает возможности для получения многими из них цензового образования [1, с.8].

Развитие системы ранней помощи позволяет минимизировать в дошкольной популяции долю детей, которые к моменту обучения в начальной школе будут испытывать трудности, не позволяющие им обучаться в массовой школе или в условиях интеграции. Система ранней помощи позволяет нормализовать жизнь семьи особого ребенка, изменить восприятие ситуации рождения особого ребенка, наладить семейную и профессиональную жизнь, социальные отношения с родственниками и знакомыми, позволяет семье обрести устойчивые перспективы в будущем.

Политическая, социально-экономическая ситуация в нашей стране в 90 годы, характеризующаяся нарастанием негативных тенденций в жизни общества и государства, а также прогнозирование возможных демографических последствий, последствий неуклонного ухудшения состояния здоровья новорожденных детей и детей раннего возраста определили необходимость реформирования системы специального образования для осуществления ее перехода на принципиально иной этап развития – переход к интегрированной системе специального образования через развитие ранней помощи семье особого ребенка. Государству предлагалась программа действий, нацеленная на пересмотр сложившейся системы специального образования в стране за счет смещения акцентов со школьного специального образования на развитие системы ранней и дошкольной помощи особому ребенку.

В 1999 году Институтом коррекционной педагогики РАО и ФГНУ «Центр ранней диагностики и специальной помощи детям с отклонениями в развитии»

МО РФ по заказу Министерства образования Российской Федерации была создана «Программа создания единой государственной системы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями в развитии» (Е.Л.Гончарова, О.И. Кукушкина, Ю.А. Разенкова., Н.Д. Шматко, Н.А.Урядницкая).

Целью данной программы являлась разработка стратегии и тактики создания единой системы раннего выявления отклонений в развитии и обеспечения вариативной помощи детям и их семьям в образовании. В программе были поставлены задачи:

- проектирования базовой модели системы ранней помощи семье с особым ребенком, а также построения вариативных моделей на основе базовой;
- создание и апробация на экспериментальных площадках моделей ранней помощи детям с различными отклонениями в развитии с целью отработки механизмов взаимодействия различных структурных компонентов системы ранней помощи;
- разработки научно-методического, технологического, нормативно-правового, кадрового, информационного обеспечения этих моделей.

За прошедшие 15 лет кропотливой и планомерной работы основные задачи, поставленные в Программе 1999 года, были решены.

На государственном уровне принят ряд решений: государство готовится к ратификации Конвенции ООН, приняты новые законы и нормативные акты об инвалидах, приняты региональные законодательные акты о социальной поддержке семьи и развитии системы ранней помощи; определены региональные нормативно-правовые аспекты деятельности создаваемых служб ранней помощи.

Научные исследования, выполненные в рамках решения задачи анализа современных результатов, тенденций и перспектив развития теории и практики ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (Проект 7.1. «Ранняя психолого-педагогическая профилактика инвалидизации детей с ограниченными возможностями здоровья» (Государственная регистрация № 01201355195) по теме «Актуальное состояние и тенденции развития системы ранней помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) за рубежом и в России», подтверждающие эффективность раннего (на первом году жизни) выявления и ранней помощи детям для эффективной коррекции уже имеющихся и предупреждения дальнейших нарушений в развитии, трансформированы в конкретные методики, технологии и программы, которые внедряются в практику служб ранней помощи.

Пройден этап становления региональных и муниципальных систем ранней помощи семье с ребенком с ОВЗ, связанный с проектированием, изучением потребностей населения, анализом качества первичной медицинской и социальной помощи, изучением медицинской, социальной и образовательной инфраструктур регионов. Проведен анализ и отбор учреждений, в которых наиболее целесообразно открывать службы ранней помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям. Региональные программы и

эксперименты реализуются в 9 субъектах Российской Федерации; различные модели служб созданы в более чем 80 регионах страны.

Анализ состояния системы ранней помощи в Российской Федерации, проведенный нами в 2007-2008 гг., показал, что процесс ее становления происходит несколькими путями.

Первый путь связан с приоритетами руководства субъекта Федерации и реализуемой им социальной политики, и напрямую зависит от уровня социально-экономического развития региона. Существенным фактором появления системы ранней помощи является обоснование ее актуальности и необходимости для развития образования в регионе, закрепленное в Региональной Программе развития образования. Другим немаловажным фактом становится наличие или отсутствие кадров, готовых взять на себя работу по раннему выявлению и коррекции отклонений в развитии у детей. В этом случае организуется региональная сеть служб, имеющая узаконенный статус, постоянное бюджетное финансирование, административную и организационную поддержку, укомплектованная кадрами, обучение и повышение квалификации которых проходит по установленным законом нормативам. Процесс становления и развития таких служб основан на программно-целевом методе управления региональным и муниципальным образованием.

Второй путь связан с инициативой отдельных специалистов и отдельных учреждений, непосредственно работающих с детьми дошкольного возраста. Инициатива специалистов, работающих в системе образования реализуется ими как создание внутри учреждения специализированных подразделений, осуществляющих работу по выявлению проблемных детей среди новорожденных, детей младенческого и раннего возрастов, проживающих на обслуживаемой данным учреждением территории [2,с.20]. Как правило, такая инициатива находит поддержку у руководителей профильных региональных или муниципальных органов, что позволяет придать службе легальный статус структурного подразделения того или иного учреждения, а также обеспечить некоторую организационную и иную ресурсную поддержку.

Анализ идеологии существующих служб ранней помощи, показывает, что в организационной среде системы ранней помощи нет служб, последовательно воплощающих в своей деятельности семейно-центрированную идеологию, то есть идеологию, нацеленную на нормализацию жизни семьи проблемного ребенка [3,с.65].

По занимаемой идеологической позиции службы подразделяются на три вида:

1. Службы - носители дето-центрированной идеологии;
2. Службы, которые не удовлетворены дето-центрированной идеологией и находятся в поиске новой идеологии;
3. Службы – носители псевдо-семейной идеологии (случаи, когда декларируемая идеологическая позиция не находит подтверждения в реальной деятельности службы).

В представлениях большинства родителей ранняя помощь семье сводится к регулярным занятиям ребенка с педагогом, особенно это касается семей с низким социально-экономическим статусом. Семьи, испытывающие материальные трудности, как правило, склонны пассивно принимать трудную жизненную ситуацию, в которой они оказалась, и не предпринимают усилий по поиску помощи и поддержки. Результатом этого становится «выпадение» семей с низким достатком и социальным статусом из поля деятельности социальных служб, в том числе и службы ранней помощи, усугубление тяжести имеющейся проблемы и состояния ребенка, негативный прогноз его развития и фатальное сужение перспектив помощи. Актуализация запроса на поддержку специалистов психолого-педагогического профиля происходит в семьях лишь после удовлетворения их базовых потребностей, таких как медицинские консультации, материальная поддержка, покупка медикаментов и т.п. [2, с. 22].

В настоящее время в Российской Федерации предпосылки для перехода к семейно-центрированной идеологии нельзя считать сформированными, а попытки центров опереться на эти идеи следует считать преждевременными и приводящими к идеологическим противоречиям в работе служб ранней помощи.

Система ранней помощи в образовании существует в рамках детоцентрированной идеологии, и при этом находится в движении от профессионально-фокусированной идеологической модели отношений к семейно-фокусированной [3, с.65].

Литература:

1. Разенкова, Ю.А. Система ранней помощи: основные векторы развития: монография / Ю.А.Разенкова. – М.: Полиграф Сервис, 2010. – 157 с.

2. Разенкова, Ю.А. Становление службы ранней психологической помощи детям-инвалидам в Российской Федерации / Ю.А.Разенкова // Здоровье и образование детей – основа устойчивого развития российского общества и государства. Научная сессия академий, Москва, 5-6 октября 2006 года. – М.: Наука, 2007. - С. 20-24.

3. Малофеев, Н.Н., Разенкова, Ю.А., Урядницкая, Н.А. 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. – С. – 60-68.

**Современные тенденции организации системы обучения и воспитания
детей школьного возраста с общим недоразвитием речи,
задержкой психического развития
и лёгкой степенью умственной отсталости**

*Modern trends in the organization of the system of training and education of
school-age children with General speech underdevelopment,
mental retardation and mild mental retardation*

Коваленко О. М. (г. Москва)

Kovalenko O.M.

Аннотация. На современном этапе развития системы специального образования разрабатываются и внедряются новые формы организации обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии, при создании которых необходим дифференцированный учёт структуры каждого варианта дизонтогенеза.

Ключевые слова: тяжёлые нарушения речи, задержка психического развития церебрально-органического генеза, умственная отсталость, инклюзия.

На сегодня существует система обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии, при которой, с учётом структуры первичного дефекта, дети обучаются в соответствующих типах учебных заведений: V вид (для детей с тяжёлыми нарушениями речи), VII вид (для детей с задержкой психического развития) и VIII вид (для детей с умственной отсталостью). Такая логика обусловлена специфическими особенностями самой структуры дефекта и теми дополнительными осложнениями, которые возникают вследствие диффузного органического поражения ЦНС.

Если ребёнок с общим недоразвитием речи (ОНР), задержкой психического развития (ЗПР) церебрально-органического генеза или умственной отсталостью по каким-то причинам обучается в общеобразовательном учреждении, он испытывает при этом следующие трудности:

- дети не усваивает учебный материал в полном объёме;
- даже при относительном усвоении этого объёма необходимые темп и степень нервного напряжения ввиду разнообразных психомоторных нарушений не могут сохраняться постоянно без ущерба для психофизического состояния ребёнка;
- дети испытывает трудности при установлении социальных контактов с нормально развивающимися людьми. В связи с чем, эти категории детей наиболее проблемны в отношении восприятия их окружающими.

У каждого человека, в том числе и в норме, отмечаются индивидуально-типологические особенности, которые при разовом общении в местах социального взаимодействия (транспорт, магазин, почта и т.д.), не фиксируются окружающими, т.к. не создают сложностей при взаимодействии с ними.

При нарушениях развития к индивидуально-типологическим особенностям прибавляется также неадекватность восприятия окружающего, когда ребёнок в силу недифференцированности зрительного и слухового восприятия неправильно оценивает все составляющие ситуации, в силу недостаточности мыслительной деятельности неверно устанавливает логические связи между частями ситуации и, соответственно, неадекватно реагирует на происходящее.

Однако дети с нарушениями в развитии, обучающиеся среди нормально развивающихся сверстников, могут производить впечатление более социально адаптированных, чем дети того же возраста, обучающиеся в коррекционных учреждениях. Во-первых, они постоянно видят образцы иных форм поведения и периодически, прилагая все возможные усилия и с максимальным напряжением, пытаются понять причины этих форм. И иногда им это удаётся, но постоянно находиться в состоянии такого напряжения они не могут. Во-вторых, если ребёнок даже не понимает причины той или иной формы поведения, но видит, что она ведёт к положительному результату, или, что она одобряется взрослым, то он просто запоминает эту форму механически и воспроизводит в тех ситуациях, в которых он её наблюдал. Однако, учитывая снижение интеллекта, он не может "перенести" эту форму поведения на другие ситуации, которые напоминают предыдущие ситуации по содержанию, но отличаются от них по форме.

К инновационным формам организации процесса обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии относится инклюзия.

В данном случае обучение проблемных детей переносится из специализированных учебных заведений в общеобразовательные учреждения. При инклюзии в класс с нормально развивающимися детьми сажают ребёнка с нарушениями в развитии, предоставляя ему дополнительные возможности для предположительно полноценного усвоения учебного материала. Для этого в класс водится тьютер, "помогающий" этому ребёнку усвоить программный материал, изучаемый на уроке. Или же работники общеобразовательных учреждений (воспитатели, учителя) в краткосрочном порядке овладевают основами дефектологических знаний, что также предположительно должно способствовать полноценной организации учебного процесса со всеми детьми.

При инклюзивном обучении детей с общим недоразвитием речи, задержкой психического развития церебрально-органического генеза и лёгкой умственной отсталостью указанные выше трудности, испытываемые детьми с нарушениями в развитии при необходимости обучения среди нормально развивающихся детей, не могут исчезнуть. В связи с чем должный положительный эффект не может быть достигнут ни по одному из направлений - обучение, воспитание, социальная адаптация.

Обучение невозможно из-за несовпадения темпов усвоения учебного материала с объёмом материала, который может быть доступен при тех или иных нарушениях, и из-за несовпадения методов и приёмов изучения этого материала.

При изучении практически всех тем нормально развивающимся детям для их полноценного усвоения и введения этих знаний в общую жизненную

систему достаточно этапа актуализации имеющихся знаний, когда дети припоминают имеющиеся у них знания, которые в дальнейшем лягут в основу изучения новой темы.

При нарушениях в развитии у детей, как правило, или полностью отсутствуют эти предварительные знания, или они сформированы неверно. Поэтому перед изучением практически любой темы требуется большой пропедевтический период для формирования этих предпосылок. Например, перед изучением темы "Правописание безударных гласных в корне слова" дефектолог проводит работу по актуализации и формированию следующих умений:

- учить делить слова на слоги;
- учить выделять ударные и безударные слоги;
- учить среди безударных слогов выделять те, которые требуют проверки, а остальные запоминать как словарные варианты;
- учить способам проверки (изменение формы слова или подбор родственных слов);
- обогащение лексикона родственными словами, из числа которых следует выбрать проверочное слово.

Без такой предварительной работы усвоение практически любой темы по любому предмету с детьми с нарушениями в развитии оказывается невозможным.

Процесс воспитания также практически полностью не возможен в связи с разобщённостью требований, которые предъявляются ребёнку разными специалистами (учителем всего класса и его индивидуальным тьютером).

Процесс воспитания затрудняется и в связи со сложностями социальной адаптации, которые не позволяют ребёнку в полной мере проявить свои личностные, как положительные, так и отрицательные черты. Часто бывает так, что при нарушениях в развитии ребёнок настолько "зажат" системой непосильных для него требований, что он просто не успевает проявить свои отрицательные характеристики, т.к. постоянно находится под давлением нормально развивающихся детей. Например, при психопатоподобном поведении в условиях специального обучения ребёнок может периодически предъявлять претензии учителю, что его спросили на 1–2 раза меньше, чем рядом сидящего ребёнка. Объяснить целесообразность этих действий психопату практически невозможно, его спросили меньшее количество раз, значит, он лучше справляется с усвоением этой темы. Соответственно, этот ребёнок успевает отреагировать быстрее, чем рядом находящиеся дети. А среди нормально развивающихся детей он всё равно будет неуспевающим, хотя бы и в минимальной степени, поэтому отдельные дети всегда будут реагировать быстрее, чем он.

Однако такие ситуации не проходят бесследно для процесса социального взаимодействия. У ребёнка накапливается негатив из-за своего постоянного неуспеха. Поэтому в одних случаях у него формируется стойкое представление об ущербности своей личности, даже по тем параметрам, где он практически не отличается от нормы. В других случаях появляются

психологические всплески на наиболее яркие, с его точки зрения, промахи (начинает биться о железное основание конструкции на детской площадке, на которую он не успел залезть первым). В третьих случаях при психопатоподобном поведении ребёнок терпит неудачу в конце занятия или урока, а потом выплёскивает немотивированную агрессию на любого рядом находящегося ребёнка, т.е. может ударить, укусить и т.п.

Таким образом, на наш взгляд, при обучении детей с общим недоразвитием речи, задержкой психического развития церебрально-органического генеза и лёгкой степенью умственной отсталости не приемлема форма инклюзии. Для таких детей должна сохраняться традиционная система обучения в специальных (коррекционных) учреждениях V вида (для детей с тяжёлыми нарушениями речи), VII вида (для детей с задержкой психического развития) и VIII вида (для детей с умственной отсталостью).

Литература:

1. Малофеев Н.Н, Никольская О.С., Кукушкина О.И. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения. // Дефектология. 2010. № 5.
2. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия. / Сост. Л. М. Шипицына. - СПб., 1997.
3. Рудь Н.Н. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения. Методическое пособие. - М., 2011.

Расширение читательского кругозора учащихся с нарушением слуха на второй ступени общего среднего образования

Expanding readers horizons of students with hearing impairment at the second stage of General secondary education

Коляда О.П. (Минск)

Koliada O.P

Аннотация. В статье рассматриваются специфические проблемы слабослышащих учащихся как читателей. Обосновывается необходимость внеурочной работы по активизации читательской деятельности учащихся с нарушением слуха на второй ступени общего среднего образования с использованием некоторых стратегий чтения. Описывается опыт такой работы.

Ключевые слова: чтение, читательский кругозор, культура чтения, стратегии чтения.

Формирование активного читателя – одна из центральных задач обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха. Многие исследователи (М.Р. Львов, Н.Н. Сметанникова, О.А. Красильникова) отмечают актуальность и необходимость расширения читательского кругозора учащихся как массовых, так и специальных классов.

Всемирная организация здравоохранения включила чтение как один из показателей, характеризующих здоровье нации и качество образования. Чтение – это приобщение к особому виду искусства; фундамент, на котором должны развиваться собственные речевые навыки школьников. На фоне

общего снижения в обществе интереса к чтению, постоянного поглощения свободного времени учащихся компьютерными играми и общением в социальных сетях ученые констатируют, если к 12 годам ребенок не становится активным читателем, если он в свободное время не читает самостоятельно выбранные книги, то этот пробел он в полной мере никогда не восполнит [3, с.7].

Особенности речевого развития учащихся с нарушением слуха отражены в многочисленных работах сурдопедагогов (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеева, Н.Г. Морозовой, М.И. Никитиной, К.В. Комарова, О.А. Красильниковой). Ученые указывают на наличие нарушений на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях, на затрудненное восприятие смысла читаемого текста. О.А. Красильникова выявила несколько уровней восприятия литературных произведений слабослышащими учащимися: «уровень идеи», «уровень персонажа», «уровень содержания», «фрагментарный уровень» [1, с.101]. Для нашей работы особый интерес представляет результат исследования О.А. Красильниковой. Она констатирует: «осмысление литературного произведения у большинства слабослышащих учащихся 5-х классов соответствует «уровню содержания», т.е. низкому уровню литературного развития. Наиболее характерно для учащихся стремление к воспроизведению внешнего хода событий. Учащиеся «погружены» в обилие фактов, картин, событий, которые стремятся запомнить» [1, с.103].

Многие сурдопедагоги (М.И. Никитина, О.А. Красильникова) справедливо указывают, что большинство младших слабослышащих школьников «наивные реалисты», отождествляющие художественный образ с реальной фигурой, они воспринимают мир книг, опираясь только на свой житейский опыт. Отметим, что в процессе работы мы наблюдали даже среди учащихся 5 - 6 классов такой уровень читательской деятельности. Таким образом, слабослышащие учащиеся «задерживаются» в стадии «наивного реалиста» и не могут понять замысел автора и его позицию, объективно интерпретировать произведение. Приведем пример рецензии книги для читательской конференции, самостоятельно подготовленной учащейся Лерой К. Она отражает тяготение к воспроизведению событийной стороны произведения, без стремления определить мотивы поведения героев, которые представлены как реально существующие люди, пестрит речевыми недочётами и ошибками.

«Я прочитала книгу Дикая собака динго, или повесть о первой любви. Её написал Фраерман. Книга была издана в Москве. Это повесть о первой любви, как девочка взрослеет. Мне больше всего понравился эпизод, когда дети сидели у костра и они услышали кто-то к ним идет и все испугались, а вдруг Таня сказала: что это Фильки папа. И все ребята удивились. И он присел у костра и начал рассказывать много интересных историй из своей жизни. Подошел вожатый Костя и спросил: вы папа Фильки? И он сказал: да, а что – таково. Костя вожатый попросил подойти к нему, и он пошёл. И они пошли поговорить, и все ребята были удивлены, что Филькин папа пришел. Мне понравилась Таня потому, что она веселая, задумчивая, любит природу и дружная».

Опираясь на предложенные Н.Н. Сметанниковой [3] стратегии продвижения чтения книг, мы в течение 2013-2015 уч. гг. организовали с учащимися с нарушением слуха 5 – 6 классов внеурочную работу, которая встраивается в единую систему литературного образования учащихся с нарушением слуха и предполагает своей целью повышение интереса учащихся к чтению, расширение читательского кругозора, формирование читательской самостоятельности, воспитание культуры чтения. По мнению М.И. Никитиной, понятие «культура чтения» включает в себя любовь к чтению, радость от общения с книгой, способность к эстетическому восприятию, наличие литературного вкуса, интереса к литературному процессу, к жизни книги. Отношение читателя к книге должно основываться на знании истории, понимании произведения как продукта творческого труда писателя, как незаменимого источника знаний о мире, жизни, людях и самом себе [2, с.7].

В течение указанного периода мы последовательно использовали следующие стратегии: «Выбор книги», «Экран чтения», коммуникативная игра «Что нового?», «Читательская конференция».

Нам представляется, что создание поля читательской деятельности, правильный выбор книг для чтения – это необходимое условие для формирования активных читателей с широким читательским кругозором. За период работы с использованием стратегий чтения нашими учащимися были прочитаны и обсуждены следующие книги: Д. Лондон «Белый клык», Э. Портер «Полианна», Ф. Бёрнетт «Таинственный сад», «Маленькая принцесса», Д. Дефо «Приключения Робинзона Крузо», А. Линдгрэн «Приключения Эмиля из Лённеберги», Д. Кервуд «Казан», Н. Абгарян «Манюня», «Настольная книга для девочек XXI века», «Настольная книга для мальчиков XXI века», энциклопедия «Почему и потому» и другие.

Мы использовали стратегию «Экран чтения» и в течение учебного года на большом постере с именами ребят отмечали названия прочитанных ими книг. Экран отражал количество книг, прочитанных каждым, какие книги наиболее популярны. Это в немалой степени способствует изменению отношения к чтению, «читать становится модно» [3, с.26]. Расширяется список книг, которые учащиеся выбирают для чтения, ориентируясь на отзывы своих сверстников.

Раз в месяц мы проводили читательские конференции. Цель этой стратегии – презентация книги, которую прочитало большинство учащихся. Они заранее самостоятельно составляли рецензии по предложенному алгоритму: название книги, автор, выходные данные книги, основная тема (о чём), основная идея книги (что хотел сказать автор), краткое содержание, наиболее интересные эпизоды, детали, несколько слов о героях, персонажах произведения, мнение о книге (почему она понравилась / не понравилась).

Таким образом, обсуждение книги может быть организовано как ролевая игра: обсуждение одной книги определенного автора; обсуждение произведений автора (несколько книг одного автора); тематическая читательская конференция (несколько книг разных авторов на одну тему). Мы

придерживались рекомендаций Н.Н. Сметанниковой [3, с.35] и распределяли между учащимися следующие роли:

1. Докладчик. Он презентует книгу, автора, высказывает о ней своё мнение.

2. Знаток. Сравнивает книгу с другими произведениями, задает конкретные вопросы.

3. Ведущий. Задаёт вопросы, записывает ответы, а затем представляет общее мнение остальных учащихся о книге.

4. Учитель языка. Его задача – расширить словарный запас читателей, обратить внимание на незнакомые слова; предложить синонимы, антонимы, лучшие варианты.

Докладчик представляет прочитанную книгу, учащиеся задают ему вопросы в соответствии с выбранными ролями, ведущий ведет обсуждение. Остальные учащиеся должны принять решение, будут ли они читать эту книгу. После проведения ролевой игры учащимся предлагается оценить конференцию: полезная, интересная, живая, весёлая, скучная, трудная, а также оценить свою работу в группе: я принимал участие в обсуждении, задавал вопросы, отвечал на вопросы; я слушал обсуждение; я думаю, что к моему мнению прислушивались; моё выступление оцениваю как В следующий раз я: возьму другую роль, повторю эту роль, буду быстрее работать, прочту больше книг. Я научился

При проведении конференции учащиеся ответственно выбирали роли, обсуждение проходило с интересом.

Мы считаем очень важным задействовать и поддерживать интерес слабослышащих учащихся к чтению, постоянно знакомить учащихся с новыми книгами, расширяя их читательский кругозор. Создать такую атмосферу осмысления читаемого, при котором слабослышащие учащиеся хотят и могут выбрать себе книги для чтения, не ограничиваются обсуждением фактической информации при объяснении прочитанного, дают собственную оценку героям, выражая своё эмоциональное отношение к прочитанному.

Литература:

1. Красильникова О.А. Литературное развитие слабослышащих школьников в системе начального обучения / О.А. Красильникова. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.

2. Никитина М.И., Красильникова О.А. Чтение и развитие речи: Учебно-методическое пособие / М.И. Никитина, О.А. Красильникова. – СПб.: КАРО, 2006. – 256 с.

3. Н.Н. Сметанникова. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя / Сметанникова Н.Н. – М.: Баласс, 2013. – 128 с.

**Применение информационных технологий при обучении детей
с ограниченными возможностями здоровья в специальной коррекционной
школе VIII вида**

*Application of information technology in teaching children with disabilities in
special correctional school type VIII*

Крашенинникова Е.В., Павлов А.Г. (Ковров)

Krasheninnikova E.V., Pavlov A.G.

Аннотация. Применение информационных технологий в образовательном процессе является перспективным путем в развитии обучения. Качество обучения определяет развитие ученика. Проблема организации активизации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является значимым в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Использование принципа интерактивности в обучении позволяет придать обучению деятельностный характер, что оказывает значительное влияние на формирование личности.

Ключевые слова: активное обучение, интерактивное обучение, познание, мотивация.

В настоящее время в системе образования наиболее актуальной становится такая организация учебного процесса, при которой составляющие сам учебный процесс современные педагогические и информационные технологии применяются с целью развития самостоятельности и творчества, а также активизации познавательной деятельности учащихся. При таком подходе сам процесс обучения становится активным.

Процесс активного обучения позволяет организовать учебную деятельность с использованием самых разнообразных проблемных, поисковых и творческих заданий. Здесь между учителем и учащимися устанавливается атмосфера активного творчества.

Активное обучение помогает:

- активизации произвольного внимания и активизации мышления, что в свою очередь помогает активизации мыслительных и психофизических процессов независимо от желания ученика;
- осознанному, заинтересованному и продолжительному участию учеников в процессе обучения;
- переводу ученика с уровня объекта на уровень субъекта обучения;
- индивидуализации педагогического взаимодействия;
- активному и самостоятельному поиску учащимися решения предлагаемых заданий и проблемных ситуаций;
- повышению мотивации учащихся;
- постоянному и активному взаимодействию учителя и учеников.

На современном этапе развития активного обучения ведущую роль занимает интерактивное обучение. Что же включает в себя понятие «интеракция»?

Интеракция (в педагогике) - способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся. Все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, решают

проблемы совместно, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем. [3]

Понятие «интерактивное обучение» используется как обучение, основанное на человеческих взаимоотношениях и взаимодействиях, как обучение, где основным принципом является взаимодействие ученика с учебным окружением, учебной средой класса, являющееся областью осваиваемого опыта. Это процесс совместного познания, где знания добываются в процессе совместной деятельности.

Основными принципами интерактивного обучения являются:

- диалогическое взаимодействие;
- работа на основе сотрудничества;
- активная игровая деятельность;
- организация обучения на основе использования разнообразных тренировочных упражнений.

Применение интерактивных средств и устройств (интерактивная доска) на основе обучающих компьютерных программ на уроках в специальной (коррекционной) школе VIII вида позволяет учителю и учащимся управлять самим ходом обучения, регулировать скорость изучения материала, возвращаться на более ранние этапы изучения материала (повторение и активизация полученных знаний) и т.п. Процесс интерактивного обучения позволяет изменить саму логику данного процесса. Теперь, по существу, он двигается не в направлении от теории к практике, а позволяет, используя новый полученный опыт, осуществить его осмысление непосредственно при выполнении практической деятельности, выполнения разнообразных заданий и многократных упражнений. Полученные таким образом знания и умения позволяют, учитывая личностные особенности учеников, осуществлять взаимообразование, взаимообучение. Все участники образовательного процесса, действуя посредством тесного личностного общения и перераспределения функций (ученик может частично осуществлять функции учителя, и наоборот), незаметно для себя повышают собственную мотивацию к обучению. Это помогает дальнейшей активизации и продуктивности учебного процесса.

Взаимодействие, которое является основным принципом интерактивного обучения, предполагает выполнение учащимися в течение всего урока совместной работы. Главное место в организованном таким образом учебном процессе отводится не учителю, а самим ученикам, которые активизируют и стимулируют друг друга. Урок строится из соответствующих теме урока и подобранной с учетом индивидуальных особенностей учеников и класса в целом, системы заданий и упражнений, помогающих получению, закреплению и активизации учащимися знаний и умений. В данном случае учителю отводится роль, определяющая и направляющая весь процесс обучения. Кроме того, учитель при такой форме обучения выступает в роли помощника в работе. Теперь задачей педагога является не только ознакомление учащихся с новыми знаниями, но и организация коррекционной помощи, активизация личного

опыта учащихся с целью определения многообразия точек зрения и обогащения их жизненного опыта. На уроках в специальной (коррекционной) школе VIII вида такая работа организуется посредством активного взаимодействия при выполнении разного рода заданий и упражнений. Непосредственно в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья возможна организация помощи и ориентация процесса обучения на обмен информацией. С целью поддержания внимания и активности учащихся на уроке, облегчения восприятия и усвоения материала на основе соединения теории с практикой, учитель организует поощрение самостоятельности, творчества, взаимопонимания. Использование современных эффективных педагогических и дидактических методов и приемов позволяет практически осуществить проблему мотивационной активности учащихся. Создание комфортной обучающей среды во время урока значительно стимулирует образовательную деятельность.

Важно отметить, что главным подходом в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья остается личностный подход. Это предполагает обучение с опорой на индивидуальные особенности, что в своей основе определяет получение самостоятельного опыта деятельности, личной ответственности, формирование системы научных знаний в различных сферах жизнедеятельности. Важно при выполнении деятельности научить ученика самостоятельно согласовывать поставленные перед ним цели и задачи, действовать в соответствии с ними, соотносить собственные действия с действиями партнеров, находить компромисс, стараться работать сообща для достижения поставленной цели. Приобретению такого опыта способствует интерактивное обучение.

Интерактивное обучение позволяет учителю одновременно решить три задачи:

- учебно - познавательную, определенную целью и задачами урока;
- коммуникативно – развивающую;
- социально - ориентированную.

Ведущими методам интерактивного обучения являются такие методы, которые предполагают непосредственное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

С позиции ученика этот новый опыт учебного взаимодействия способствует активному освоению учебного материала во взаимодействии с окружением. Положительный эмоциональный фон процесса обучения и общения помогает развитию личностной рефлексии, толерантности, формированию жизненной позиции. Это способствует развитию речи детей с ограниченными возможностями здоровья, расширению их активного и пассивного словаря, формированию коммуникативных навыков всех участников образовательного процесса, выработке умения работать перед аудиторией, где необходимо уметь содержательно и последовательно излагать свои мысли.

Условия коллективного общения при обучении предполагают процесс коррекции и компенсации психофизических недостатков учеников. В коллективе постепенно происходит формирование навыков анализа и

самоанализа на основе тесного общения. Это способствует выработке социально - ценностных ориентиров и единства, формированию и развитию нравственных норм и правил для совместной деятельности, помогает отыскать пути разрешения конфликтов, помогает выработке способности к компромиссам, уступкам.

Технология интерактивного обучения позволяет учителю специальной (коррекционной) школы находить нестандартные подходы в организации образовательного процесса, дает возможность многогранно и всесторонне представить учебный материал, позволяет сформировать мотивационную готовность учеников к межличностному взаимодействию не только в учебном процессе, но и в жизни.

Преимущества интерактивного обучения заключаются в том, что активное включение обучающихся непосредственно в процесс не только получения, но и применения знаний, посредством решения практических задач с опорой на интерактивные технологии, позволяет сделать данный процесс понимания усвоения и применения знаний более интенсивным и творческим.

Опыт работы по реализации интерактивных форм и методов обучения в специально (коррекционной) школе VIII вида показывает, что многие формы и методы интерактивного обучения гармонично вписываются в традиционные рамки урока. Используя традиционные технологии, основанные на привычных для учителя стереотипах: объяснение материала, его систематизация, активизация и закрепление позволяет интерактивному обучению сделать этот процесс интересным, познавательным, живым, активным, разнообразным, творческим.

Литература:

1. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П.Панфилова. - М.: Академия, 2009. – 192 с.
2. Полат, Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. Полат. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
3. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52с.

Организация обучения детей с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида

Organization of teaching children with moderate mental retardation in special (correctional) general school type VIII

Маркелова О.А.(Казань)

Markelova O.A.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме: вопросу организации обучения детей с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида и социальной адаптации данной категории детей.

В статье даны направления, основные требования к коррекционно развивающему обучению и система работы с детьми, имеющими умеренную степень умственной отсталости.

Ключевые слова: дети с умеренной умственной отсталостью, коррекционно-азвивающее обучение, организация обучения, система работы, особенности обучения, школа VIII вида, коррекционно-развивающая и здоровьесберегающая среда.

Коррекционная работа в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида является неотъемлемой частью образовательного процесса и направлена на создание комплексной помощи детям с особыми образовательными потребностями в освоении образовательной программы, коррекцию недостатков в физическом и психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию и интеграцию в общество.

Целью организации классов для детей с умеренной умственной отсталостью было создание адекватных их особенностям условий обучения и воспитания, позволяющих максимально социализировать эту категорию детей, подготовить их для последующего жизненного самоопределения.

В коррекционные классы для детей с умеренной умственной отсталостью принимаются дети, имеющие умеренную степень умственной отсталости и не имеющие медицинских противопоказаний для пребывания в образовательном учреждении, владеющие элементарными навыками самообслуживания.

Коррекционная работа предполагает:

- Диагностическое изучение ребенка на момент поступления его в школу для уточнения имеющихся возможностей, проектов и темпов обучения;
- Обратную связь с семьей, с целью получения полной информации о развитии ребенка;
- Взаимодействие с врачами-специалистами, с целью контроля за состоянием здоровья детей;
- Построение уроков с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- Использование игровой мотивации
- Совместная работа учителя, психолога, логопеда.

Основными направлениями такой работы являются:

- укрепление и охрана здоровья, физическое развитие ребёнка;
- формирование и развитие коммуникативной и когнитивной функции речи;
- формирование и развитие продуктивных видов деятельности, социального поведения, коммуникативных умений;
- включение обучающихся в домашний, хозяйственный, прикладной и допрофессиональный труд;
- расширение социальных контактов с целью формирования навыков социального общежития, нравственного поведения, знаний о себе, о других людях, об окружающем микросоциуме;

– формирование на доступном уровне простейших навыков счёта, чтения, письма, знаний о природе и окружающем мире, основ безопасной жизнедеятельности;

– развитие творческих умений средствами предметной и игровой деятельности.

Система нашей работы представляет собой пошаговую программу по развитию у учащихся умений и навыков необходимых им во взрослой жизни в условиях окружающей их среды.

Направляющая и регламентирующая роль по отношению к процессу обучения принадлежит дидактическим принципам: наглядности, доступности, сознательности, систематичности. Главный принцип в работе с детьми с умеренной умственной отсталостью – её практическая направленность. И учеба, и воспитание должны содействовать выявлению возможностей, позволяющих подготовить детей к доступным для них видам труда.

Очень важен принцип индивидуального подхода, который реализуется на всех этапах работы со школьниками, от 1 до 9 класса. Применение этого принципа облегчается за счет малой накопляемости класса, индивидуальных занятий. Это – один из значимых принципов нашей работы. Также хочется сказать, что специальное обучение ставит перед собой цель не приспособиться к дефекту, а максимально его компенсировать, коррегировать.

Основные требования к коррекционно- развивающему обучению:

- Использование игровой формы как доминирующей. Игра не средство развлечения, а средство обучения и воспитания.

- Использование эмоций, в целях пробуждения познавательных потребностей и повышения мотивации обучения.

- Использование подражательности, свойственной детям с умеренной умственной отсталостью.

- Предметно – действенное обучение. Организация постоянной активной практической деятельности детей с конкретными предметами.

- Детальное расчленение материала на простейшие элементы при сохранении его систематичности и логики построения. Обучение ведется по каждому элементу, и лишь затем части объединяются в целое, а дети подводятся к обобщению.

- Постепенное усложнение самостоятельных действий детей: переход от действий по подражанию к действиям по образцу, по речевой инструкции.

- Частая смена видов деятельности, привлечение к новым пособиям, новым видам деятельности с целью удерживания его внимания на необходимое время. Комбинированное построение урока (развитие речи- игра- музыкальные упражнения; Предметно- практическая деятельность- ритмика- рисование).

- Концентрическое построение программы обучения.

- Индивидуальная и дифференцированная работа на уроке.

- Обязательная эмоциональная положительная оценка учителем малейших достижений ребенка.

Особенно недопустимо:

- Обучение на завышенном материале, без необходимого его осмысления методом многократного повторения;
- Обучение с опорой только на слово, в расчете на механическое запоминание;
- Использование текстов без опоры на наглядность;
- Оперирование заученными штампами и бессмысленное манипулирование цифрами при обучении счету.

Деятельность детей, направляемая учителем, способствует осмысленному овладению значением слова, развитию пространственных представлений, конструктивных и графических навыков, накоплению опыта предметного оперирования количествами. Все это необходимо для успешного овладения грамотой, счетом, письмом.

Педагог должен помогать, направлять ребенка и выполнять задания совместно с ним.

Система работы

Первый год обучения особенно важен, ответственен и сложен в плане организации коррекционной работы. Дети приходят в школу, имея свои специфические особенности, как психического, так и интеллектуального и физического развития. Даже внешне они резко отличаются от других детей. *Цель первого этапа обучения (1-4 класс), создание здоровой спокойной обстановки, систематичность требований все, что закрепляет у детей необходимые привычки. Учитель должен научить детей слышать и слушать. Дети должны понять, что учитель это их друг, который поможет им и будет всегда рядом.*

Можно выделить ряд трудностей, возникающих на начальном этапе обучения детей с умеренной умственной отсталостью:

- 1) установление контакта
- 2) в воспитании умения подчиняться школьным правилам, режиму, расписанию
- 3) общение с детьми с тяжелыми нарушениями речи

Появилась необходимость создания коррекционно - развивающей среды (условий, влияющих на коррекционный процесс), которая помогла бы максимально компенсировать недостатки в развитии.

Установление контакта с детьми

На начальных этапах обучения учитель устанавливает контакт с ребенком, учит выполнять простые словесные инструкции в форме повелительных глаголов (дай, возьми, принеси). При установлении контакта, необходимо заинтересовать детей необычными играми, яркими игрушками.

Ребенок успешен в той деятельности, которая ему интересна

Общение с детьми

При обучении детей с умеренной умственной отсталостью трудность состоит в том, что многие не начинают говорить к началу обучения в школе, поэтому возникает проблема общения с таким ребенком. Особое внимание нужно уделять таким элементам невербального общения, как жест.

Оптимальным результатом использования жестов в системе обучения становится выработка осознанного указательного жеста ребенка, т. е. способности с помощью жеста выразить свою потребность и ответить на вопрос. Используя язык жестов, он уже не будет вынужден кричать, визжать для того чтобы близкие поняли, что он хочет «пить», «есть», или «спать». Он может обратить ваше внимание на «машину», проезжающую за окном, на лающую «собаку». Фактически вы сможете беседовать с ним. При этом вы будете использовать речь, а ребенок - указательный жест.

В результате ко второму году обучения можно было отметить положительные сдвиги в поведении, во владении навыками самообслуживания. Дети научились слышать и слушать. Они стали контактными. Вследствие этого начиная со второго класса, обучение по специальной программе идет более интенсивно. Дети изучают буквы и звуки, знакомятся с числами и цифрами, овладевают плавным слоговым чтением, у них вырабатываются навыки элементарного, социально правильного поведения.

В начальных классах проводится большая работа по обучению детей самообслуживанию и санитарно – гигиеническим навыкам. Каждый бытовой навык, которому предстоит обучить ребенка, представляет собой сложный набор последовательных движений. Педагог предварительно раскладывает тот или иной навык на составляющие элементы и обучает ребенка выполнять каждый из них отдельно.

Для того чтобы повысить речевую активность, ставит детей в такие ситуации, когда речь необходима. Одновременно ведется работа по обогащению и уточнению словаря. Главное требование – максимально возможная наглядность (игрушки, муляж и т.д.).

За четыре года обучения с учащимися проводится большая работа по развитию речи. У них вырабатываются умения:

- Соотносить предмет с его изображением, узнавать предмет по изображению
- Давать характеристику предмету(простейшую)
- Сравнивать предметы по существенным признакам
- Употреблять в речи знакомые слова
- Составлять простые предложения по картинкам и вопросам учителя.

Второй этап обучения (основное специальное (коррекционное) образование) 5-9 классы.

Особую роль в формировании у детей положительных качеств играет трудовое обучение. В ходе непосредственной практической деятельности у них формируются такие нравственные качества, как добросовестность, умение работать в коллективе, привычка к трудовому усилию.

Обучение ручному труду и навыкам самообслуживания в 1-4 классах осуществляет учитель класса для детей с умеренной умственной отсталостью, а на последующих этапах(5-9 класс) – учитель трудового обучения.

Наглядность и непосредственная деятельность с предметами занимает ведущее место в трудовой подготовке учащихся. На начальном этапе, с помощью словесных инструкций не удается организовать их обучение. Учитель

показывает, а дети сопряженно выполняют с педагогом операции, в ходе чего вырабатываются несложные трудовые навыки.

Наглядность является основным средством обучения на всех уроках: социально-бытовой ориентировки, самообслуживания, развития речи, чтения, счета и т.д. Применение наглядных средств не исключает пояснения, необходимых объяснений и указаний со стороны учителя.

Процесс обучения может считаться успешным только при условии посильности для детей, здесь мы говорим о доступности обучения. Обучение строится таким образом, чтобы дети справлялись с предложенной работой.

Центральным звеном в общей системе работы с этой категорией учащихся являются занятия, готовящие их к несложным видам хозяйственно - бытового и производственного труда.

Расширению социальных связей детей способствует вся коррекционно-воспитательная работа с ними. Однако в наибольшей степени решению этой задачи служит занятие, организуемое в соответствии с таким разделом программы как «Социально-бытовая ориентировка». Занятия по данному предмету максимально направлены на возможную интеграцию этих детей в обществе.

На протяжении всего обучения ведется работа по привитию у учащихся навыков поведения в обществе, развитие активности и коммуникабельности. Наряду с усвоением программного материала, детей привлекают к работе в театральные кружки, с целью раскрепощения, возможностью чувствовать себя такими же полноправными членами школьного коллектива.

Литература:

1. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (СФГОС) / Н.Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова.-М.: Просвещение, 2013.-42 с.- (Стандарты второго поколения).- ISBN978-5-09-028909-2

2. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями. –М., 1996.

3. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие.- М.: АРКТИ, 2000.- 124 с.

4. Маллер А.Р. Социально-трудовая адаптация глубоко умственно отсталых детей.- М., 1990.

5. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. – М., 1988.

6. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Основные принципы коррекционно-воспитательной работы с глубоко умственно отсталыми детьми. // Дефектология, № 1.-1984.

7. Программы обучения глубоко умственно отсталых детей, НИИ дефектологии АПН СССР, - М., 1983

8. Кислякова Ю.Н., Формирование навыков социально - бытовой ориентировки у детей с нарушениями развития. Путешествие в мир окружающих предметов. Для дошкольного и младшего школьного возраста: пособие для учителя дефектолога.-М.: ВЛАДОС, 2004

**Особенности развития детей со сложной структурой нарушения
как психолого-педагогическая проблема**

*Development of children with complex impairments as psychological and
pedagogical problem*

**Науменко Д.Э. (Симферополь)
Naumenko D.E. (Simferopol)**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения детей со сложной структурой дефекта, имеющиеся в специальной литературе. Дифференцируются понятия сложного, множественного и комплексного нарушения. Анализируются причины увеличения численности детей названной категории. Обозначаются изменения законодательства РФ, связанные с предоставлением образовательных услуг детям со сложной структурой нарушения.

Ключевые слова. Множественные нарушения развития, комплексный дефект.

Современная система специальной помощи лицам с отклонениями в развитии рассматривает широкий круг вопросов, касающихся различных возрастных и нозологических групп. В контексте конкретно олигофренопедагогики, можно сказать, что наиболее полно и широко в научной литературе освещены вопросы обучения и воспитания детей школьного возраста с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. В меньшей степени существующая теория и практика рассматривает вопросы, посвященные детям дошкольного возраста, а в разы меньше публикаций, посвященных психолого-педагогическим проблемам лиц послешкольного возраста. Примерно в таком же положении находятся вопросы, касающиеся лиц с недостатками других нозологий. Относительно лиц с множественными нарушениями развития научные публикации и различная литература выходят относительно редко и рассматривают лишь отдельные вопросы теории и практики их обучения, воспитания, развития и адаптации.

Все возрастающее внимание к проблеме обучения детей со сложными нарушениями стало одной из тенденций развития современной специальной педагогики. Ею пройден большой исторический путь развития, чтобы, наконец, по-настоящему обратиться к исследованиям в этой области. Вместе с тем все предыдущие исследовательские работы в плане построения и развития реабилитационной помощи детям касались в основном отдельных видов сложного дефекта, т. е. частных его случаев. Таким образом, проблема изучалась крайне неравномерно.

К сложным нарушениям детского развития относят сочетание 2-х или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.) у одного ребенка. В качестве синонимов термина «сложное нарушение» в литературе используются и другие термины, равнозначные ему: «сложный дефект», «сложные аномалии развития», «сочетанные нарушения», «комбинированные нарушения», «сложная структура нарушения».

В специальной литературе по отношению к исследуемой группе лиц используются различные определения: сложный дефект, сложная структура нарушений, сложные, множественные, комплексные, сочетанные, комбинированные нарушения развития. Головниц Л.А. рассматривает данные термины в исторической ретроспективе и отмечает, что термин «сложный дефект» получил широкое распространение в работах исследователей в 80-90-е годы. В это время в НИИ дефектологии АПН СССР были развернуты комплексные медико-психолого-педагогические исследования глухих и слабослышащих школьников, испытывающих повышенные трудности в обучении. Термин «множественные нарушения» традиционно использовался в отечественной специальной педагогике для обозначения сочетания трех и более выраженных нарушений развития. В настоящее время его использование связано со случаями патологии генетического происхождения, тяжелых органических нарушений ЦНС. Автор подчеркивает, что термин «множественное нарушение» иногда используется и для обозначения сочетания двух первичных нарушений, являясь синонимом термина «сложное нарушение» [3].

К сложным дефектам развития, как указывает Басилова Т.А., относятся различные сочетания двух и более первичных нарушений психического развития, т. е. таких нарушений психического развития, которые вызваны органическим повреждением и приводят к недостаточности психической функции, связанной с поврежденным субстратом. Первичные дефекты в этом случае могут быть вызваны и определенными крайне неблагоприятными социальными условиями раннего развития [2, С. 391]. Жигорева М.В. отмечает, что «комплексное нарушение представляет собой сочетание двух и более первичных нарушений, каждое из которых определяет характер и структуру аномального развития» [4, С.20].

Таким образом, множественные нарушения в развитии представляют собой сочетание двух и более первичных нарушений психофизического развития, т.е. нарушений, которые вызваны органическим повреждением и приводят к недостаточности психических, сенсорных, двигательных функции в разнообразном проявлении и в различной степени. Проблемы диагностики, развития, обучения и адаптации детей с такими нарушениями являются острыми не только для отечественной науки, но и активно обсуждаются в иностранных научных кругах.

Как отмечается в современной литературе, количество детей с множественными нарушениями в развитии увеличивается с каждым годом. При этом среди причин таких статистических данных выделяется три основные:

1. Ухудшение общего здоровья населения из-за экологических, социальных и экономических причин. Жизнь в крупных городах с одной стороны облегчает доступ к квалифицированной медицинской помощи, а с другой – способствует развитию хронических соматических, аллергических заболеваний из-за нарушенной экологии, нерационального питания и вредных привычек. Борьба с вредными и асоциальными привычками среди молодежи в современной России стоит на государственном контроле: ужесточаются нормы приобретения

табачных и алкогольных изделий, наркотические вещества находятся вне законного обращения, ликвидируются незаконные сети их распространения. В долгосрочной перспективе данные меры, в случае их реального выполнения, принесут адекватный и необходимый результат.

2. Улучшение качества медицинского обслуживания и значительного снижения смертности среди детей. Новейшие достижения в медицине позволяют сохранять драгоценные жизни детей, чего ранее сделать было невозможно. Однако из-за наличия у многих детей различных заболеваний и пороков развития медицинское сопровождение им необходимо не только в момент рождения, но и в последующие годы. В дальнейшем к нему подключается психологическая, педагогическая и социальная помощь.

3. Ужесточение критериев диагностики отклонений в развитии. Прогресс развития общества и успехи медицинской и психологической диагностики позволяют выявлять ранее остававшиеся незамеченными отклонения и нарушения в развитии человека с целью их последующего исправления.

Все эти причины с одной стороны портят благоприятную статистику, но с другой – позволяют наиболее квалифицированно оказывать необходимую помощь детям с множественными нарушениями для их наиболее полного и всестороннего развития.

Обучение и воспитание детей с множественными нарушениями представляют собой достаточно малоизученную и труднейшую проблему специальной педагогики. До недавнего времени в нашей стране многим из таких детей вообще невозможно было предоставить какой-либо реальной педагогической помощи, так как они считались необучаемыми. Однако за последнее десятилетие положение существенно изменилось.

Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» подтвердил возможность обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, по образовательным программам, адаптированным для них, и по индивидуальным учебным планам. Как указано в пункте 5 статьи 5 данного закона «в целях реализации права каждого человека на образование... создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц...» [8]. Это же подтверждает и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью, регулирующий образовательные процессы и адаптированную основную образовательную программу для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития [6].

В настоящее время родители детей со сложными, множественными и осложненными нарушениями имеют возможность выбирать учреждение, методы и содержание образования. Однако реальная система коррекционно-

педагогической помощи детям с комплексными нарушениями еще только начинает складываться, что отражается в наличии большого количества проблем, с которыми сталкиваются специалисты, работающие с детьми данной категории и их семьями [7, С. 178-179]

Результаты исследования особенностей социализации детей дошкольного возраста с комплексными и множественными нарушениями (детский церебральный паралич, сочетающийся с нарушениями интеллекта, нарушениями зрения, задержкой психического развития), проведенного Тихоновой И.В., Адаевой Т.Н., Голубевой М.С. показали, что дети данной категории имеют разный уровень развития социальных навыков. Они испытывают трудности социального приспособления, что наиболее ярко проявляется в игровой деятельности. У них наблюдается несформированность двигательной способности, обеспечивающей основы социального приспособления, имеются проблемы самообслуживания. Развитие социальных способностей детей с комплексными нарушениями в развитии зависит от уровня интеллектуального развития, в частности – имеются ли у ребенка нарушения интеллекта в структуре дефекта, а так же от степени выраженности двигательных нарушений, создающих физиологические трудности для адаптации к социальной среде. Таким образом, как отмечают авторы, специфика процесса социализации детей с комплексными нарушениями в развитии заключается в необходимости преодоления невозможности «стихийной» социализации через деятельность и общение, а так же в обеспечении индивидуально-дифференцированного подхода, который должен тонко учитывать физиологические ограничения ребенка и уровень интеллектуального развития [7, С. 181]

Нормальное воспитание ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями возможно в том случае, если родители и специалисты с ним работающие правильно понимают задачи воспитания такого ребенка. Басилова Т.А. считает, что главные задачи воспитания – это развитие его движений, средств общения и ориентировки в окружающем. При этом опыт воспитания детей с множественными нарушениями требует использования самых разных приемов, применяемых специалистами по отношению к слепым, глухим, слепоглухим, детям, страдающим аутизмом, детским церебральным параличом, тяжелыми нарушениями речи и умственной отсталостью [1].

При этом качество жизни детей с множественными нарушениями развития может быть понято через междисциплинарный анализ данного феномена, в центре внимания которого находятся «отношения с другими», основанные на ценности ребенка как личности. Как указывают Калининкова Л.В. и Магнуссон М., важным содержанием этих отношений выступают вовлеченность, постоянство, разнообразие, возможность оказывать свое влияние, а также получение позитивного опыта самопознания. Индикаторами качества жизни детей с множественными нарушениями развития могут выступать: социально-психологические параметры образа жизни семьи, в которой живет и воспитывается ребенок; функциональная активность ребенка; его представления о самом себе и других; отношения с другими; состояние

здоровья ребенка. Предложенная авторами индикация основных параметров качества жизни детей данной категории, может быть использована при планировании программ помощи семье и ребенку и оценке эффективности такой программы [5, С. 151].

Отечественные опыт обучения детей с множественными нарушениями убеждает исследователей, что нет необучаемых детей, а есть дети с разными возможностями обучения. Даже небольшое продвижение в развитии способствует обретению большей самостоятельности и, следовательно, уверенности в себе. Забота государства о лицах с отклонениями в развитии, в том числе и названной категории, является одной из первостепенных задач современного российского общества в контексте гуманного отношения к наиболее незащищенным слоям населения.

Литература:

1. Басилова Т. А. О слепых детях с дополнительными нарушениями и проблемах их семейного воспитания. – М.: Рос. гос. б-ка для слепых, 2009. – 31 с.
2. Басилова Т. А. Слепоглухие дети // Специальная психология: Учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений. – 2003. – С. 391-406
3. Головниц Л.А. К проблеме терминологии: «сложные, множественные, комплексные...» нарушения развития // Дефектология. – 2011. – №3. – С. 3-12
4. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: педагогическая помощь. Учебно-методическое пособие. – М., 2008. – 240 с
5. Калининкова Л.В., Магнуссон М. К вопросу об индикаторах качества жизни детей с множественными нарушениями развития – междисциплинарный подход // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – №2. – С.148-153
6. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»
7. Тихонова И.В., Адеева Т.Н., Голубева М.С. Специфика социализации дошкольников с комплексными и множественными нарушениями в развитии // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика. – Кострома: Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова. – Т. 20, 2014. – С. 178-181
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации»

Использование игровых методов при обучении детей с отклонениями в развитии

Using of children's games method in teaching of retarded pupils

Овчаркина И.Н. (г. Бугульма)

Ovcharkina I.N.

Аннотация. Основная цель современного учителя – выбрать методы и формы организации учебной деятельности учащихся, которые оптимально

соответствуют поставленной цели развития и коррекции личности, учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Самые большие возможности для развития предоставляет игровая деятельность. Игра формирует правильное отношение к явлениям общественной жизни, природе, предметам окружающего мира.

Ключевые слова: игра, коррекционная работа, дети с ограниченными возможностями здоровья

Основная цель коррекционного образования – обеспечение доступа к качественному образованию детей с ОВЗ, формирование коммуникативной компетенции для их максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество.

Задачи коррекционного образования:

- создание эффективной системы психологопедагогического и медикосоциального сопровождения обучающихся, с целью максимальной коррекции недостатков их психофизического развития;

- формирование у всех участников образовательного процесса толерантного отношения к проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодня в центре внимания – ученик, его личность, неповторимый внутренний мир. Поэтому основная цель современного учителя – выбрать методы и формы организации учебной деятельности учащихся, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития и коррекции личности, учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Самые большие возможности для развития предоставляет игровая деятельность.

Психологи доказали:

- в игре интенсивно развивается психика,

- в игре с максимальной эффективностью работает память, мышление, восприятие,

- в игре ребёнок проявляет больше произвольности, он больше запоминает, лучше выполняет задание,

- в условиях игры обогащается запас знаний ребёнка о мире.

Значение игры в учебном процессе невозможно исчерпать и оценить только развлекательными возможностями. В том и состоит ее феномен что, являясь развлечением и отдыхом, она способна перерасти в обучение и творчество.

Игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс.

Игра – школа профессиональной и семейной жизни, школа человеческих отношений.

В игре нет легко опознаваемого источника знаний, нет обучаемого лица. Процесс обучения развивается на языке действий, учатся и учат все участники игры в результате активных контактов друг с другом. Игровое обучение ненавязчиво.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе во многом зависит от понимания учителем функции и классификации игр.

Функции игры как педагогического феномена:

Развлекательная.

Основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, побудить интерес.

Коммуникативная.

Игра вводит учащихся в реальный контекст сложнейших человеческих отношений, способствует освоению общения, самореализации в обществе.

Игра важна как сфера реализации себя как личности. Именно в этом плане важен сам процесс игры, а не ее результат.

Игротерапевтическая.

Игра может быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих в поведении, в общении с окружающими.

Диагностическая.

Это деликатный, гуманный способ понаблюдать за ребёнком, лучше узнать его интересы и выявить волнующие его проблемы.

Коррекционная.

Коррекционные игры способны оказать помощь учащимся с отклонением в поведении, помочь справиться с переживаниями, препятствующими их нормальному самочувствию и общению со сверстниками.

Социальная.

Формирование личности, как полноправного члена коллектива.

Классификации педагогических игр.

В первую очередь следует разделить игры по виду деятельности – физические (двигательные), интеллектуальные, трудовые, социальные и психологические.

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр: обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные.

По игровой методике: предметные, сюжетные, ролевые, деловые.

По игровой среде: с предметами и без предметов, настольные, комнатные.

По предметной области: литературные, математические и т.д.

Игра преследует следующие цели:

дидактические: расширение кругозора, развитие учебных умений и навыков;

воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли, сотрудничества, коллективизма, общительности;

развивающие: развитие внимания, памяти, речи, умение сравнивать, сопоставлять, развитие мотивации учебной деятельности;

социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества.

Выбор игры определяется учебно-воспитательными целями урока. Кроме того, игра должна быть доступна для учащихся, соответствовать их потребностям и интересам.

Любая игра должна приносить детям удовольствие, радость.

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по следующим основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства.

Я применяю в своей работе следующие игровые приемы:

Игры-забавы: Имитация движений, звуков стимулирует создание образовательных представлений, которые ложатся в основу формирования ролевого поведения.

После письменных заданий в качестве снимающей напряжение паузы и для развития зрительно-двигательной координации использую пальчиковые игры.

Если необходимо проделать много однообразных упражнений, использую приём «Привлекательная цель». Детям может быть поставлена цель – помочь сказочному герою и т.д.

«Волшебная палочка»: Ручка передается по классу в произвольном порядке. Передача сопровождается речью по какому-то заранее заданному правилу. Например, ученик называет любое число, а принимающий – число на 2 (3, 4) единицы больше (меньше);

Прием «Путешествие со сказочным героем» не даст ребенку скучать на уроке.

Также у детей с ОВЗ, как правило возникают проблемы в поведении (страхи, повышенная агрессивность, застенчивость, своеволие и др.).

Поэтому широко применяю прием «Куклотерапия» по методике известных педагогов-психологов Т. Шишовой и И. Медведевой.

Таким образом, игра формирует правильное отношение к явлениям общественной жизни, природе, предметам окружающего мира;

– игра систематизирует и углубляет знания о людях разных профессий и национальностей, представление о трудовой деятельности;

– игра помогает детям приспособиться к окружающему миру, сформировать потребность ребенка воздействовать на мир, стать «хозяином» своей деятельности;

– в игре активно обогащается и развивается словарь школьника с ОВЗ.

Сущность игры заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс переживаний, связанный с игровыми действиями.

Литература:

1. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999г.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.. Народное образование. 1998.
3. Беспалько В.П. Педагогические и прогрессивные технологии обучения. - М., 1995.

Современные требования и технологии коррекционно-воспитательной работы в условиях школы-интерната для детей с ограниченными возможностями здоровья VIII вида

Modern requirements and technologies of correctional and educational work in the conditions of boarding school for children with limited opportunities of health of the VIII look

**Портнова С.Б., Медведева Л.В.(Казань)
Portnova S.B, Medvedeva L.V.**

Аннотация. Чтобы идти в ногу со временем, педагогу-дефектологу необходимо овладевать новыми педагогическими технологиями воспитательного процесса. Важное место в учебно-воспитательном процессе занимает коррекционно – развивающая модель обучения, которая обеспечивает школьников комплексными знаниями и умениями, выполняющими развивающую функцию.

В результате коррекционно – развивающего обучения происходит преодоление, коррекция и компенсация нарушений физического и умственного развития детей с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, педагогические технологии, воспитательные технологии, педагогика сотрудничества.

В настоящее время актуальной проблемой является подготовка школьников к жизни и деятельности в новых социально – экономических условиях, возникла потребность в изменении целей и задач коррекционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Важное место в учебно-воспитательном процессе занимает коррекционно – развивающая модель обучения, которая обеспечивает школьников комплексными знаниями и умениями, выполняющими развивающую функцию.

В результате коррекционно – развивающего обучения происходит преодоление, коррекция и компенсация нарушений физического и умственного развития детей с нарушениями интеллекта.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года закрепляет понятия:

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого – медико – педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья – условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных

коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Образование – не только обучение знаниям, умениям и навыкам, а прежде всего, в первую очередь, воспитание, развитие личности, ее социализация. Становится очевидным необходимость повышения статуса воспитательной работы, изменения в целом идей, подходов, принципов, характера воспитательной работы. Использование опыта мировой педагогической науки помогает в решении данных задач.

Реализация права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов традиционно является одним из значимых аспектов государственной политики в сфере образования.

Нормативно-правовую базу в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации составляют документы нескольких уровней:

- международные (подписанные СССР или Российской Федерацией);
- федеральные (Конституция, законы, кодексы – семейный, гражданский и др.);
- правительственные (постановления, распоряжения);
- ведомственные (Министерства образования и науки);
- региональные (правительственные и ведомственные).

При работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья применяются особые коррекционно – развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании.

Грамотное сочетание традиционных и инновационных технологий обеспечивает развитие у обучающихся познавательной активности, творческих способностей школьной мотивации в учебно-воспитательном процессе.

Педагогические технологии – это сложные системы приёмов и методик, объединённых приоритетными общеобразовательными целями, концептуально взаимосвязанными между собой задачами и содержанием, формами и методами организации учебно-воспитательного процесса, где каждая позиция накладывает отпечаток на все другие, что и создает в итоге определенную совокупность условий для развития учащихся.

Воспитательные технологии – это система научно обоснованных приемов и методик, способствующих установлению таких отношений между субъектами процесса, при которых в непосредственном контакте достигается поставленная цель – приобщение воспитуемых к общечеловеческим культурным ценностям.

Содержанием воспитательных технологий являются:

- Научно обоснованные социализированные требования
- Передача социального опыта
- Постановка цели и анализ сложившейся ситуации
- Социализированная оценка ученика
- Организация творческого дела

- Создание ситуации успеха

Традиционные технологии обучения в коррекционной работе являются основными. Они основаны на постоянном эмоциональном взаимодействии учителя и учащихся. Традиционные технологии позволяют обогащать воображение учащихся, вызывая у них обилие ассоциаций, связанных с их жизненным и чувственным опытом, стимулируют развитие речи учащихся.

Рассмотрим отдельные педагогические технологии.

Педагогика сотрудничества может быть рассмотрена как образовательная, так и воспитательная технология. Педагогику сотрудничества надо рассматривать как особого типа «проникающую» технологию, так как её идеи вошли почти во все современные педагогические технологии. Целевыми ориентациями данной технологии являются:

- Переход от педагогики требований к педагогике отношений
- Гуманно – личностный подход к ребёнку
- Единство обучения и воспитания

Концептуальные положения педагогики сотрудничества отражают важнейшие тенденции, по которым развивается воспитание в современной школе:

- превращение школы Знания в школу Воспитания;
- постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы;
- гуманистическая ориентация воспитания, формирование общечеловеческих ценностей;
- развитие творческих способностей ребёнка, его индивидуальности;
- возрождение национальных культурных традиций;
- сочетание индивидуального и коллективного воспитания;
- постановка трудной цели;

Среди прочих известных и отлично зарекомендовавших себя в практике воспитательной работы: гуманно – личностная технология Ш.А.Амонашвили, технология коллективного творческого воспитания И.П.Иванова, технология гуманного коллективного воспитания В.А.Сухомлинского. Несмотря на то, что эти технологии были разработаны и внедрены более полувека назад, их содержание также актуально и в наши дни.

Гуманно – личностная технология Ш.А.Амонашвили.

Целевыми ориентациями гуманно-личностной технологии Ш.А.Амонашвили являются:

- способствование становлению, развитию и воспитанию в ребенке
- благородного человека путем раскрытия его личностных качеств;
- развитие и становление познавательных сил ребенка;
- идеал воспитания – самовоспитание.

Технология коллективного творческого воспитания И.П.Иванова. Технология коллективного творческого воспитания – это такая организация совместной деятельности взрослых и детей, при которой все участвуют в коллективном творчестве, планировании и анализе результатов.

Концептуальные идеи, принципы:

- идея включения детей в улучшение окружающего мира;
- идея соучастия детей в воспитательном процессе;
- коллективно – деятельностный подход к воспитанию: коллективное целеполагание, коллективная организация деятельности, коллективное творчество, эмоциональное насыщение жизни, организация соревновательности и игры в жизнедеятельности детей;
- комплексный подход к воспитанию;
- личностный подход, одобрение социального роста детей;

Технология гуманного коллективного воспитания В.А.Сухомлинского. Идеи и принципы:

- в воспитании нет главного и второстепенного;
- воспитание – это, прежде всего человековедение;
- эстетическое, эмоциональное начало в воспитании: внимание к природе красота родного языка, эмоциональная сфера духовной жизни и общения детей, чувство удивления;
- принцип единства: обучения и воспитания, научности и доступности, наглядности и абстрактности, строгости и доброты, различных методов;
- культ Родины, культ труда, культ матери, культ книги, культ природы;
- приоритетные ценности: совесть, добро, справедливость.

Одним из возможных путей совершенствования воспитательной работы в образовательном учреждении является освоение педагогами – практиками продуктивных педагогических идей. Использование педагогических технологий позволяет наполнить воспитательный процесс конкретным содержанием, а ценностно–ориентированные педагогические идеи обогащают профессиональное сознание воспитателя.

Все выше перечисленные технологии считаются классическими. Существуют такие технологии, которые считаются новыми, это: здоровье сберегающие, компьютерные и мультимедийные технологии, арттерапия.

Уже появляются и используются новейшие технологии в воспитательном процессе, сочетанные с лечебным воздействием на организм ребенка и его психику. Такие технологии помогают приобщать ребенка с отклонением в развитии к природе, воспитывают любовь к животным, окружающему миру, помогают восстановить душевное равновесие, успокоиться, настроиться на позитив, на веру в свои силы и возможности. Речь идет о таких технологиях, как иппотерапия – лечение лошадьми (очень эффективно для детей с ДЦП), дельфинотерапия, канистерапия – общение с собаками, фелинотерапия – общение с кошками. Все названные технологии относятся к анималотерапии – лечению животными.. Дети с проблемами здоровья, с нарушением психических функций вместе с родителями посещают специализированные лечебные центры, где и происходит лечебное общение с друзьями мира животных.

Самыми распространенными педагогическими технологиями воспитательного процесса на сегодняшний день являются занятия арттерапией, а именно оригамитерапия, изотерапия, игротерапия, музыка – хореотерапия, сказкотерапия.

Литература:

1. Екатерина Речицкая. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах 1 и 2 вида. В 2 частях. Издательство «Владос», 2013 г. // <http://ped-kopilka.ru/blogs/vinogradova-svetlana/pedagogicheskie-tehnologi-primenjaemye-pri-rabote-s-detmi-obuchayuschimisja-v-shkole-viii-vida.html>

**Методы и приемы обучения
детей с ограниченными возможностями здоровья
связной речи на основе восприятия изобразительного искусства**
*Methods and techniques of teaching
children with disabilities connected speech-based perception of visual arts*

Рузаева И. В. (Казань)

Ruzaeva I. V.

Аннотация. Известный психолог Л.С. Выготский отмечал подчиненность интеллекта ребенка эмоциональным интересам. Но эстетические чувства и переживания ребенка нуждаются в воспитании и упражнении. Оказать помощь детям в формировании духовных ценностей – одна из главных и трудных задач педагогов. Развивать доброту сердца, чуткость души, действенную любовь ко всему прекрасному, дать детям первые ориентировки в эстетической и художественной культуре своего народа – вот ориентир в нашей с вами работе по воспитанию детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие связной речи, художественные картины, дети с ОВЗ, дошкольное воспитание.

Все начинается с детства. Именно в детстве, ребенок впервые учится сочувствовать, сопереживать радоваться, учиться отличать плохое от хорошего, красивое от безобразного... «Только через искусство человек может не узнать, не изучить, а пережить чувствами, чужой опыт» – говорит известный педагог –художник Б.М. Неменский.

Одна из важнейших задач, стоящих перед ребенком дошкольного возраста, – это овладение связной речью, без чего не возможно успешное обучение в школе. Развивать у детей доброту сердца, чуткость души, творческое воображение, дать им первые ориентировки в эстетической и художественной культуре – одна из задач дошкольного воспитания.

Поэтому развитие связной речи на основе восприятия картин, остановимся на художественном творчестве, как наиболее сложном в составлении рассказа, но зато эмоционально богатым эпитетами, сравнениями, метафорами.

Восприятие произведений изобразительного искусства – сложный многогранный творческий процесс. Развивая эстетические эмоции, нравственное сопереживание, нравственный отклик, оно требует от человека определенной затраты сил и способностей: Надо учить детей восторгаться и удивляться, любоваться и давать нравственно-эстетическую оценку, соотносить с собственными чувствами и опытом.

Как нельзя построить дом без кирпичиков, так и невозможно в развитии речи без достаточного словарного запаса. При решении этих задач используются различные методы, приемы и игры. Перед рассматриванием картины, в организационный момент, можно включать упражнения на активизацию словарного запаса. Например:

1. «Сядет тот, кто назовет мне, какой может быть человек? (его состояние)» – грустный, веселый, радостный, хмурый, печальный, злой и т.д. -активизация словаря при рассматривании картины В. Васнецова «Аленушка»; или «Какая бывает зима?» – снежная, волшебная, суровая, теплая, длинная – (картина И. Шишкин «На севере диком»)

2. Художник не только отражает предметы и явления окружающего мира, но и передает в своем произведении определенное настроение. Чтобы помочь ребенку понять и словесно выразить это настроение можно использовать игровые упражнения – загадки: «Узнай о ком (о чем) рассказываю? Сильный, большой, могучий, мощный?» – богатырь (В. Васнецов «Три богатыря»); «Широкое, синее, бурлящее, бескрайнее, черное?» – море. (К. Айвазовский)

3. Чтобы дети смогли понять состояние изображенных на картине людей, учим понимать язык жестов, мимики, движений. Этому способствуют упражнения по психогимнастике. «Погрустим как Аленушка; покажем какие мы сильные могучие, как богатыри». Упражнения по психогимнастике можно использовать как фрагмент непосредственно образовательной деятельности (физкультминутка).

4. Игра «Какая маска говорит?». Цель игры: развитие интонационной стороны речи, обогащение словаря эмоциональной лексикой. Вначале педагог, а затем ребенок «надевает» маску и произносит выразительно название картины от лица маски – грустно или радостно, удивленно или зло, и т.д.), дети должны определить какую маску «надел» педагог, какая маска говорит

В основной части непосредственно образовательной деятельности дети рассматривают и составляют рассказ по картине. Чтобы построить связный рассказ детям помогают наглядные карточки-символы.

Знак вопроса – Ребенок должен вспомнить художника и назвать картину.

Следующие три карточки со стрелками служат напоминанием о последовательности рассказывания, что художник изобразил на переднем плане, в центре, на заднем плане.

Пятая карточка – напоминание о цветовом решении картины позволяет сделать вывод о настроении художника. Учим понимать и чувствовать зависимость цвета и эмоционального состояния человека.

Шестая карточка – это личное высказывание ребенка о картине (нравится или не нравится картина и почему?)

Активную роль в процессе занятия отводится педагогу. Здесь могут быть использованы различные приемы и упражнения:

- Прием предложенный Е.И.Тихеевой «Вхождение в картину». Использование этого приема связано с созданием у детей эмоционального

настроения, перед входением в картину, с определенных ролей установками на развернутое выразительное рассказывания.

При рассматривании картины И. Левитана «Март» говорим: «Вы все внимательно рассматривали, что изображено на картине, о чем она. А теперь давайте мысленно перенесемся сюда (показ определенного места, например, на крыльцо дома). Вслушиваемся. Что мы услышим?» И дети начинают творить. Они говорят, что слышат стук дятла, стук топора, люди рубят лес, цокот копыт другой лошади, едущей по дороге и т.д.

- Прием *воссоздание событий, предшествующих и последующих изображенным на картине.*

«Закройте глаза и представьте, что здесь было до прихода зимы или до прихода весны», (если мы рассказываем о зимней картинке). Таким образом, активизируем у детей воображение на создание связного выразительного рассказа, стимулируем речевое высказывание. «Что было до того, как Аленушка пришла к омуту?» (В. Васнецов «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»). «О чем могут разговаривать дети на картине Серебряковой «За обедом»?»

- *Игра: «Аукцион»*

Цель: Учить детей внимательно вглядываться в изображение, совершенствовать умение строить разнообразные предложения.

Правила игры: На аукцион выставляется единственная картина. В руке у педагога пластиковый молоточек. Дети начинают всматриваться в содержание картины, выискивают различные детали, делают свои высказывания о том, что видят на картине.

Картина считается проданной тому, кто последним закончит рассматривание, т.е. скажет последнее предложение по художественной репродукции. Он торжественным видом и забирает ее в группу, в художественный уголок.

- Прием *«Угадай, что здесь может быть нарисовано?»* для развития творческого мышления

Кусочек репродукции закрывается белой бумагой, где-нибудь сбоку, чтобы не нарушить целостного восприятия картины. Дети высказывают свои предположения, что же мог изобразить здесь художник.

- Дидактическая игра (как итоговое занятие) *«Посещение художественного салона».*

Дети рассматривают выставленные картины одного художника. Например:

И. Грабаря или разных художников, но посвященных одной теме: осень, зима, лето, весна. Правила игры: Ребенок покупает картину, если рассказал о ней по следующему плану:

Название картины, цель приобретения.

О чем она рассказывает?

Какая она?

Какое в ней передано настроение

Почему она понравилась?

Чтобы эффективнее было воздействие на развитие детей от восприятия картин, нужно читать поэзию Тютчева, Бунина, Пушкина, Плещеева, включать классическую и современную инструментальную музыку во время рассматривания.

Через эмоциональное восприятие дети учатся понимать дух искусства, учатся связно излагать свои мысли в логической последовательности, обогащают свою речь эпитетами, сравнениями, метафорами, совершенствуют свое нравственное поведение.

Работа по развитию речи на основе восприятия изобразительного искусства доступна, интересна и результативна. Процесс ознакомления детей с художественными картинами требует от педагогов большого терпения, неспешности, такта, мастерства и собственно эмоционально-положительного отношения к рассматриваемой картине.

Литература:

1. Акименко В.М. Новые логопедические технологии: учебно-методическое пособие.- Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 138 с.
2. Белобрыкина О.А. Речь и общение. – Я.,1998.
3. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию// Дефектология. – Москва: Издательство «Школа-Пресс». – 1994.- №2.
4. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб методических рекомендаций. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000.- 240с.
5. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга. – М., Педагогика, 1973. – 135 с.
6. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников – М., 2001.
7. Шаховская С.Н., Худенко Е.Д. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушением речи. – М., 1992.

Влияние коррекционной работы на развитие сенсомоторной сферы младших школьников с ЗПР

Influence of remedial work on the development of sensorimotor sphere of younger students with learning disabilities

Ряннель В.Я. (Москва)

Ryannel V.Y.

Аннотация. В статье анализируется предварительный результат психокоррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития по формированию сенсомоторной сферы. Актуальность исследования обусловлена значимостью сенсомоторики в когнитивном развитии.

Ключевые слова: сенсомоторная сфера, ЗПР, младшие школьники, психокоррекция.

В связи с растущим числом детей с задержкой психического развития (в особенности церебрально-органического генеза) психологи все чаще встречаются со случаями недоразвития двигательной сферы. Как правило, у детей с ЗПР в той или иной степени нарушена и речевая деятельность. Исследования М.М. Кольцовой и др. доказали, что это может быть связано с физиологической незрелостью моторной зоны коры головного мозга, а также с отсутствием социального опыта игровой деятельности. Доказано, что двигательные навыки формируются тем быстрее, чем богаче игровой опыт ребенка. Поэтому, начиная с самого раннего возраста, необходимо уделять особое внимание развитию сенсомоторной сферы ребенка, так как именно она, будучи базовой интегративной сферой психики, обеспечивает ребёнку опыт непосредственного познания на ранних этапах онтогенеза; отставание же и дефекты её развития серьёзно затрудняют формирование у него представлений и знаний об окружающем мире.

Ввиду близости расположения речевых и двигательных зон в коре головного мозга, возбуждение, возникающее в двигательной области коры больших полушарий, иррадирует в области центров речевой моторной зоны и стимулирует артикуляцию, таким образом, систематические упражнения по тренировке движений пальцев оказывают стимулирующее влияние на развитие речи. Исследователи М.М. Кольцова, Л.В. Антакова-Фомина и др. заметили, что ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, имеет достаточно связную речь, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память, внимание.

В центре психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Мытищинский» г. Москва прошла апробацию программа развития и коррекции сенсомоторной сферы детей. Программа рассчитана на 10 занятий и составляется индивидуально для каждого ребенка в зависимости от возраста и особенностей его развития.

По результатам эмпирического исследования учеников 1-2 классов общеобразовательных школ для развития сенсомоторных навыков были определены следующие направления коррекционно-развивающей работы:

- развитие мелкой моторики (массаж и самомассаж кистей рук, пальчиковая гимнастика, лепка, работа с ножницами, наматывание ниток, сухой бассейн и т.п.);
- развитие зрительно-пространственной координации при копировании контуров предметов. Данные упражнения развивают устойчивость и объем зрительного восприятия, что поможет избежать ошибок при письме;
- формирование межполушарных связей в двигательной сфере.

При проведении корригирующих занятий обязательным условием было соблюдение основных методических требований (по М.М. Безруких):

- принцип деятельностного подхода, обеспечивающий взаимосвязь перцептивных, речевых и интеллектуальных предпосылок овладения школьными умениями, навыками и знаниями;
- индивидуализация и дифференциация используемых методов, приемов и средств с учетом возраста детей и имеющегося сенсорного опыта;

- интегративный характер коррекционных занятий, позволяющий решать несколько разноплановых задач, преимущественно опережающий уровень актуального развития, но не выходящий за границы зоны ближайшего развития, в рамках одного занятия;

- активизация познавательной деятельности, развитие речи в единстве с мышлением, т.е. обеспечение речевого опосредования всех мыслительных действий и операций ребенка.

Коррекционные занятия с детьми проводились индивидуально, продолжительностью 40 минут 1 раз в неделю. Обязательным условием было закрепление полученных навыков дома под контролем родителей.

Данное исследование проводилось до начала коррекционной работы и после 10 занятий с целью выяснения эффективности коррекционной программы. В исследовании принимали участие 32 учащихся 1-2 классов, имеющих диагноз ЗПР по результатам ПМПК.

Для исследования были выбраны следующие методики:

- Методика «Гештальт-тест Л.Бендер»
- Домик (Н.И. Гуткина)
- Вырезание круга (Н.И. Озерецкий)
- Проба «Реципрокная координация движений» (Н.И. Озерецкий)

Исследование зрительно-моторной координации у детей с ЗПР проводилось гештальт-тестом Бендер и методикой «Домик» Н.И. Гуткиной.

Результаты выполнения теста Бендер оценивались посредством сравнения работы ребенка с графическим образцом, предложенным ему для срисовывания. Ребенок должен был правильно воспроизвести пять рисунков образца и их расположение относительно друг друга. Уровень развития зрительно-моторной координации определялся с помощью количественного и качественного анализа. В ходе исследования у младших школьников обнаружилось множество ошибок в выполнении заданий на копирование образца. Результаты исследования свидетельствуют о значительном отставании в формировании зрительно-моторной координации учащихся с задержкой психического развития.

При выполнении методики «Домик» (автор Н.И. Гуткина) у младших школьников с ЗПР также зафиксировано множество ошибок. Самой распространенной ошибкой являлось залезание одной линии на другую (у 32 детей, 100%). Также многоэлементов, изображенных неправильно (у 30 детей, 93,7%), и разрывов в линиях (у 29 человек, 90,6%). Двое детей имели ошибки в 6 категориях (из 7). После просьбы экспериментатора, проверить, все ли верно, 6 испытуемых нашли недорисованный элемент и дорисовали, 2 человека недостающий элемент не нашли. Результаты исследования свидетельствуют о значительном отставании в формировании зрительно-моторной координации учащихся с задержкой психического развития.

В тесте «Вырезание круга» детям предлагалось вырезать рельефно очерченный круг, изображенный на квадрате чистой бумаги. Часть школьников, допустив незначительные отклонения от основной линии надреза, выполняла

движение многократными нажатиями ножниц на бумагу. Резаный край оказывался с многочисленными зазубринами. У 19 испытуемых отмечалось отсутствие четкости и уверенности в выполнении заданий, мышечная напряженность, низкий темп движений. Учащиеся не могли соотнести действия левой и правой руки, своевременно менять направление движения. 3 человека не справились с заданием.

В ходе исследования динамического праксиса у всех детей с задержкой психического развития наблюдались явления истощаемости, проявившиеся в замедлении темпа, нечеткости движений. При ускорении темпа движений были выявлены трудности контроля. При выполнении заданий, направленных на синхронность выполнения действий, имели место сопровождение движений кистей рук передвижением вперед – назад или осуществление движений кистей рук не полностью.

После проведения коррекционных занятий у большинства младших школьников с задержкой психического было замечено снижение количества ошибок при выполнении тестов. Результаты теста Бендер показали, что у одного ребенка уровень развития зрительно-моторной координации стал выше среднего (в рисунках только незначительные отклонения от образца). У 6 детей уровень зрительно-моторной координации остался на прежнем уровне (5 на среднем и 1 на низком). Большинство детей (78,5%) продемонстрировали снижение количества ошибок при выполнении теста по сравнению с результатами до проведения коррекции.

Сопоставление результатов выполнения методики «Домик» до коррекции и после выявило, что у всех испытуемых также снизилось количество ошибок. И хотя такие грубые ошибки, как отсутствие какой-либо детали у двоих детей остались, но общее количество ошибок у них уменьшилось на 13,98%. У остальных меньше стало неправильно изображенных элементов в рисунке, разрывов между линиями и залезаний одной линии на другую.

При повторном исследовании методикой «Вырезание круга» у детей с ЗПР было выявлено улучшение навыка владения ножницами. Учащиеся стали достаточно уверенно координировать движения правой и левой руки, линия надреза в большинстве случаев оказывалась ровной, плавной без зазубрин, однако детям не всегда удавалось придерживаться очерченной линии. Один ребенок с заданием не справился, но и у него наблюдалась слабовыраженная положительная динамика (научился правильно держать ножницы).

Исследование реципрокной координации рук выявило значительные улучшения показателей. Повысилась степень автоматизации движений, 2 детей (6,3%) достигли высокого уровня автоматизации при быстром темпе выполнения пробы. Контрольное выполнение пробы выявило также снижение степени истощаемости у детей: 71,9 % детей улучшили свои показатели. Также улучшились такие критерии, как плавность и одновременность переключения движений. При выполнении пробы заметно снизилось наличие частичных персевераций.

Таким образом, очевидно, что даже кратковременная, но комплексная система коррекционно-развивающих мероприятий приводит к позитивным

изменениям в развитии мелкой моторики руки и зрительно-моторной координации школьников с задержкой психического развития. Полученные при апробации результаты позволят взять её за основу для дальнейших исследований.

Литература:

1. Антакова-Фомина Л. В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук.//Тезисы докладов 24-го Всесоюзного совещания по проблемам ВНД.- М., 1974
2. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / под ред. О.Б. Иншаковой / Т.В. Ахутина. – М. : МПСИ, 2001. – С. 7–20.
3. Баулина М. Е. Материалы по диагностике и коррекции трудностей обучения младших школьников. Сер. Технологии воспитания. В помощь классному руководителю и школьному психологу. М.: Аркти, 2009
4. Безруких, М.М. Возрастные особенности организации и регуляции произвольных движений у детей и подростков / М.М. Безруких, Л.Е. Любомирский // Физиология развития ребенка, 2000.
5. Безруких М.М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учебное пособие./М.М.Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер – М.: Академия, 2002.
6. Белопольская Н.А. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М. Когито-центр, 2009.
7. Гуревич М. О., Озерецкий Н. И. Психомоторика, часть вторая: Методика исследования моторики. М.; Л., 1930.
8. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе – М, Академический проект, 2000.
9. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить – М., Советская Россия, 1973.
10. Метиева Л. А. Развитие сенсорной сферы детей. Пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова – М.: Просвещение, 2009
11. Озерецкий Н.И. Метрическая шкала для исследования моторной одаренности у детей [Текст] /Н.И.Озерецкий, г. Орехово-Зуево. 1925, – 24 с.
12. Озерецкий Н.И. Методика исследования моторики [Текст] /Н.И.Озерецкий, – М-Л.: Госмедиздат, 1930, – 174 с.
13. Староверова М.С. Типология "психологических синдромов" у младших школьников общеобразовательной школы, неуспешных в учебной деятельности. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М, 2004
14. Староверова М.С. Неуспешность в обучении: природные и социальные факторы и пути коррекции. // Директор школы. 2002. № 4. с. 42.
15. Хотылева, Т.Ю. Профилактика и преодоление трудностей в обучении на раннем этапе : метод. пособие / Т.Ю. Хотылева, О.Г. Галактионова, Т.В. Ахутина. – М. : В. Секачев, 2013.

Нестандартные формы работы на уроках литературы в коррекционной школе VIII вида в условиях внедрения инновационных методов
Implementation of new technologies in teaching retarded pupils in literature lessons

Савина Е.А. (Бугульма)
Savina E.A.

Аннотация. Активизация познавательной деятельности учащихся – одна из основных задач учебного процесса в коррекционной школе. Важнейшим приемом активизации урока литературы является проведение нетрадиционных уроков литературы. Нетрадиционные формы работы позволяют разнообразить учебную деятельность, они способствуют повышению интеллектуальной активности учащихся с ОВЗ, а, следовательно, и эффективности урока.

Ключевые слова: урок литературы, коррекционная школа VIII вида, инновационные методы, нестандартные формы работы.

Любая педагогическая технология – это, прежде всего, процессная система совместной деятельности учащихся и учителя по проектированию (планированию) и организации образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении конкретного обеспечения участниками. (Селевко Г.К.)

Активизация познавательной деятельности учащихся с ОВЗ – одна из основных задач учебного процесса в коррекционной школе. Меня, учителя литературы коррекционной школы, волнует опасность отчуждения учащихся от художественных достижений, потеря интереса к сознательному чтению. В документах, раскрывающих основные направления развития образования, подчеркивается идея формирования творческой личности. В связи с этим возникает необходимость смещения ценностных ориентиров деятельности учителя в сторону осознания им необходимости перехода от учения как процесса запоминания к учению как процессу умственного развития и воспитания активной творческой личности. Литература как учебный предмет, предоставляет неограниченные возможности для формирования у школьников познавательного интереса. На уроках литературы я создаю условия, предполагающие формирование интереса к познанию и открытию мира, готовность к сотрудничеству, способность анализировать увиденное и услышанное, принимать решения и уметь высказать свое мнение, т. е. развивать самостоятельность мышления, гибкость и критичность ума. На уроках большое внимание уделяю выявлению интересов ученика, раскрытию индивидуальных творческих способностей и их развитию. Главное – чтобы делали учащиеся все это с интересом. Не так часто можно наблюдать уроки, на которых ученики работают увлеченно, слушают с широко раскрытыми глазами, и кругом царит атмосфера сотрудничества и поиска. Поэтому приходится придумывать что-то новое, чтобы получить желаемый результат. Ведь урок литературы в коррекционной школе должен быть интересным, разнообразным, емким,

содержательным и вырастать из всего многообразия человеческой деятельности: интеллектуальной, эстетической, нравственно-психологической.

Для меня важнейшим приемом активизации урока литературы является проведение нетрадиционных уроков литературы: урок – ролевая игра, урок – дискуссия, урок – кинолекторий, урок – творческая мастерская, урок– моделирование, урок – синквейн, урок – монтаж, урок – литературная гостиная.

Употребление термина «нетрадиционный» тип урока (или форма урока) уместно в контексте понимания технологического подхода. Бесспорно, все новое – хорошо забытое старое, и любой новейший тип урока можно соотнести с традиционной классификацией уроков. Вместе с тем применение нетрадиционных уроков обусловлено необходимостью научить учащихся свободно ориентироваться в нарастающем потоке информации.

Один из видов работ мной используется чаще, другой реже. Это зависит от количества учащихся в классе, от состава класса, от интересов ребят, от их возрастных особенностей. Литература обладает большими возможностями для привлечения внимания школьников к необычным фактам, сюжетам. Она широко использует аналогии, ассоциации, все то, что возбуждает активное мышление, вызывает чувство нового, интерес к нему, радость удовлетворения любознательности и, как итог, развитие познавательного интереса.

С приходом в школу ИКТ появилась возможность использовать на уроках, презентации, ксерокопии текстов, выполнять работу на компьютере. Так, например, новый метод – клиширование – может применяться не только на итоговых уроках, но и в начале изучения темы, на определенном этапе изучения произведения. Клише – текст с пропуском слов. На уроке проговаривается материал, а итогом станет исправленный отрывок, высказывание. Некоторые клише объёмны, другие – нет. Одни – целое сочинение, другие – резюме урока или его части. Клише рассчитано не только на «троечников», но и на успешных учеников. Прочитывая предложенный текст, учащиеся воспринимают информацию, находят недостающие слова для наиболее точного отражения своих мыслей. Удобный формат позволяет хранить клише в тетради, использовать при написании сочинений и изложений.

Условия эффективности проведения нетрадиционных уроков: нестандартный урок будет приниматься в качестве одного из ведущих средств обучения; хорошее владение учителем методикой проведения нетрадиционных уроков; умелое сочетание нетрадиционных и традиционных форм работы; конструировать дидактический процесс в рамках нестандартного урока, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся; включение нестандартных уроков в систему своей работы.

Цели нестандартных уроков:

ввести учащихся с ОВЗ в мир прекрасного, приобщая их к образцам отечественной и мировой художественной культуры, к духовным исканиям выдающихся писателей; научить понимать художественное слово и на этой основе формировать понимание жизни, активное отношение к действительности, идейно-нравственные позиции, эстетические вкусы, взгляды,

потребности, высокую общую и читательскую культуру; воспитывать читателя и «через» читательские качества и с их помощью формировать всесторонне развитую личность.

Принципы деятельности: активизация познавательной и мыслительной деятельности учащихся; дифференцированный подход к изучению предмета; повышение интереса к изучаемому материалу; развитие творческих способностей учащихся с ОВЗ.

Рекомендации по проведению нестандартных уроков:

1. Нестандартные уроки следует использовать как итоговые при обобщении и закреплении знаний, умений и навыков учащихся. 2. Слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как это может привести к потере устойчивого интереса к учебному предмету и процессу учения. 3. Нетрадиционному уроку должна предшествовать тщательная подготовка и в первую очередь разработка системы конкретных целей обучения и воспитания. 4. При выборе форм нетрадиционных уроков преподавателю необходимо учитывать особенности своего характера и темперамента, уровень подготовленности и специфические особенности класса в целом и отдельных учащихся. 5. Интегрировать усилия учителей при подготовке совместных уроков, целесообразно не только в рамках предметов естественно-математического цикла, но и выходя на предметы гуманитарного цикла. 6. При проведении нестандартных уроков руководствоваться принципом «с детьми и для детей», ставя одной из основных целей воспитание учащихся в атмосфере добра, творчества, радости.

Нетрадиционные формы работы позволяют разнообразить учебную деятельность, они способствуют повышению интеллектуальной активности учащихся с ОВЗ, а, следовательно, и эффективности урока.

Хочется остановиться поподробнее на некоторых фрагментах уроков в 9 классе, где особенно ярко проявляется познавательная активность ребят.

«ПОСТАВЬ СЕБЯ НА МЕСТО ГЕРОЯ» – социальная компетентность.
М.Ю.Лермонтов «Морская царевна». Представьте себя на месте царевича. Как бы вы поступили? Какое чувство испытывал царевич после происшедшего? Как вы оцениваете поступок царевича? М. А. Шолохов «Судьба человека». Какому историческому событию в жизни страны посвящён рассказ М. Шолохова «Судьба человека?» Как жилось нашим солдатам в фашистском плену? Чего хотели добиться фашисты таким жестоким обращением с пленными? Почему был вызван Андрей Соколов к лагерфюреру? Как вел он себя в разговоре с фашистом? Как бы повели себя вы? Было ли опасным такое поведение? Кто выиграл в этом противостоянии: лагерфюрер или Андрей Соколов? Какие черты характера Андрея помогли ему выстоять и вызвать уважение даже у врагов? Чтение по ролям разговор лагерфюрера и Андрея Соколова.

Итогом работы над данным произведением является урок – кинолекторий. Просмотр фильма режиссёра С. Бондарчука, снятый на основе этого рассказа «Судьба человека».

«ЧИТАЕМ, ПОНИМАЕМ, ГОВОРИМ». Н.В. Гоголь «Майская ночь, или Утопленница». Перескажите легенду, которую поведал Левко Ганне, от лица панночки. Начни так... Инсценируйте разговор Левко и головы с его подчинёнными. Проследите, как ведёт себя голова во время чтения записки. Прослушайте вступление (увертюру) к опере Н. А. Римского – Корсакова «Майская ночь». Сумели ли вы услышать в музыке сказочность сюжета Гоголя.

«ЧИТАЕМ, ПОНИМАЕМ, ГОВОРИМ» – *самообразовательная компетентность*. А. С. Пушкин «Руслан и Людмила». По иллюстрации, на которых изображены четыре претендента на руку Людмилы, попробуйте узнать каждого из них. Обоснуйте свое мнение. Прочитайте характеристику, которую даёт Пушкин Руслану, Рогдаю и Фарлафу, Ратмиру. Как вы думаете, любит ли Фарлаф Людмилу? Может ли Людмила стать счастливой с таким мужем? О каких чертах характера Людмилы говорит её появление во взаимоотношениях с Черномором. Чтение по ролям диалог Руслана и головы. Передать насмешливый тон головы в начале встречи с Русланом и просительный – в её конце. В опере М. И. Глинки «Руслан и Людмила» есть ария, которая начинается словами: «О поле, поле, кто тебя усеял мёртвыми костями?» кому из героев поэмы могут принадлежать эти слова? Рассмотрите репродукцию В. М. Васнецова «После побоища Игоря Святославича с половцами». Сравните, как изображается поле битвы в поэме Пушкина и в картине Васнецова. Что общего? В чем различие?

Подведение итогов урока, рефлексия «Микрофон».

Нужны ли нам книги о ...? Актуальны ли книги о ... в наши дни? Приходилось ли вам встречать в жизни таких людей как герой ...? Какой жизненный урок вы извлекли из ...? Какие проблемы поднимает автор в произведении ...? В чем смысл произведения ... и почему оно так называется? Какие чувства возникли у вас после прочтения ...?

Литература:

1. Аболин Л.М., Иванова Н., Сибгатуллина И.Ф. О восприятии и понимании ребенка. Практикум по психологии. – Казань – Рига, 1996.
2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 2001.
3. Панфилова М.А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры. – Москва: ГНОМ, 2001.
4. Политова Н. Развитие речи учащихся на уроках русского языка и литературы. – М., Просвещение, 1996.
5. Серебрякова Н.В. Нарушения речи и их коррекция. – М.: Владос, 2004.
6. Семаго Н.Я., Семаго М.М. проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы. – Москва, 2000.

Психолого-педагогические условия преодоления агрессивности

Psycho-pedagogical conditions of overcoming aggression

Урусова Е. С. (Чебоксары)

Urusova E.S.

Аннотация. Одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. Агрессивность у детей и подростков проявляется в разных формах и детерминирована возрастными кризисами, этапами психического развития и логикой основной культуры. Проблема подростковой агрессии должны решаться комплексно, в тесном взаимодействии специалистов различного профиля в рамках образовательного учреждения.

Ключевые слова: подростковый возраст, агрессия, возрастные кризисы.

Одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. Этот статус связан с социальной ситуации развития подростков – их стремлением приобщиться к миру взрослых, ориентацией на нормы поведения и ценности этого мира.

Агрессивность у детей и подростков проявляется в разных формах и детерминирована возрастными кризисами, этапами психического развития и логикой основной культуры. Именно работников образовательной среды ложится основная нагрузка по профилактике и коррекции агрессивного и девиантного поведения подростков. Трудность работы педагога в этом направлении заключается еще и в том, что отсутствуют возрастные социальные нормы детской и подростковой агрессии. Каждый случай требует индивидуального подхода.

Проблема подростковой агрессии должны решаться комплексно, в тесном взаимодействии специалистов различного профиля в рамках образовательного учреждения. Коррекционную работу с ребенком необходимо вести параллельно работе с окружающими его взрослыми: родителями и педагогами. В зависимости от выявленных причин детской агрессии в работе с взрослыми можно выделить несколько направлений:

- изменение негативной установки по отношению к ребенку на позитивную;
- изменение стиля взаимодействия с детьми;
- расширение поведенческого репертуара родителей и педагогов через развитие их коммуникативных умений.

Задача педагога при взаимодействии со школьным психологом – расширить поведенческий репертуар ребенка, научить его управлять проявлениями своих эмоций, сдерживать их, но в то же время уметь своевременно отреагировать негативные эмоции в приемлемых формах, видеть и понимать чувства других людей. Сделать это можно, например, во время психологических тренингов, в ходе которых моделируются сложные, конфликтные, фрустрирующие жизненные ситуации. При этом необходимо плодотворное сотрудничество педагога и психолога, в котором наибольшую актуальность приобретают следующие задачи:

1. Информирование школьных работников о наличии проблемы и возможной недооценки ее значимости.
2. Понимание педагогами причин детских агрессивных реакций.
3. Преодоление педагогами мифов об агрессии подростков.
4. Необходимость знаний о способах построения программ по профилактике и коррекции подростковой агрессии.
5. Работа педагога и психолога с родителями подростка.

Существует несколько типичных заблуждений в отношении подростковой агрессии, которые школьному психологу необходимо обсудить с педагогами в процессе совместной психокоррекционной работы с агрессивными подростками:

Подростковая агрессия неизбежна. Агрессия присуща человеку как биологическому объекту, однако следует помнить, что в социально неблагоприятных условиях она приобретает совершенно иной характер и более сложные формы, поэтому необходима профилактика подростковой агрессии.

Подростковая агрессия – следствие психической патологии. Это далеко не всегда так. Как правило, подростковая агрессия не является следствием психических патологий.

В нашей школе (классе) этой проблемы не существует. У нас дети дружные! К сожалению, даже самые благополучные коллективы не могут избежать межличностных конфликтов, в рамках которых формируется иерархия организованной группы. В такой группе появляются лидеры и аутсайдеры, при этом первые стремятся удержать свое положение, вторые – исправить свое. Как правило, большая часть коллектива следует за лидерами, в результате чего аутсайдеры остаются в изоляции, что является психотравмирующим их агрессивное поведение. В роли аутсайдеров часто оказываются новички, дети с нарушением развития, дети-инвалиды, дети из неблагоприятных семей, т.е. дети различных «групп риска».

Проблема детской агрессии – проблема родителей, это недостаток воспитания. Конечно, есть разные семьи, но, как правило, факторов, провоцирующих агрессивное поведение в рамках семьи меньше, чем внутри подросткового сообщества.

Подростковая агрессия – результат дурного влияния СМИ, следствие подражания агрессивным персонажам фильмов и книг. Например, психологами было зафиксировано существование устойчивой взаимосвязи между жесткостью ребенка и его субъективной идентификацией с телегероем, проявляющим агрессию

Нельзя не отметить, что существует, однако, и противоположная позиция, стремящаяся оправдать присутствие телевизионного и видеонасилия в нашей жизни: насилие является частью нашей жизни и нашей культуры, а визуальная демонстрация насилия лишь подталкивает ребенка к жизни в социуме.

Для формирования эффективных навыков общения и профилактики возникновения самих конфликтных ситуаций, а также для профилактики агрессии необходимо использовать определенные правила ведения диалога с подростком:

- Используйте Я-высказывания: то, что вы хотите сообщить, говорите от себя. Это не вызывает агрессии и протеста, так как каждый человек имеет право на любые мысли и чувства. Неправильными вариантами поведения были бы использование Ты-высказываний («Ты врешь мне!»), обезличенных высказываний («Это ложь!»), ссылки на обобщенный авторитет («Ни один нормальный человек на моем месте тебе бы не поверил!»).

- Акцентируйте внимание на поступках (поведении), а не на личности подростка. Критикуйте поступок, а не человека. Говорите о том, что подросток делает, не переносите оценку на подростка («Если ты не будешь соблюдать правила, то это создаст проблемы всем!»). неправильно использовать лично окрашенные комментарии («Ты эгоист, ты думаешь только о себе!»). анализировать поведение нужно не в момент самого поступка, а только после того, как ситуация разрешится и обе стороны успокоятся. В то же время обсуждение необходимо провести как можно скорее после инцидента. Лучше всего это сделать наедине, без свидетелей, а затем обсудить в группе или в семье. Также важно подробно обсудить негативные последствия агрессивного поведения, его разрушительность не только для окружающих, но и для самой личности.

- Устанавливайте обратную связь вскоре после совершения события. Главная задача взрослого снизить напряженность ситуации (не повышать голос, не использовать агрессивные позы и жесты, не втягивать в конфликт других людей, непричастных, к нему, не сравнивать подростка с другими подростками, не прибегать к давлению, угрозам и др.).

- Контролируйте собственные негативные эмоции. Демонстрируйте модели неагрессивного поведения, альтернативные агрессивному (например, молчаливое заинтересованное выслушивание, предоставление возможности подростку успокоиться наедине, прояснение ситуации с помощью наводящих вопросов или внушение спокойствия невербальными средствами, использование юмора).

- Любая оригинальная или просто нестандартная реакция педагога на агрессивное поведение подростков помогает разрядить конфликтную ситуацию лучше, чем любые угрозы и административные меры.

- Используйте содержательный анализ произошедшего, который поможет совершать действия в сторону улучшения («В твоём сочинении не было структуры, твои выводы не подтверждены цитатами из текста»). Неправильным бы было использование оценочных суждений («Сочинение было слабым»), а также готовых выводов и суждений («В следующий раз...»).

- Говорите о конкретном событии. Не стоит использовать различные формы обобщений («Ты всегда опаздываешь», «Вечно ты все забываешь»), поскольку они создают ощущение фатальности, невозможности что-либо исправить.

- Старайтесь сохранить положительную репутацию подростка. Ребенку, тем более подростку, очень трудно признать свою неправоту или поражение. Самое страшное для него – публичное осуждение и негативная оценка. Плохая

репутация и осуждающая оценка окружающих могут впоследствии стать самостоятельной побудительной силой агрессивного поведения личности.

- Используйте конструктивные формулировки. Покажите, куда подросток не в силах изменить, например физические данные («Из-за маленького роста тебе трудно приобретать авторитет»).

- Предоставьте подростку необходимую информацию, что повысит его мотивацию на выход из проблемной ситуации, поможет поддержать собственные усилия по сохранению контроля над ситуацией, уменьшит сомнения и страх перед неизвестным.

- Защищайте права и интересы подростка, будьте посредником в переговорах с родителями и педагогами, оказывайте помощь в получении доступа к социальным ресурсам.

Приведем несколько *эффективных приемов нейтрализации агрессивных проявлений подростков педагогом в классном коллективе*:

1. Игнорировать незначительную агрессию.

2. Не проявлять агрессию по отношению к подростку, быть самому спокойным, сдержанным.

3. Проявлять внимание к подростку.

4. Создать ситуации «проживания» эмоциональных состояний.

5. Показывать, что вам неприятно слышать и видеть агрессивное поведение ребенка.

6. Вовлечь подростка в интересное мероприятие, дать ответственное задание.

7. Придумать рейтинг положительных качеств учащихся класса, составить свод правил и т.д.

Необходимо понимать, что проявление агрессии нельзя оценивать однозначно ни как положительное, ни как отрицательное явление. Это, прежде всего, поведение, необходимое для полноценного развития подростка, задача родителей и педагогов помочь направить его в позитивное русло.

Рекомендации педагогу по работе с агрессивным ребенком во время школьных и внешкольных мероприятий:

1. Включить в социально одобряемую и развивающую деятельность – трудовую, спортивную, художественную, организаторскую и т.д.

2. Изменить обстановку и стереотипные формы реагирования на агрессивное поведение подростка.

3. Проявлять подчеркнутое уважение к интересам подростков, включать их в совместную деятельность, что позволит им научиться командовать и подчиняться.

4. Вовлекать подростков в поисковые работы, пробуждающие интерес к самоутверждению, проявлению своего «Я», принятию креативных решений.

5. Давать возможность подросткам переживать положительные эмоции, почувствовать интерес к жизни, обозначить значимые перспективы.

6. Организовывать коллективную деятельность подростков при подчеркнутой личной ответственности.

7. Использовать занимательные формы деятельности, «секретную» работу с элементами игры.

8. Использовать поощрения с целью формирования нравственной зрелости и положительного отношения к делу, себе, другим людям (например, систему жетонного поощрения за строго оговоренное поведение с правом на привилегии). Наказаниями можно многое разрушить и ничего не создать, подкрепление же изменяет поведение ребенка.

9. Обучать приемлемым способам выражения гнева, умению владеть собой в экстремальных ситуациях (проблемных ситуациях).

10. Использовать метод неприятных последствий: «Что будет, если ты и дальше будешь так агрессивен?».

11. Вместо конкуренции развивать навыки сотрудничества, готовность идти навстречу друг другу, умение просить помощи и помогать другим, быть терпимым к недостаткам других, считаться с интересами других.

12. Познакомить подростков со способами сдерживания агрессии, самоконтроля, снятия мышечного напряжения.

13. Обучать выявлению «сигналов», предшествующих конфликту (слова, поступки, жесты, интонации), которые побуждают агрессию у ребенка, тренировать изменения его поведения в трудных ситуациях.

14. Обучать ненасильственному разрешению. Конфликтов.

В заключение хотелось бы отметить, что положительное отношение подростков к школе, нетерпимость к девиантности и агрессии, хорошие отношения с взрослыми и сверстниками способствуют снижению агрессивных и девиантных проявлений у подростков даже в случае низкой самооценки и семейного неблагополучия. [6]

Литература:

1. Александрова, Н. А. Некоторые результаты клинического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Н. А. Александрова // Дефектология. – 2006. – № 6. – С. 11 – 17.

2. Башмакова, С. Б. Коррекция эмоционального развития конфликтных детей / С. Б. Башмакова // Воспитание обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 1. – С. 25 – 30.

3. Браткова, М. В., Закрепина, А. В. Пример индивидуальной программы воспитания и обучения дошкольника с умственной недостаточностью (умственная отсталость) / М. В. Браткова, А. В. Закрепина // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 55 – 60.

4. Бютнер, К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер. – М. : Педагогика, 1991. – 144 с.

5. Возрастная психология : учебное пособие / [Т. Д. Марцинковская и др.]; Под ред. Т. Д. Марцинковской. – М. : Изд. центр «Академия», 2011. – 336 с.

6. Воробьева К.А. Профилактика агрессивного и девиантного поведения подростков в образовательных учреждениях / К.А.Воробьева // Воспитание школьников. – 2013. – №4, С. 45 – 49.

**Авторская программа факультативного спецкурса по математике
«Решение арифметических задач»
Современные технологии коррекционного обучения детей с особыми
образовательными потребностями**

*Author program optional elective course in mathematics "The decision of
arithmetic problems"*

*Modern technology correctional education of children with special educational
needs*

**Хисматуллина Л. Р., Мубаракшина Е.С. (Нижнекамск)
Hismatullina L.R., Mubarakshina E.S.**

Аннотация. Изменения в обществе сказались на состоянии преподавания общеобразовательных дисциплин в средней школе. Эти изменения затронули и специальные коррекционные образовательные учреждения. В результате этого перед коррекционной школой встала проблема поиска наиболее эффективных инновационных форм обучения и воспитания школьников, имеющих отклонения в интеллектуальном развитии.

Обучение должно вызывать интерес, пробуждать и приводить в движение внутренние процессы развития ребенка через применение коррекционно – развивающего аспекта в обучении, через включение детей в активную деятельность: нетрадиционные формы ведения уроков, использование ИКТ, участие в предметных неделях и олимпиадах.

Велика роль решения задач в подготовке умственно отсталых учащихся к жизни, к их дальнейшей трудовой деятельности. Именно упражнения в решении и составлении задач помогают учащимся видеть в окружающей действительности такие факты закономерности, которые используются в математике.

Программа содержит материал, позволяющий реализовать основную цель спецкурса по математике: создание условий для максимальной адаптации умственно-отсталых детей в условиях школьного образования.

Ключевые слова: спецкурс по математике, адаптация умственно-отсталых детей, школьное образование.

Примерная программа факультативного спецкурса по математике разработана на основе обязательного минимума содержания образовательной области «Математика» и рассчитана на обучающихся 9 классов специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Факультативный спецкурс может быть рассмотрен в 9 классе после изучения соответствующих тем учебника. Программа содержит материал, позволяющий реализовать основную цель спецкурса по математике: создание условий для максимальной адаптации умственно-отсталых детей в условиях школьного образования.

Целью факультативного спецкурса являются:

– Коррекция базовых математических знаний, разного вида вычислений, в том числе и процентных, для решения большого круга задач, различной

сложности, систематизация, расширение и углубление знаний в решении задач, широта применения математики в реальной жизни;

– Создание условий для формирования и развития у обучающихся навыков анализа и синтеза, полученных ранее знаний, подготовка к итоговой аттестации.

Задачи факультативного спецкурса по математике состоят в том, чтобы:

- расширить и углубить количественные, пространственные и временные представления, необходимые в дальнейшей трудовой деятельности обучающихся;
- использовать дифференцированные приёмы обучения для коррекции познавательной деятельности разной категории учащихся по их обучаемости, знаниям и умениям;
- воспитание личностных качеств обучающихся: работоспособности, настойчивости, самостоятельности.

Учитывая специфику образовательного учреждения, программа факультативного спецкурса по математике предполагает разнообразные виды работы деятельности учащихся на занятиях:

- решение задач нестандартного характера;
- практические задания;
- логические задачи.

Программа факультативного спецкурса по математике включает:

– темы, позволяющие учащимся закрепить полученные знания по математике, развить интерес к математике через решение арифметических задач;

– задачи практического содержания, направленные на формирование прикладных умений с целью подготовки учащихся к самостоятельной жизни, к трудовой деятельности;

– задания, способствующие расширению кругозора учащихся.

Арифметические задачи в курсе математики в школе VIII вида занимает значительное место. Почти половина времени на уроках математики отводится решению задач. Это объясняется большой коррекционно-воспитательной и образовательной ролью, которую они играют при обучении школьников с нарушениями интеллекта.

Успех в обучении математике школьников с нарушением интеллекта во многом зависит, с одной стороны, от учета трудностей и особенностям овладения ими математическими знаниями, а с другой – от учета потенциальных возможностей учащихся. Состав учащихся школ VIII вида чрезвычайно разнороден, поэтому трудности и потенциальные возможности каждого ученика своеобразны. Однако можно усмотреть и некоторые общие особенности усвоения математических знаний, умений и навыков, которые являются характерными для всех учащихся с интеллектуальным недоразвитием. На основании этого, мы предусматриваем дифференциацию учебных требований к разным категориям детей по их обучаемости математическим знаниям и умениям.

Поэтому отличительной особенностью данной образовательной программы от программы по математике VIII вида является то, что данный факультативный спецкурс имеет предметно-практическую направленность, тесную связь с жизнью и профессионально – трудовой подготовкой учащихся, и другими учебными предметами. Данная программа факультативного спецкурса рассчитана на учащихся выпускных классов, так как решение задач представляет собой сложную форму мыслительной деятельности. В ней мы представили методы решения некоторых наиболее часто встречающихся видов задач.

Спецкурс ориентирован на расширение базового уровня знаний учащихся по математике. Он носит предметно-практическую направленность и дает учащимся возможность познакомиться с интересными, нестандартными вопросами решения арифметических задач, проверить свои способности к математике. Вопросы, рассматриваемые в курсе, выходят за рамки обязательного содержания. Вместе с тем, они тесно примыкают к основному курсу. Через решение арифметических задач, направленных на формирование прикладных умений, идет подготовка учащихся к самостоятельной жизни, трудовой деятельности. Важным условием для успешной интеграции учащихся в социум является умение применять полученные знания на практике. Возникает необходимость формирования элементов экономических знаний у учащихся коррекционных учреждений. Привитие элементарной экономической грамотности является одним из факторов обеспечения, улучшения и ускорения социальной адаптации учащихся и их интеграции в обществе. Эта проблема актуальна особенно для детей с интеллектуальной недостаточностью, а задачи должны быть направлены на:

- формирование экономических понятий на уроках математики;
- развитие понятийного аппарата;
- раскрытие экономической сути вопросов быта, производства, сельского хозяйства, сферы торговых отношений;
- овладение элементарными экономическими понятиями;
- успешная адаптация в быту.

Решение данных задач будут способствовать облегчению применения полученных знаний при решении конкретных практических задач, с которыми они будут сталкиваться в повседневной жизни.

Знания, которые получают дети, в условиях школы, направлены на формирование умений и навыков. Формирование экономических знаний у учащихся коррекционной школы является для них жизненно важным. В переводе с греческого языка “экономика” – хозяйствование по правилам в соответствии с законом. Применительно к домашнему хозяйству, экономика – это наука о том, как человек зарабатывает себе на жизнь и удовлетворяет потребности личные и своей семьи. Такие задачи с элементами экономики обеспечивают возможность учащихся в продвижении и овладении элементарными экономическими понятиями, математическими знаниями и умениями, помогут им адаптироваться в обществе при современных экономических условиях.

С целью формирования элементов экономических знаний нами были предусмотрены решения задач на расчет платежей за коммунальные услуги, приведены задачи на расчет налогов. Опыт работы показывает, что экономическое образование помогает учащимся развить экономическое мышление, освоить понятийный аппарат, столь необходимый для ориентации в современном рыночном мире. Решение экономических задач обогащает социальный опыт, помогает активизировать мыслительную деятельность, расширяет представление об окружающем мире и словарный запас, закладывает первоначальные основы экономических знаний и способствует более эффективному вхождению в общество. (см.Таблицу 1)

Таблица 1

**Тематический план факультативного спецкурса
«Решение арифметических задач» (14 часов)**

Название раздела	№ п/п	Название темы	Всего часов	теория	практика
I. Введение.	1	Цели и задачи элективного курса.	1	1	
II. Повторение. Задачи на движение.	2-3	Простые арифметические задачи на соотношение: расстояние, скорость, время.	2	0,5	1,5
	4-5	Составные задачи на встречное движение (равномерное, прямолинейное) двух тел.	2	0,5	1,5
	6	Два способа решения задач на движение	1		1
	7	Схематическая запись задач	1		1
III. Проценты. Нахождение процента от числа.	8-9	Нахождение процента от числа. Расчет платежей за коммунальные услуги	2	0,5	1,5
	10-11	Задачи на расчет налогов	2	0,5	1,5
	12	Задачи практической направленности	1		1
	13	Нестандартные задачи	1		1
IV. Итоговое тестирование	14	Итоговое тестирование	1		1

Содержание курса:

I. Введение. Цели и задачи факультативного спецкурса (1ч).

Знакомство с целями и задачами факультативного спецкурса. Определение процесса решения арифметических задач

II. Повторение. Задачи на движение (6ч).

Простые арифметические задачи на соотношение: расстояние, скорость, время. Основными компонентами этого типа задач являются: а) пройденный путь(s); б) скорость(v); в) время (t). Зависимость между указанными величинами выражается известными формулами:

$$S = Vt; \quad V = S:t; \quad t = S:V$$

(указанные величины должны быть в одной системе единиц, например: если путь в километрах, а время в часах, то скорость в километрах в час).

2. Составные задачи на встречное движение (равномерное, прямолинейное) двух тел. Повторение формул для нахождения скорости, времени и расстояния, решение задач на встречное движение, движение в одном и противоположных направлениях.

3. Два способа решения задач на движение

1 способ, при котором нужно найти скорость сближения двух тел:

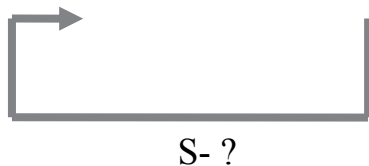
$$V_{\text{сбл.}} = V_1 + V_2; \quad S = V_{\text{сбл.}} \times t_{\text{встр.}}$$

2 способ, при котором нужно найти расстояние, которое преодолело первое тело $S_1 = V_1 t$, второе тело $S_2 = V_2 t$, затем по данной формуле $S = S_1 + S_2$ находится весь путь

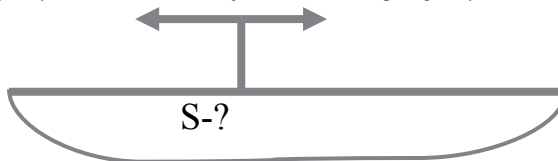
4. Схематическая запись задач.

Схемы вида:

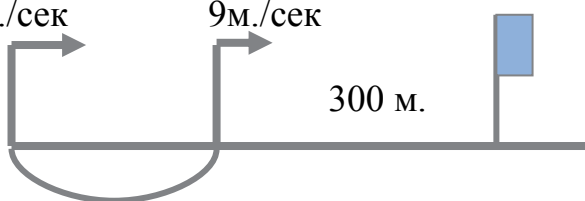
А) 40 м/мин 50 м/мин t встр = 6 мин



Б) 580 м/мин t = 1 ч 520 м/мин



В) 11 м./сек 9 м./сек 300 м. t встр = ? t = 40 сек.



III. Проценты. Нахождение процента от числа.

Повторение правила нахождения 1%, нескольких процентов от числа, замена процента соответствующим количеством сотых долей числа.

1. Нахождение процента от числа. Расчет платежей за коммунальные услуги.

Раскрыть для учащихся с интеллектуальным недоразвитием содержательную сторону экономических понятий и продемонстрировать возможность интегрирования математики с экономикой на примере решения текстовых задач, совершенствовать вычислительные навыки учащихся.

2. Задачи на расчет налогов.

Элементы экономических знаний. Обучение элементарным расчетам, с дальнейшей оценкой выгоды той или иной покупки или сделки, определение более выгодных и удобных способов решения разных практических, жизненных задач. Задачи на проценты.

3. Задачи практической направленности. Использование калькулятора, работа по таблице, межпредметная связь (расчет рецептуры при приготовлении блюд, экономный расход ткани при раскрое изделия)

4. Нестандартные задачи. Способы решения нестандартных, логических задач, задач на смекалку. Защита проекта, реферата.

IV. Итоговое тестирование. Задания 2 уровней сложности. (см. Таблицу 2)

Таблица 2

Диагностический инструмент для оценки качества знаний программы

№	Критерий оценки	Уровни		
		высокий	средний	низкий
1	Высокий (3б) Решает самостоятельно задачи арифметическим способом; классифицирует типы задач, умеет найти решение задач на логическое мышление и на смекалку; умеет строить схемы, шаблоны задач	3б		
2	Средний (2б) Решает задачи с помощью педагога; решает простейшие задачи.		2б	
3	Низкий (1б) Решает задачи с только с помощью педагога и по шаблону;			1б

Литература:

1. Перова М.Н. Методика преподавания математики в коррекционной школе. (учебник для ВУЗов). Учебное пособие.-М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

2. Шарыгин И.Ф., Голубев В.И. Факультативный курс по математике. Решение задач. – М.: Просвещение, 1991.

3. Залялетдинова Ф.Р. Нестандартные уроки математики в коррекционной школе: 5-9 классы.- М.: ВАКО, 2007.

СЕКЦИЯ II. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основные направления исследовательской и учебной деятельности студентов-дефектологов федерального вуза

*Main directions of federal university students-defectologists' research and
educational activity*

Артемьева Т.В. (Казань)

Artemyeva T.V.

Аннотация. В статье представлены направления исследовательской и учебной деятельности студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» в Казанском федеральном университете. Реализуются широкие возможности ознакомления студентов с инновационными формами и технологиями обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в России и за рубежом, проведение исследований и обсуждение их результатов на конференциях, в рамках школы молодого дефектолога. В учебном процессе применяются активные методы обучения. Важное место в системе профессиональной подготовки будущих специалистов уделяется практике студентов.

Ключевые слова: исследовательская и учебная деятельность, студенты, практика

Казанский (Приволжский) федеральный университет является инновационным центром технологического развития региона, реализующим приоритетную задачу соединения образования, науки и производства в рамках подготовки компетентных специалистов, которые обладают способностью быстро перестраиваться в зависимости от перемен на рынках труда Республики Татарстан и Приволжского федерального округа в целом.,

В целях стимулирования исследовательской работы студентов создаются условия для раскрытия творческих способностей студентов, вовлечения студентов младших курсов в научно-исследовательскую работу, стимулирования участия профессорско-преподавательского состава в организации научно-исследовательской работы студентов, отбора лучших научных работ для участия в конкурсах. Начиная с первого курса, каждый студент под руководством преподавателя кафедры, проводит исследование в рамках выбранной им научной темы, результаты которого апробирует на студенческих научно-практических конференциях, семинарах, форумах. Студенты имеют возможность представить свои научно-методические пособия, программы по специальной психологии и коррекционной педагогике на ежегодно проводимой выставке – конкурсе «Вектор успеха: лучшие разработки методических пособий и коррекционных занятий по логопедии и специальной психологии».

Ежегодно проводятся международные студенческие научно-методические мероприятия: конференции «Инновационные формы и технологии в

комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии» и «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: исследования и практика», международная студенческая научная школа молодого дефектолога «Школа молодого дефектолога».

В работе конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: исследования и практика» принимают участие специалисты из регионов России и ближнего и дальнего зарубежья: Каменец – Подольского национального университет им. И.Огиенко Факультета коррекционной и социальной педагогики и психологии (г.Каменец – Подольск, Украина); Белорусского государственного педагогического университета им.М.Танка (Республика Беларусь) Stockholm University, Department of Special Education (Sweden), а также представители министерств и ведомств Республики Татарстан, эксперты, ученые, научные сотрудники, ведущие специалисты сферы образования, социальной защиты и здравоохранения – учителя – логопеды, специальные психологи, дефектологи образовательных учреждений Республики Татарстан, представители СМИ.

Студентам предоставляется возможность познакомиться с международным и российским опытом в вопросах помощи людям с ограниченными возможностями здоровья в следующих аспектах:

- проблемы оказания ранней помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья;
- проблемы комплексной диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья;
- современные технологии коррекционного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями;
- инновационные формы и технологии в комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии;
- актуальные проблемы и перспективы развития лекотек;
- логопедическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья;
- современные психолого-педагогические подходы к семейному воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья;
- проблемы подготовки компетентного специалиста в области инклюзивного образования.

С целью формирования у студентов по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» профессиональных компетенций ежегодно проходит студенческая научная школа молодого дефектолога, в рамках которой студентам читаются лекции отечественных и зарубежных специалистов в области специального образования; проводятся мастерские и мастер классы; консультационная помощь преподавателей Научной Школы.

Проведение мероприятий данного формата предоставляет студентам уникальную возможность ознакомиться с передовыми направлениями сопровождения детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями слуха, интеллекта

Главной целью реализуемого на кафедре личностно – развивающего подхода является создание в процессе обучения условий, обеспечивающих интеллектуальное пространство выбора, проявления и развития личностных и интеллектуальных способностей студентов.

Создается такая организация процесса учения, при которой студенты стремились бы самостоятельно добывать новые знания, развивая свои интеллектуальные умения, интересы, реализуя свои познавательные потребности, а не получать готовую информацию для заучивания и воспроизведения без достаточного осмысления.

Важнейшее место в системе интеллектуально-развивающего обучения занимает формирование понятийного мышления студентов, составляющее психологическую основу интеллектуальной компетентности и важнейшее условие их интеллектуального и профессионального роста. Осознанное владение категориальным аппаратом науки дает возможность понимать информацию и адекватно воспринимать ее, выделяя существенные, необходимые и достаточные признаки содержания определенного понятия, установление взаимосвязи одного понятия с другим. Формирование в индивидуальном сознании студентов научных понятий осуществляется не со стороны предметной отнесенности, а со стороны знакомства с гипотезами, постулатами, моделями.

Процесс формирования у студентов научных понятий представляется как активная деятельность, направленная на подключение чувственно-сенсорных впечатлений студентов, обратимые переводы информации с языка научных знаков и символов на язык образов, работу с определениями изучаемых понятий и их признаками, уяснение связей с другими понятиями. Применяются активные методы обучения, в результате которого студенты становятся соавторами определения сути того или иного понятия.

1. *«Мозговой штурм» или «Кто глубже проникнет в суть понятия?»*. Предлагается групповая работа над предложенным понятием: группа выделяет существенные признаки и пытается дать определение. Затем идет защита каждой группой своей гипотезы. В конце работы составляется общее понятие, которое сравнивается с общепринятым понятием в науке. Несомненным достоинством данного приема является то, что свойство, явление, закономерность, которые как реальность стоят за «открытым» понятием, становятся для студентов личностно значимыми.

2. *Иерархизация понятия*. Объяснение понятия с выделением его существенных и необходимых признаков сопровождается графическим или схематическим изображением этого понятия в системе уже известных, и определением места и вида в этой системе.

3. *Сравнение нескольких точек зрения на то или иное понятие*.

4. *«Деловая картотека»*. Данный прием используется на заключительных занятии, связанных с классификацией понятий по следующей схеме:

А) формируется пакет терминокарт на каждую группу. Студентам дается задание на отдельных карточках записать все понятия данного раздела. На отдельном листе записывается эталон.

Б) группы обмениваются пакетами терминокарт и получают инструкцию разложить их на столе в логической последовательности. Для успешного выполнения задания студенты должны четко различать родовые, видовые и конкретные понятия.

В) проверка составленных схем может быть осуществлена преподавателем, или при помощи составленного эталона.

«Деловая картотека» решает несколько задач: закрепляются десятки понятий, развиваются мыслительные операции, идет развитие и пополнение словарного запаса, закрепляются умения делового общения.

Овладение приемами, обеспечивающими усвоение категориального аппарата наук, формирует индивидуальный стиль познавательной деятельности, обеспечивает ее само-регуляцию, самостоятельность, активность.

Важное место в системе профессиональной подготовки будущих специалистов по направлению специальное (дефектологическое) образование уделяется производственной практике, которая представляет собой особую форму взаимосвязи процесса обучения и будущей практической деятельности. Студенты в ходе прохождения практики имеют возможность применить, закрепить полученные теоретические знания и умения, приобрести систематизированный опыт психологической деятельности в образовательном учреждении.

В соответствии с полученными знаниями, умениями и навыками студенты осуществляют следующие направления профессиональной деятельности:

- Проводят *психологическое обследование* детей с отклонениями в развитии; выявляют особенности отклоняющегося развития ребёнка и тех сохранных путей, с помощью которых можно их компенсировать в условиях адекватных для ребёнка форм обучения. Оформляют психологическое заключение, в котором резюмируются наиболее важные сведения, полученные при изучении особенностей развития высших психических функций ребёнка и его личностных особенностей.

- Осуществляют *коррекционно-развивающую работу* с детьми и подростками с различными нарушениями развития. Психокоррекционные воздействия студентов направлены на познавательное, личностно-эмоциональное, коммуникативное, психомоторное развитие, поведенческие реакции, произвольную регуляцию с задачами адаптации к образовательному учреждению, готовности к школе, стабилизации эмоционально-личностных состояний, развития мышления, активизации памяти, речи, регуляции психомоторных функций. Проводят консультирование родителей, имеющих детей и подростков с отклонениями в развитии и педагогов по проблемам обучения, развития, воспитания. Результатом взаимодействия является удовлетворение «реального» запроса и выработка рекомендаций коррекционно-профилактического и информативного характера.

- Организуют *психопрофилактическую работу*, направленную на создание благоприятного психологического климата в образовательном учреждении. Профилактика психических нарушений должна охватывать все возрастные группы детей коррекционных учреждений и осуществляться коллективными

усилиями педагогов и психолога в форме совместной деятельности. Психопрофилактическая работа проводится с родителями и педагогическим персоналом, где активно используются такие формы работы, как тематические встречи, лекции, дискуссии, тренинги.

Литература:

1. Артемьева Т.В. Формирование понятийного мышления студентов в системе интеллектуально-развивающего обучения // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Казань: Издательство ТГГПУ, 2009, № 2-3 (17-18) – С.73-77.

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. Артемьева Т.В., Ильина А.О. Понимание юмора и диалектические действия – исследование взаимосвязи // Журнал «Образование и саморазвитие». – Казань: «Центр инновационных технологий», 2012, № 5 (33), – С.114 – 117.

4. Ахметзянова А.И. Практикум по клинической психологии (учебное пособие) – Москва: Школьная пресса, 2013.- 78 с.

5. Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В. Психологическая практика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: Программа и методические рекомендации для студентов – Казань:Отечество, 2014. – 54с.

6. Ахметзянова А.И., Корнийченко Т.Ю. Организация и содержание педагогической практики в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи – Казань: ТГГПУ, 2008 – 79 с.

7. Ахметзянова А.И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: (Автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13, 19.00.04). – Казань, 2004. – 20 с.

8. Валявко С.М. Изучение психологического возраста старших дошкольников с ОНР // Системная психология, 2014, №1(9), с.49- 56.

9. Валявко С.М., Князев К.Е., Емельяновой А.А. О возможности диагностики некоторых особенностей личностного развития дошкольников с речевым дизонтогенезом рисуночными тестами // Системная психология, 2013, №2 (8), с. 72-78 (с).

10. Дуткевич Т.В. Подготовка студентов педвуза к организации совместной учебной деятельности // Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика : тези третьої міжнародної наук.-практ. конференції, 17-20 травня 1995 р. / за ред. Пірен М.І., Зельницького А.М. та ін. – Київ-Чернівці: Чернівецький держуніверситет ім. Ю.Федьковича, 1995. – С. 285-287.

11. Курбанова А.Т. Понятийно-категориальные различия в совместном совершении индивидуальных решений классификационных задач / Автореф.дис....канд.псих.наук. – Казань, 2004

12. Цивильская Е.А.Трудности реализации инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в республике Татарстан // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

Сборник научных трудов VIII Международной научно-практической конференции. 10-11 июня 2014г. / Под ред. А.И.Ахметзяновой. – Казань: Отечество, 2014. – Вып. 8. – С.199-206

13. Чиркова Э.Б. Трудности понимания и оценки содержания художественных текстов учащимися с тяжелыми нарушениями речи // Проблемы онтолингвистики – 2013; Материалы межд.науч.конференции – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2013 – С.301-391

14. Фролова А.В., Минуллина А.Ф. Клиническая психология – М:Школьная пресса, 2013 – Ч.2 – 100 с

15. Artemyeva T.V. Humor as a Form of Coping Behavior among Russian Students – Middle East Journal of Scientific Research 16 (3):348 – 351, 2013

16. Nigmatullina I.A., Artemyeva T.V. Integration of Educational and Research Activity of the Federal University Students, Studying in the Approach «Special (Speech Pathology) Education» – The Social Sciences 10(2): 76-80, 2015.

17. Kurbanova Aislu Tagirovna. Students' Abilities in Explanation and Elimination of Thinking Biases // World Applied Sciences Journal 30 (6): 751-756, 201

Психолого-педагогическое сопровождение педагогов в инклюзивном пространстве

Psychological and educational support teachers in inclusive space

Boltakova NI (Kazan)

Болтакова Н.И. (Казань)

Boltakova N.I.

Аннотация. На современном этапе развития образования много изменений, связанных с инклюзией, то есть процессом более активного «включения» в общую образовательную систему детей, характеризующихся рядом трудностей, барьеров в обучении и воспитании. Эти трудности во многом обусловлены тем, что педагоги и специалисты, реализующие инклюзивную практику в образовательных учреждениях не готовы к ней. Поэтому необходимо создание службы психолого-педагогического сопровождения педагогов в инклюзивном пространстве.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическая готовность.

Развитие интеграционных процессов в образовании, деятельность центров и служб психолого-педагогического сопровождения детей, нуждающихся в поддержке, экспериментальная и проектная работа по выстраиванию условий для детей с ОВЗ в школах обеспечили возможность серьезного эволюционного скачка в развитии и понимании инклюзии как реальной возможности для российского образования. Рассмотрение образования через призму инклюзии означает изменение представления о том, что проблемой является ребенок и переход к пониманию того, что в изменениях нуждается сама система образования. [1]

Практическое развитие инклюзивного образования невозможно обеспечить без постоянного внедрения в инклюзивную практику методических разработок,

программного обеспечения, методических руководств по организации и содержанию деятельности, и самих образовательных учреждений, включенных в инклюзивный процесс, и служб психолого-педагогического сопровождения этих образовательных учреждений, и системы их управления.

Национальная стратегия действия в интересах детей на 2012–2017 годы (утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761) предусматривает законодательное закрепление обеспечения равного доступа детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья к качественному образованию всех уровней, гарантированной реализации их права на инклюзивное образование по месту жительства, а также соблюдения права родителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка. Кроме того, планируется внедрение эффективного механизма борьбы с дискриминацией в сфере образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в случае нарушения их права на инклюзивное образование.

Любое нововведение в практику школьной жизни требует детального анализа ресурсов и состояния субъектов психолого-педагогического сопровождения, обсуждения целей и задач деятельности, детального планирования реализации этих целей. Педагог является центральной фигурой реализующей инклюзивные процессы, создающей психолого-педагогические условия для интеграции ребенка с ОВЗ в образовательное пространство. Значение имеет все – отношение педагога к ребенку, отношение педагога к результату достижений ребенка, умение педагога индивидуализировать процесс обучения, умение хвалить и т. д. Но, одной из основных характеристик педагога является готовность к изменениям, профессиональному поиску и готовность работать в команде специалистов.

Можно отметить, что система поддержки педагогов, реализующих инклюзивную практику, как компонент целостного психолого-педагогического сопровождения должна ориентироваться на следующие принципы:

1. Принцип потенциала. Ориентация на возможности формирования и развития педагогической компетентности, раскрытия потенциала и наличия ресурсов к осуществлению успешной педагогической деятельности в инклюзивной практике.

2. Принцип осознанности и ответственности. Педагог должен быть уверен в своих силах, а это возможно только в том случае, если педагог ощущает полную ответственность за результаты своего труда. И важным моментом здесь становится, что бы цели профессиональной деятельности формулировал сам педагог.

Включение в профессиональное сообщество педагогов и специалистов, реализующих инклюзивную практику в образовательных учреждениях невозможно осуществить без методической поддержки, задачами которой являются:

- повышение профессиональной психолого-педагогической компетентности в области инклюзивного образования,
- овладение современными педагогическими технологиями,

- обобщение и анализ педагогического опыта по реализации инклюзивной практики.

Что бы дети получали качественное образование, педагоги, участвующие в данном процессе должны получать поддержку. Мы говорим о сопровождении педагога в инклюзивном пространстве. Поэтому необходимо создание службы психолого-педагогического сопровождения педагогов в инклюзивном пространстве. Это может быть координатор, тьютор или что-то другое.

Основные задачи деятельности координатора с точки зрения нормативной компетентностной модели деятельности педагога

1. Поддержка деятельности администрации в направлении развития инклюзивной культуры в учреждении, формировании инклюзивных ценностей, философии и идеологии в педагогическом, ученическом и родительском коллективах, «укладности» образовательного учреждения;

2. Участие в осуществлении инклюзивной политики, определении стратегии и тактики деятельности педагогического коллектива в области инклюзивного образования;

3. Планирование, реализация и анализ конкретных шагов администрации по развитию инклюзивной практики в образовательном учреждении;

4. Поддержка инклюзивной практики: организация условий для инновационной деятельности конкретных педагогов – учителей, воспитателей, специалистов психолого-педагогического сопровождения;

5. Поиск необходимых ресурсов как «внутри» образовательного учреждения, так и «вне» его;

6. Планирование, реализация и мониторинг конкретных шагов педагогического коллектива по включению «особых» детей в группу сверстников и в образовательный процесс, оценку адаптации и динамики развития;

7. Координация взаимодействия в междисциплинарной команде специалистов психолого-педагогического сопровождения, в том числе участников психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения;

8. Регулирование взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций, поддержка отношений сотрудничества и взаимопомощи;

9. Организация взаимодействия с родителями учащихся (воспитанников);

10. Координация взаимодействия образовательного учреждения с социальными партнерами – учреждениями и организациями, связанными в единую систему инклюзивных образовательных учреждений или заинтересованными в развитии идей и поддержке инклюзивного образования.

Содержательные линии необходимой профессиональной поддержки педагогов, которые начинают включаться в инклюзивный процесс в образовательном учреждении:

1. Развитие психолого-педагогической компетентности (овладение новыми и специальными знаниями, принятие ответственности за результаты

педагогической деятельности, опора на ресурсы, построение картины профессионального будущего и т. д.).

2. Работа в команде специалистов реализующих инклюзивную практику (обмен информацией, обучение, поддержка в решении проблемных педагогических ситуаций, проведение совместных учебных и внеучебных мероприятий с детьми, родителями).

Развитие интеграционных процессов в образовании повышает требования и к профессиональной компетентности и пластичности педагога, психолога, учителя, администратора в условиях инклюзивной практики, формирует у него потребность в навыках работы в междисциплинарной группе (команде) специалистов.

Все это требует новых подходов и нового содержания, в первую очередь, программ повышения квалификации специалистов города.

Образование Республики Татарстан уже находится в процессе изменений, связанных с инклюзией, то есть процессом более активного «включения» в общую образовательную систему детей, характеризующихся рядом трудностей, барьеров в обучении и воспитании. В настоящий момент эти изменения входят в управляемое русло и регулируются рядом документов. Это долгосрочная федеральная целевая программа «Доступная среда» на 2011-2015 гг. В контексте ее реализации уже сейчас ведется работа, направленная на увеличение доли общеобразовательных учреждений, в которых планируется создание универсальной безбарьерной среды путем модернизации 35 базовых образовательных учреждений, приобретения специального оборудования и учебников и т.д. Проводится подготовка и переподготовка педагогов по специальности олиго, сурдо, тифлопедагогика для работы в образовательных учреждениях на средства, выделенные программой. [2]

На кафедре специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета были разработаны рабочие программы дисциплин, которые могли бы помочь будущим учителям, воспитателям, психологам лучше понять инклюзивный процесс и плавно войти в него. Одна из таких программ «Практикум по психолого-педагогическому сопровождению педагогов в инклюзивном пространстве» Данная дисциплина нацелена на подготовку педагогов инклюзивного образования к профессиональной деятельности, направленной на личностное и социальное развитие обучающихся, на создание условий для их успешной деятельности.

Задачи дисциплины:

– формировать теоретические и методологические основы изучения системы психолого-педагогического сопровождения педагогов в инклюзивном пространстве.

– формировать педагогические и профессиональные компетенции, к осуществлению успешной консультативной деятельности;

– формировать умение использовать современные педагогические технологии;

– обобщать и анализировать педагогический опыт по реализации инклюзивной практики

– воспитывать гуманное отношение к детям, имеющим сложные комплексные нарушения развития.

В условиях вуза у студентов недостаточно сформирована психолого-педагогическая готовность к работе в системе инклюзивного образования, что проявляется в интолерантном отношении к детям с особенностями в здоровье, низкой мотивации в работе с ними, в недостаточной выраженности эмпатии и социальных установок, когний, необходимых для реализации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в инклюзивном образовании.

Поэтому, если на базе классического университета, каким является Казанский (Приволжский) федеральный университет, студенты, обучающиеся, например, по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, по профилю дошкольное образование, начальное образование, русский язык, иностранный язык и др., будут иметь возможность прослушать дисциплины, разрабатываемые преподавателями кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии и образования, являющегося структурным подразделением того же университета, тогда в гимназии, лицеи, инклюзивные школы, педагогические колледжи, дошкольные образовательные учреждения пойдут основательно подготовленные, эрудированные, гуманные учителя – бакалавры и магистры.

Следовательно, главный смысл гуманистической парадигмы профессионального педагогического образования состоит в том, чтобы формировать у будущего педагога как прочные научные знания по своему профилю подготовки, так и по психолого-педагогическим дисциплинам.

Подготовка и развитие педагога, обеспечивающего собственный вклад в развитие обучаемого в условиях формального и неформального образования, в широкой социальной сфере и инклюзивной среде, становится ведущим фактором инклюзивного образования в любой стране. Вот чтобы подготовить такого педагога, и следует модернизировать систему педагогического образования.

Для этого, на наш взгляд, необходимо, прежде всего, силами ученых и практиков выработать адекватную современным требованиям концепцию государственной кадровой политики в отношении педагогов инклюзивного образования. Следует создать штат квалифицированных экспертов, обеспечивающих реализацию принципов инклюзивного образования в целом

и педагогического в частности. Отработать процедуру принятия и согласования решений по развитию инклюзивного образования на всех уровнях государственной исполнительной и законодательной власти. Выработать и постоянно внедрять в практику новый организационно-экономический механизм по подготовке и развитию педагогических кадров для всех отраслей деятельности, где возможно развитие инклюзивного образования, в том числе и среди чиновников государственной службы. Сегодня мы говорим о необходимости создания условий по подготовке педагогических кадров к реализации инклюзивного образования как об одном из самых приоритетных

направлений инновационного развития вуза. Ведь реализация инклюзивной системы образования – это инновационный вид деятельности, которую предстоит осуществлять и вузам, и общеобразовательным учреждениям.

Литература:

1. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

2. Твардовская А.А. К вопросу о развитии инклюзивного образования в Республике Татарстан //Международный диалог: инклюзия через всю жизнь: материалы Международного образовательного форума (28-29 ноября 2013 г.). – М.:Вузовская книга, 2013. с.200-203.

Моделирование педагогического процесса формирования профессиональной компетентности учителей в вопросах диагностики и коррекции письма учащихся начальных классов

Modelling of the pedagogical process of forming the professional competency of teacher in questions regarding diagnostics and correction of the primary school children writing

**Валиуллина Г.В. (Казань)
Valiullina G.V.**

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы формирования профессиональной компетентности учителей в вопросах диагностики и коррекции письма учащихся начальных классов. Научно обоснована модель педагогического процесса формирования специальной компетентности педагогов в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: специальная компетентность, новаторы, ранние реализаторы, нарушение письма, трудности в обучении, письменная деятельность.

Создание инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию лиц с недостатками психического развития, обуславливает необходимость расширения сферы профессиональной компетентности учителей начальных классов, за счет овладения специальными знаниями и умениями в области психолого-педагогической диагностики и коррекции недостатков развития, что позволит реализовать коррекционную составляющую образовательного процесса.

На сегодняшний день можно выделить несколько причин, из-за которых дети со слабо выраженными нарушениями остаются вне поля зрения специалистов. Во-первых, эти дети, в силу того, что они не имеют выраженных отклонений в интеллектуальном, сенсорном и речевом развитии, обучаются в массовой школе; во-вторых, не во всех школах имеются специалисты, которые могут помочь данной категории учащихся, мы имеем в виду учителей-логопедов; в третьих, в высших учебных заведениях не стоит задача обеспечения специальными знаниями, умениями и навыками педагогов общеобразовательных школ.

Задачи формирования специальной компетентности учителя начальных классов в вопросах диагностики и коррекции нарушений познавательной и речевой деятельности у младших школьников могут быть эффективно решены в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Представленная модель (см. рис. 1) была создана в ходе исследовательской деятельности (осуществляемой автором), состоящей из трех этапов: 1) подготовительного (диагностика готовности педагога к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении); 2) основного (разработка непосредственно методики формирования); 3) заключительного (этапа оценки эффективности методики формирования специальной компетентности).

Применение творческого подхода при формировании специальной компетенции педагога в корне меняет сам процесс обучения и тактику взаимодействия обучающего и обучающегося. Эффективность образовательного процесса в данном случае будет зависеть от создания соответствующего психологического климата, так называемой образовательной среды, поддерживающей рост, стимулирующей раскрытие ресурсов ребенка, необходимой мотивационной базы. Безусловно, активизация стремления более полного самоосуществления педагога зависит и от веры в возможности обучающегося со стороны окружающих, что также необходимо иметь в виду при моделировании педагогического процесса формирования специальной компетентности педагога.

Необходимо также серьезно подойти к проблеме формирования группы учителей, с которой рекомендуется начать освоение специальной компетенции в педагогическом коллективе. Решение этой проблемы подразумевает дифференцированный подход к педагогическому коллективу, реализуемый на основе всесторонней диагностики проблем и затруднений каждого в профессионально-педагогической деятельности, где основаниями могут служить индивидуальные цели формирования специальной компетенции, уровень подготовленности и мотивации, проблемы и затруднения в профессионально-педагогической деятельности, потребности и интересы. Подобная дифференциация позволит сделать подготовку для конкретной группы более востребованной, лично и практико-ориентированной, результативной, и обеспечит формирование адекватной мотивации к освоению специальной компетенции у всего педагогического коллектива.

В нашем исследовании с помощью, разработанного нами диагностического комплекса была отобрана группа учителей, имеющих высокий образовательный и творческий ресурс, с которыми можно работать по индивидуальной, рассчитанной на возможные совместные корректировки, программе. Кроме того мы учитывали классификацию преподавателей, предложенную американским педагогом Э.М. Роджерсом и характерную практически для любого учебного заведения или его подразделения. Э.М. Роджерс выделяет пять типов преподавателей.

Преподаватели I типа – «новаторы» – всегда открыты новому, постоянно интересуются новыми технологиями педагогическими и информационными, извлекают новое для себя из любых контактов. Эта категория преподавателей смело воспринимает, определяет, внедряет и распространяет все новое.

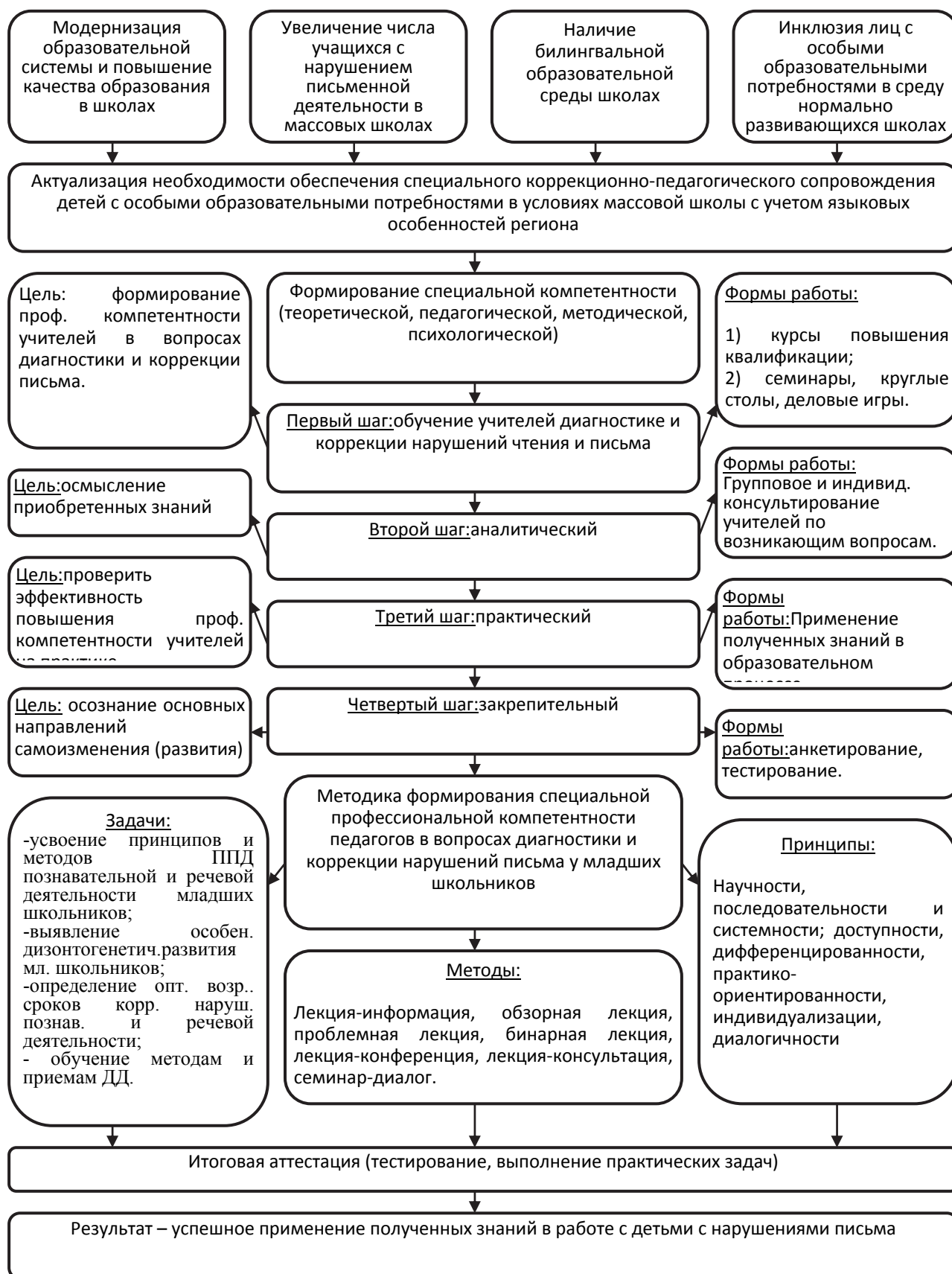


Рисунок 1. Модель педагогического процесса формирования специальной компетентности педагогов в системе непрерывного образования

За новаторами следуют преподаватели II типа – «ранние реализаторы», которых часто рассматривают как «информаторов», советников, потому что они не стремятся рисковать, но при этом первыми осуществляют практическую (экспериментальную) проверку нововведений в конкретной среде. Эта категория преподавателей, обычно, очень высоко ценится в коллективе.

III тип – «предварительное большинство», отличающееся свободой действий. Свободное и интенсивное общение субъектов этой группы с первыми группами, отнюдь не способствует их лидерству, им требуется гораздо больше времени для принятия решения и внедрения новшеств. Такой тип преподавателей не воспринимает новое до тех пор, пока его не воспримет большинство коллег.

Общей характеристикой преподавателей IV типа – «позднего большинства» является скепсис, из-за которого инновации не осваиваются ими до тех пор, пока не будут приняты обществом. Эта категория преподавателей большее предпочтение отдает старому и способны принять новое после подавляющего большинства преподавателей.

И, наконец, для преподавателей V типа – «колеблющихся» характерна консервативная ориентация на традиционные ценности, что обуславливает их сомнения в новаторах и в инициаторах изменений. Они последними осваивают новшества и являются тормозом для распространения инноваций, у них сильно выражено расхождение между первыми знаниями о новшествах и их освоением.

Нами была сформирована группа учителей относящихся к типу «новаторов» и «ранних реализаторов» с которыми велась целенаправленная работа в соответствии с представленной моделью.

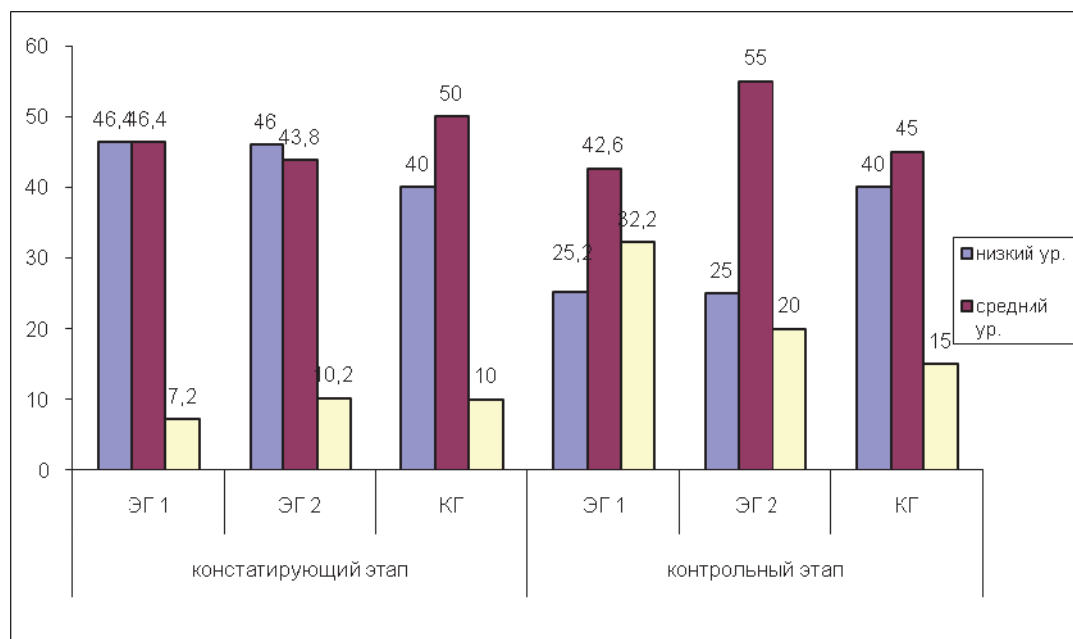


Рисунок 2. Динамика профессиональной компетентности педагогов по результатам констатирующего и контрольного экспериментов (в %)

Анализ результатов формирующего эксперимента позволил определить эффективность разработанной нами модели: проследить динамику формирования специальной профессиональной компетентности педагогов, в вопросах диагностики и коррекции недостатков письменной деятельности у младших школьников.

Сравнительный анализ материалов исследования (констатирующего и контрольного) показал изменение количественных и качественных показателей, отражающих состояние компетентности учителей в названных вопросах до и после обучения (рис.2).

Результаты формирующего эксперимента выявили возможности учителей осуществлять коррекционную работу с детьми, испытывающими трудности в освоении навыка письма в силу недостатков познавательной и речевой деятельности. Экспериментальное обучение учителей оказало положительное влияние на успеваемость выше названной категории учащихся. Количественно-качественный анализ, а также статистическая обработка сравнительных данных подтвердили эффективность формирования специальных компетенций в условиях ПК, что в свою очередь повысило эффективность образовательного процесса. В таблице 1 мы представили положительную динамику обучения учащихся на примере выполнения письменных работ. Результаты контрольного эксперимента оказывают, что произошло существенное изменение качества успеваемости учащихся с недостатками письменной деятельности.

Таблица 1

Выраженность ошибок в письменных работах учащихся в констатирующем и в контрольном экспериментах (в %)

Группы учащихся-участников эксперимента	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
ЭГУ русскоязычные	269	160
КГУ русскоязычные	244	224
ЭГУ билингвы	502	353
КГУ билингвы	448	445

Таким образом, нами научно обоснована модель педагогического процесса формирования специальной компетентности педагогов в системе непрерывного образования, осуществлен мониторинг ее эффективности в процессе работы учителей экспериментальной группы с детьми, с недостатками письменной деятельности.

Литература:

1. Ахметзянова А.И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: (Автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13, 19.00.04) – Казань, 2004 – 20 с.

2. Ахметзянова А.И., Корнийченко Т.Ю. Организация и содержание педагогической практики в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи – Казань: ТГГПУ, 2008 – 79 с.
3. Валиуллина Г.В. Формирование компетентности учителей в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников с учетом языковых особенностей региона (на примере республики Татарстан): Дис. канд. пед. наук / Г.В. Валиуллина. – Москва, 2009. – 243 с.
4. Гурье Л.И. Инновационные подходы в последиplomной подготовке преподавателей технических вузов. // Educational Technology & Society. – 2001. – № 4(1). – pp. 105-110.
5. Akhmetzyanova A.I. The Specifics of Anticipatory Consistency in Children with Speech Pathology// Middle East Journal of Scientific Research, 16 (7): 927-93, 2013
6. Akhmetzyanova A.I. Correction of Sensorimotor Functions of Pre-Lingual Children with Cerebral Palsy in the Context of Lekoteka// World Applied Sciences Journal 29 (6): 743-746, 2014
7. Akhmetzyanova A.I. Spatial and temporal elements of anticipation consistency of children with general speech retardation // American Journal of Applied Sciences 11 (7): 1031-1035, 2014

Изучение формирования речевого дыхания как повышение компетентности специалиста в области специального образования

The study of the formation of speech breathing as increasing competence of the specialist in the field of special education

Гравицкая Е.Г. (Москва)

Gravitskaya E.G

Аннотация. Анализируется программа дисциплины «Формирование речевого дыхания». Цель дисциплины – создание у студентов базовых представлений об отличии речевого и неречевого дыхания и практических навыков формирования речевого дыхания как одного из направлений в подготовке бакалавра специальной педагогики. Актуальность курса продиктована необходимостью более пристального изучения речевого развития как здорового ребенка, так и ребёнка с ОВЗ, что напрямую связано с формированием специфического речевого дыхания.

Ключевые слова: Специальное (дефектологическое) образование; анатомия и физиология дыхательной системы; речевое дыхание; профилактика болезней дыхательной системы; формирование навыков правильного речевого дыхания.

В современных условиях повышение уровня подготовки педагогов, работающих с детьми с сенсорными, речевыми и двигательными нарушениями разного возраста, должно происходить через расширение медико-биологических компетенций. В частности, более пристальное изучение механизмов дыхания как основы речевой коммуникативной деятельности, несомненно, важно для подготовки компетентного специалиста в области специального образования.

Речевое дыхание является неотъемлемой частью функциональной системы устной речи, основанной на произвольных психомоторных реакциях с опорой на соматосенсорную и висцеральную чувствительность. Речевое дыхание основано на механизмах обратной связи и имеет отражение в механизмах центрального регулирования не только дыхательной системы, но и корковых представительствах мышления как вида внутренней речи. Актуализация речевого дыхания связана так же и с интонацией, семантикой и лексико-грамматическим наполнением. Поэтому речевое развитие как здорового ребенка, так и ребёнка с ОВЗ, напрямую связано с формированием специфического речевого дыхания.

Нами разработан курс «Формирование речевого дыхания» для подготовки бакалавров согласно ФГОС 3+ по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (050700 – ФГОС предыдущего поколения), готовящий будущего специалиста в области специального образования к выполнению основных видов профессиональной деятельности, решению типовых профессиональных задач в общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных школьных, дошкольных и медицинских учреждениях, центрах реабилитации и коррекции, психолого-медико-педагогических комиссиях.

Цель дисциплины – создание у студентов базовых представлений об отличии речевого и неречевого дыхания и практических навыков формирования речевого дыхания как одного из направлений в подготовке бакалавра специальной педагогики. Сформировать понятие о значении дыхания при коррекции речевой патологии у детей.

Для изучения дисциплины «Формирование речевого дыхания» необходимы знания, умения и компетенции, полученные обучающимися на предыдущем уровне образования (среднем), а также знания, умения, навыки, приобретенные в ходе изучения дисциплин «Возрастная анатомия и физиология», «Анатомия, физиология и патология органов речи и сенсорных систем», «Основы медицинских знаний».

Знания, умения, навыки и компетенции, приобретенные в результате освоения дисциплины «Формирование речевого дыхания», являются базовыми для последующего изучения таких дисциплин, как «Темпо-ритмические нарушения речи», «Индивидуальные и фронтальные форма логопедической работы», «Практикум по звукопроизношению, постановке голоса и выразительности чтения», учебная практика, «Методика развития речи у детей с ОВЗ».

Содержание дисциплины соединяет в единое целое знания и навыки по формированию речевого дыхания и дыхательным гимнастикам, которые рассматриваются в отдельных дисциплинах учебной программы для направления подготовки 050700 (Специальное дефектологическое образование), а так же дополнено адаптированными к задачам специального педагогического образования основами пульмонологии и элементами дыхательных методик постановки речевого и певческого дыхания.

В ходе освоения учебной дисциплины «Формирование речевого дыхания» изучаются разделы:

1. Анатомия дыхательной системы.
2. Физиология дыхательной системы.
3. Дыхание и голос.
4. Формирование навыков правильного речевого дыхания.
5. Профилактика болезней дыхательной системы.
6. Стимуляция интереса к занятиям.
7. Методика развития речевого дыхания у детей с нарушениями речи.
8. Речевое дыхание педагога.

Вводная часть посвящена работам отечественных ученых-ларингологов, пульмонологов, физиологов о значении дыхания для здоровья и педагогической практики.

Раздел «Анатомия дыхательной системы» рассматривает анатомию грудной клетки, плевры и плевральные полости; кровеносные сосуды легких; анатомию дыхательных мышц; анатомию дыхательных путей: полости носа, носоглотки, гортани, трахеи, бронхов; особенности слизистой оболочки дыхательных путей; анатомию органов дыхания: лёгких, ацинуса, альвеол; свойства легочной ткани.

Раздел «Физиология дыхательной системы» включает изучение общих вопросов взаимосвязи дыхания и обмена веществ; механизмов, вызывающих изменение объема грудной клетки; механизмов газообмена, насыщения тканей кислородом, транспорта дыхательных газов. Студенты исследуют типы дыхания и работу дыхательных мышц, дыхательные объемы, а так же ЖЕЛ и его функционально-диагностическое значение. Важным аспектом является здоровьесберегающие технологии, которые осваивают студенты в процессе изучения роли дыхания в психической саморегуляции, значение фазы расслабления при физиотерапии дыхательных путей, основы гигиены дыхания.

Раздел «Дыхание и голос» нацелен на формирование практических навыков выполнения диафрагмального дыхания, формирования ощущения опоры и резонатора, отработки трех видов атак: твердой, мягкой и придыхательной. В целом формируется дифференцирование речевого дыхания от обычного.

Практические занятия раздела «Формирование навыков правильного речевого дыхания» включают статические и динамические дыхательные упражнения, методики формирования навыков правильного речевого дыхания и происходят в два этапа: 1 этап – выработка направленной воздушной струи, необходимой для правильного произношения звуков; 2 этап – тренировка продолжительности речевого дыхания и умение на одном выдохе произнести фразу, состоящую из 3–6 слов. Дополняют раздел практические занятия, направленные на укрепление мышц лица и грудной клетки.

Раздел «Профилактика болезней дыхательной системы» содержит краткую характеристику заболеваний дыхательной системы, основные симптомы нарушения функций дыхательной системы. Большое значение отводится профилактике заболеваний органов дыхательной системы. В этом контексте рассматривается и основы методики лечебной физической культуры при

заболеваниях органов дыхания, противопоказания к назначению лечебной гимнастики. На практических занятиях студенты осваивают основные методики дыхательной гимнастики, и в том числе дыхательную гимнастику А.Н. Стрельниковой.

Раздел «Стимуляция интереса к занятиям» включает изучение игровых форм дыхательных упражнений для детей разного возраста и методический анализ возможных ошибок.

Значительный объем занятий уделяется методике развития речевого дыхания у детей с нарушениями речи. Рассматриваются теоретические аспекты своеобразия речевого дыхания детей с заиканием и отрабатываются практические навыки дыхательных упражнения при нарушении темпоритмической организации речи. Уделяется внимание и изучению особенностей речевого дыхания глухих детей, детей с ДЦП и другими формами нарушения здоровья. Студенты учатся обоснованно подбирать дыхательные упражнения для детей с ОВЗ.

В дисциплине уделено отдельное внимание формированию речевого дыхания педагога. На практике студенты осваивают методики развития умения педагогов выравнивать регистры, создавать опору звучания, снижать голосовые нагрузки. Важным акцентом в практических работах является работа над центральным речевым дыханием – совокупностью речевых тонов, которые произносятся без мышечного зажатия, что позволяет удерживать заданный речевой тон после интонационных повышений или понижений. Все это позволит педагогам владеть навыками голосового обеспечения учебной, а так же лекционной работы.

Дисциплина «Формирование речевого дыхания» относится к дисциплинам вариативной части цикла Б.2 «Математический и естественнонаучный цикл» и направлена на формирование компетенций ПК-2 и ПК-3. В содержании дисциплины «Формирование речевого дыхания» отражены: научно-теоретические основы дыхания: анатомия и физиология дыхательной системы, отличие речевого дыхания от обычного; формирование навыков правильного речевого дыхания; укрепление мышц лица и грудной клетки; вопросы профилактики болезней верхних дыхательных путей, основные методики лечебной физической культуры. Рекомендуемая аудиторная нагрузка – 36 часов, общая трудоемкость 72 часа (2 зачетные единицы), итоговая аттестация в форме зачета. Используемые образовательные технологии: практические занятия, разбор ситуационных задач, другие активные и интерактивные форм проведения занятий.

Таким образом, дисциплина «Формирование речевого дыхания» способствует подготовке компетентного специалиста в области специального и инклюзивного образования и может быть включена в учебный план, как факультатив или дисциплина по выбору.

Литература:

1. Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи. – М., 2005.

2. Ингерлейб М.Б. Путеводитель по дыхательным гимнастикам: анализ известных методик. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 313 с.
3. Савостьянов А. И. 300 упражнений учителю для работы над дыханием, голосом, дикцией и орфоэпией. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 160с.
4. Фатеева Н.М. Использование дыхательных методик для формирования речевого дыхания у детей с псевдобульбарной дизартрией // Специальное образование. М.- 2010. – № 2. – С. 44-50.
5. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой – М.: Метафора, 2006. – 128 с.
6. Янушко Е. Развитие речевого дыхания // Практическая психология и логопедия. – М.: Образование, – 2009. – № 3. – С. 39-51.

**Формирование классификационного мышления ребенка как
компетенция студента-дефектолога**

*The formation of the classification of thinking of the child as the competence of
the future speech therapist and psychologist special*

Курбанова А.Т. (Казань)

Kurbanova A.T.

Аннотация. Рассмотрено развитие классификационного мышления в студенческом возрасте. Теоретический уровень классификационного мышления представлен как фактор способности к совершенствованию в общении мыслительных операций. Рассмотрены возможности студента-дефектолога в работе по формированию логических операций сравнения, классификации у ребенка с нарушениями развития.

Ключевые слова. Классификационное мышление, операции классификационного мышления, сравнение, логическая форма операции, формирование логических операций.

Содействие развитию мышления у ребенка – важная цель деятельности педагога и психолога. Особое значение эти компетенции имеют в практике работы дефектолога, логопеда, специального психолога. Предупреждение и коррекция вторичных дефектов познавательной сферы, и в первую очередь мышления, значимы в работе со всеми детьми с ОВЗ; для отдельных категорий, как дошкольники и младшие школьники с ЗПР, формирование мыслительных операций является одной из центральных задач. Это определяет практическую актуальность исследований психологического содержания тех компетенций студента, которые обеспечат его возможности целенаправленного воздействия на мышление ребенка. Кроме этого, инклюзивная практика на всех ступенях системы образования делает вопросы целенаправленного коррекционного воздействия на мыслительные еще более актуальными [Ахметзянова А.И., Твардовская А.А., 2014].

Для российской психологии почти аксиоматичным является признание ключевой роли в развитии мышления и интеллекта факторов партнёрства, сотрудничества, коллективной, совместной деятельности, общения, со-бытия,

взаимодействия и пр. Общее смысловое поле этих понятий, принадлежащих различным теоретическим концепциям, сами исследователи называют иногда «совместностью». Начало этой традиции заложено идеями Л.С. Выготского о первоначально интерпсихическом характере психических функций, которые в процессе интериоризации присваиваются индивидом. Наиболее плодотворными мы считаем теории, разработанные сторонниками теории учебной деятельности [Давыдов В.В., 1996; Рубцов В.В., 1987; Цукерман Г.А., 1993 и пр.]

Несмотря на некоторое различие теоретических схем, общим для этих концепций является стремление к детальному анализу процессов, разворачивающихся в рамках деятельности именно как совместной, и выявлению тех из них, которые определяют развитие интеллекта. Массовые экспериментальные исследования и наиболее теоретически разработанные концепции отражают учебную деятельность детей и подростков. Психологические исследования учения студентов нацелены в основном на выявление особенностей содержания, усваиваемого в высшей школе, либо специфики способов индивидуального усвоения знания [Ильясов И.И., Можаровский И.Л., 1987; Мальская О.Е., Сидельникова А.А., 1987]. И хотя и в студенческом возрасте связь развития интеллекта именно с различными формами совместности не подвергается сомнению, специфика общения, совместной учебной деятельности в высшей школе исследована и учитывается явно недостаточно. Яркое свидетельство подобной недооценки – признаваемая многими исследователями и практиками необходимость повышения доли в учебной работе студентов форм, которые можно назвать подлинно совместными и тем более коллективными. Это побудило нас сделать предметом нашего экспериментального исследования именно совместное совершенствование студентами собственных интеллектуальных возможностей в решении мыслительных задач.

Одним из важных моментов, определяющих особенности студента как субъекта учебной деятельности и сотрудничества в высшей школе, является качественно иной, чем у детей и подростков, уровень развития целого ряда интеллектуальных функций. Это касается, в частности, теоретического мышления. Различение теоретического и эмпирического типов мышления, введенное С.Л. Рубинштейном, положено В.В. Давыдовым в основу разработки нового типа содержания образования в начальной школе, новых учебных программ и технологии развивающего обучения. Способность мыслить в форме теоретических понятий при традиционном содержании образования в средней школе возникает в подростковом возрасте, в условиях специальных педагогических технологий развивающего обучения – и ранее. В студенческом возрасте определенный уровень теоретического мышления уже достигнут. Этот факт, важный в любых исследованиях интеллектуальной сферы студента, особенно значимым оказывается при изучении совершенствования мышления, собственного или мышления партнера.

Сознательное совершенствование, стремление улучшить тот или иной аспект своих возможностей предьявляет особые требования к определению

направления совершенствования, к самостоятельной выработке критериев подобного совершенствования. Осмысленным изменением выдвигает важнейшую проблему – проблему культурсообразности предполагаемых или достигнутых сдвигов. Очевидно, что сознательное улучшение требует понимания культурной нормы мышления вообще и того конкретного типа мышления, который становится предметом совершенствования. Это означает, что проявление субъектности ничего общего не имеют в данной ситуации с волюнтаризмом, напротив, предполагают определенную опору на знания о самом мышлении, его нормах и правилах. Нас не интересовали здесь как таковые типы мышления, которые определяют решение задач в какой-либо определенной предметной сфере – математике, лингвистике, биологии или химии – и управляется понятиями и нормами соответствующей научной теории. Мы стремились выделить тип задач, который с одной стороны, мог быть предложен большинству студентов и отражал бы возрастные, а не профессиональные особенности развития интеллекта. Любой тест, претендующий на измерения неких универсальных свойств интеллекта, как известно, постоянно преодолевает эту трудность – преодоления и абстрагирования от различий испытуемых, привнесённых специальной подготовкой и обучением. С другой стороны, требование универсальности и общедоступности таких мыслительных задач не должно препятствовать выполнению главного требования: позволять студенту реализовывать субъектность в совершенствовании мыслительных результатов в форме теоретического мышления, то есть на основе некоей целостной теоретической системы знания.

В качестве такого типа экспериментальных задач мы выбрали задачи индивидуального выполнения сравнения и последующего их совместного совершенствования, которые лежат в рамках такого распространённого типа мышления, как классификационное. Данный тип мышления соответствует всем перечисленным нами требованиям к классификационному мышлению. Кроме этого, операции сравнения, обобщения, классификации принадлежат к числу важнейших, определяющих в значительной степени мыслительную деятельность дошкольника и младшего школьника и являющихся предметом формирования дефектолога (логопеда, специального психолога).

Для экспериментального исследования совершенствования студентами мыслительных результатов необходима адекватная теоретическая схема, отражающая механизмы сознательного воздействия, преобразования собственного в процессе совместного решения. Эта теоретическая схема должна объяснять совершенствование с помощью общения интеллекта как взрослых в рамках наиболее развитых форм организации мышления – предметно-понятийных и категориальных, отражающих возрастные особенности умственного развития студентов, так и формирующее воздействие взрослого на мышление ребенка.

Одной из подобных схем можно считать разработанные Ю.В. Громыко представления о связи мышления, общения-речи и действия, вскрывающие механизмы преобразующего воздействия общения на средства мышления и

позволяющие подобное воздействие оказывать целенаправленно. В качестве основы для постановки этой проблемы используется схема коллективной мыследеятельности [Щедровицкий Г.П., 1987], разработанная на основе системно-мыследеятельностной методологии. Данная схема выделяет три слоя, качественно различающихся друг с другом. Это слой чистого мышления, осуществляемого субъектом индивидуально на основе определенных знаково-символических средств – в схемах, графиках, логических, математических, физических и пр. символах, таблицах и проч.; слой мыслекоммуникации двух или более участников в форме естественного языка-речи; третий слой – мыследействия, как реализации мысли в действии, деятельности. Кроме этих основных, выделяются также процессы понимания и рефлексии, осуществляющие связи между уровнями и обеспечивающие целостность мыследеятельности как коллективного процесса.

Однако в этой схеме не была определена та предметность, преобразование которой позволяет осуществить изменение самих средств мышления с помощью речевого общения. Таким предметом в концепции Ю.В. Громыко [Громыко Ю.В., 1992, 1996] названы категориально-понятийные различия – форма представленности в процессе коммуникации средств мышления, его инструментальной стороны – понятий и категорий. Понятийно-категориальные различия отражают в структуре коммуникации также и ценностно-целевую сторону деятельности, то есть контекст создания и применения различий. Одновременно различительная сторона мысли характеризует процессы понимания и рефлексии, задавая формы их организации. Будучи представлены в тексте коммуникации, понятийно-категориальные различия могут обсуждаться и преобразовываться, а также могут возникать новые различия, и это есть механизм, позволяющий преобразовывать одновременно средства мышления, понимания и рефлексии. Тем самым данная схема позволяет анализировать процесс преобразования в общении наиболее развитых форм мышления – понятийной и категориальной.

Различительная сторона мышления и его роль в обеспечении связи с речью и общением – важный аспект этого теоретического представления. Как справедливо указывает Ю.В. Громыко, эта сторона мышления и речи в психологии изучена явно недостаточно. Процесс установления различия и различение, как его средство обратная сторона сравнения наряду с обобщением как установлением сходства, однако исследованы они в разной мере. Только в Российской психологии есть две фундаментальные теории обобщения – теория речевого мышления Л.С. Выготского и теория содержательного обобщения В.В. Давыдова; различительная сторона мышления в них также затрагивалась, но центрального места не занимала.

Обзор подходов, отражающих различительную сторону мышления и речи и её связи с поведением и действием, не входит в задачи данного исследования. Констатируем только, что при наличии отдельных содержательных концепций целостной развёрнутой теории различительной стороны речевого мышления в единстве с действием в психологии пока нет, и схема Ю.В. Громыко может служить основой для её разработки. Подчеркнём, что структурная сложность

описанной теоретической схемы является вполне оправданной, объясняется её назначением и определяет возможности – служить основой одновременного воздействия на целую совокупность интеллектуальных процессов – мышление, понимание, рефлексию, коммуникацию и действие. В нашем исследовании мы использовали идею преобразования понятийно-категориальной различительной основы мышления в экспериментальном изучении совместного решения студентами различных классификационных задач.

Как известно, операции классификационного мышления выступают предметом исследования одного из разделов формальной логики – логики классов. Культурным средством, управляющим классификационным мышлением, является категория родовидовых отношений. Необходимо отметить, что в понимании категориальной организации мышления мы следуем логико-методологическому пониманию категорий, основанному на представлениях диалектической логики. В психологии широко используется заложенное Л.С. Выготским при изучении речевого мышления понимания категорий, категоризации как отнесения явлений к некоему классу, рассмотрение единичных явлений через призму соответствующих обобщений, которые могут иметь как понятийный, так и допонятийный характер [Выготский Л.С., 1934]. В формальной логике категории понимаются как предельно общие понятия, по отношению к которым нельзя подобрать родовых; как исходные, неопределяемые через другие понятия [Логический словарь ДЕФОРТ, 1994, с.75].

В отличие от этого, логика диалектическая подчеркивает не только предельную обобщенность, но инструментальный характер категорий. Категория как средство мышления включает в себя исходное предельное онтологическое расчленение объекта, семейство понятий, терминологию, а также специфичный набор операций (3, с. 192). Так, категория родовидовых отношений основана на категориальном различении рода и вида, которое пронизывает и задаёт как устройство каждой операции классификационного мышления (сравнение, обобщение, деление понятий, классификация и пр.), так и их связи друг с другом в рамках данного типа мышления как целого. Причем по степени всеобщности организации мышления с помощью данной категории выделяется три уровня: докатегориальный, предкатегориальный, собственно категориальный..

С этой точки зрения те фило- и онтогенетически ранние формы обобщений, которые названы Л.С. Выготским синкретами и комплексами, соответствуют докатегориальной стадии мышления, на которой недостаточно сформировано категориальное различение род-вид. Предкатегориальный уровень освоения – это использование родовидовых отношений при познании окружающего мира, но без применения их в качестве инструмента анализа и рефлексии самого познающего мышления. И, наконец, собственно категориальный уровень связан с тем, что возникает идеальный объект – классификационное мышление. При этом отношение род-вид является его всеобщей основой, исходным отношением, многократная реализация которого создает целое данного

идеального объекта – иерархически организованную структуру классов и операций классификационной логики.

Категория родовидовых отношений – первая, которую в той или иной мере осваивает ребенок в онтогенезе. Л.С. Выготский, вслед за ним А.Р. Лурия [Лурия А.Р., 1959].

связывали развитие речевого мышления именно с появлением различения родовых и видовых признаков. Как в российской, так и в зарубежной психологии различные операции классификационного мышления, их формирования на разных этапах онтогенеза – важнейшее содержание экспериментального изучения мышления. В качестве примера можно привести концепции двух таких разных исследователей мышления, как Ж. Пиаже и Дж. Бруннер. Ж.Пиаже прослеживает этапы становления операции классификации от раннего детства до отрочества. Появление теоретического мышления он связывал с возникновением у подростков стадии формальных операций, важным признаком которой было выполнение операций на специальном знаково-символическом материале, например, материале математических символов [Пиаже, Ж., 199]. Дж. Бруннер на иной концептуальной основе прослеживает изменение операций сравнения, классификации вплоть до юношеского возраста. Прогрессивную динамику форм группировки и классификации он связывает с переходом к полаганию в качестве группообразующих вместо эмпирических признаков, что было свойственно детскому возрасту, признаков функциональных [Исследования развития познавательной деятельности, 1971].

В.В. Давыдов операции сравнения, обобщения, построение классификаций на основе оперирования чувственными признаками предметов считал специфическим содержанием эмпирического мышления. Объединение единичных вещей в классы, опознание их по чувственным признакам с целью отнесения в тот или иной класс – всё это сфера эмпирических форм сознания и мышления, или рассудка. Генезис же мышления теоретического как преобразования идеальных предметов В.В. Давыдов связывал не с любыми актами мышления, а только с совершенствованием самих средств мышления, с созданием новых средств. С этой точки зрения создание новых оснований сравнения и классификации, то есть родовых признаков, также справедливо отнести к актам разумного мышления.

Таким образом, в классификационном мышлении необходимо различить, с одной стороны, реализацию сравнения, обеспечиваемую эмпирической формой мышления, – и преобразование средств сравнения, как акт мышления теоретического – с другой. Хотя осваиваются операции сравнения, как и другие мыслительные операции, в сегодняшних условиях образования в результате эмпирического обобщения, они существуют и в теоретической форме, как понятия об операциях классификационной логики.

Очевидно, что при таком понимании вполне оправданно исследовать соотношение у взрослых эмпирических и теоретических форм мышления и на материале операций классификационного мышления, в частности, сравнения. Особенности операций классификационного мышления у взрослых, в отличие

от тех, что используют дети и подростки, также изучалось широко, на разном материале – словесном и несловесном. Достаточно сказать, что в батарее многих тестов интеллекта входят задания, предполагающие выполнения подобных операций. Однако экспериментальные исследования специфики классификационного мышления взрослых по ряду причин методологического характера нельзя признать полностью удовлетворительными.

Во-первых, теоретические формы мышления, как наиболее представленные именно у взрослых, характеризуются опорой на целостные идеальные объекты. Подобные особенности мышления можно выявлять только при подходе к классификационному мышлению как целому, а не рассмотрении операций как изолированных. Именно в рамках такого целого возможно установление отношений между отдельными операциями, использование таких отношений для преобразования мыслительных средств. В большинстве же экспериментальных исследований мышления, в том числе мышления взрослых, рассматриваются почти исключительно отдельные операции.

Во-вторых, классификационное мышление исследуется как процесс статический, вне контекста его развития, не анализируются направления и возможные механизмы его совершенствования в этом возрасте. Изучая становление компонентов родовидовых отношений, Л.С. Выготский и Ж. Пиаже основывались как на данных о реальном мышлении образованных взрослых, так и на определенных логических и эпистемологических представлениях, в частности, о культурной норме реализации соответствующих операций. Исследование взрослых, в том числе студентов, требует опоры на теоретическое знание культурной нормы данного типа мышления. Именно с этой нормой можно соотносить как актуальный уровень классификационного мышления студентов, так и перспективы и способы его «культурсообразного» преобразования, совершенствования.

При определении подобных перспектив для взрослых необходима опора на логические исследования, описывающие норму самой категориальной формы мышления и уровней её реализации; это в полной мере относится и к норме использования категории родовидовых отношений. Такое совершенствование мы понимаем в тех случаях, где нарушения нормы сравнения (комплексы) представляют остатки докатегориальной организации, как «дотягивание» до предкатегориального уровня освоения родовидовых отношений. В других случаях – как сдвиг к собственно категориальному уровню реализации родовидовых отношений, опирающегося на систему теоретических представлений о классификационном мышлении как целостном идеальном объекте.

В этой связи необходимо исследование того, как сами взрослые решают задачи, требующие не просто осуществления определенных актов классификационного мышления, но их совершенствования, выявления того, на какие нормы мышления они при этом опираются и в какой мере.

И, наконец, операции, входящие в категорию родовидовых отношений, у взрослых изучают обычно как атрибут индивидуального мышления, в то время как в детской и особенно педагогической психологии они активно

исследуются именно как процесс совместный. Очевидно, что это также связано с подходом к изучению операций классификационного мышления у взрослых, в том числе у студентов, как уже сформировавшихся, ставших, а у детей и подростков – как становящихся.

Таким образом, мы считаем необходимым исследовать именно совместное решение студентами классификационных задач как попытку улучшения результатов индивидуального мышления. Такая необходимость совершенствования может быть связана, например, с тем, что рассматриваемый акт мышления содержит ошибку, нарушение культурной нормы выполнения данной операции, или правильный, но не наилучший способ решения.

На примере задач подобного типа хорошо видны исследовательские и объяснительные возможности анализа используемых испытуемыми понятийно-категориальных различий и их преобразования. Применение данной схемы меняет конкретный вопрос, который необходимо задавать для понимания преобразуемого акта мышления, его средств как предмета преобразования. Тогда рефлексия реального акта мышления испытуемого – это выявление того, каких нормативных различий, необходимых для правильного (или более совершенного) выполнения данной операции недостаёт у человека, совершившего этот мыслительный акт, то есть что именно необходимо дополнительно или иначе различать, чтобы решать задачу правильным способом. Тем самым для того, чтобы способ умственного действия, соответствующий данной логической операции, приобрел всеобщий характер, его структуру необходимо не просто обобщить, но также отличить от всех других структур других операций.

У студентов, уже способных к теоретическому мышлению, ключевая роль именно различительной стороны в организации подобной рефлексии становится особенно явной. Идеальная структура отдельных операций – минимальных мыслительных актов – сравнительно проста; для того, чтобы «поднять» их уровень до теоретического, недостаёт не столько обобщения этой структуры, сколько различения её с другими возможными способами умственных действий.

Таким образом, наша первоначальная проблема – исследование повышения в общении уровня освоения категории родовидовых отношений у студентов – конкретизируется. Она выступает как изучение динамика различий, используемых студентами при обсуждении индивидуальных решений задач с целью их улучшения (и в первую очередь использования категориального различия род-вид).

Организация эксперимента и содержание мыслительных задач.

Как мы уже показали, преобразование в общении различительной стороны мышления – явление, имеющее сложную структуру. В экспериментальном исследовании задачи, которые решают испытуемые, должны позволить увидеть и выделить его основные структурные компоненты:

1. Акт индивидуального мышления в ходе первоначального решения задачи.

2. Рефлексивное обсуждение участниками этого мыслительного акта (или актов), выделение в коммуникации их средств с целью улучшения (или сопоставление двух разных использованных средств для выбора лучшего).

3. Преобразование этого средства, то есть осуществление нового акта мышления с использованием этого средства и получение нового мыслительного результата.

4. Рефлексивное обоснование преимущества итогового совместного решения, нового решения или выбранного как лучшего из имевшихся индивидуальных.

Соответственно весь процесс оказалось удобным разделить на два этапа: предварительный – индивидуальное решение задач, и основной – обсуждение этих результатов парой испытуемых и выработка наилучшего согласованного ответа.

Для проведения сколько-нибудь массовых исследований при подобной сложности изучаемого явления первоначальные задачи сравнения должны быть достаточно простыми и доступными большинству студентов. Тем не менее задачи должны различаться по сложности и дифференцировать испытуемых. Хотя бы часть первоначальных результатов должны содержать ошибки или допускать иные возможности улучшения решения (например, допускать несколько правильных вариантов ответа). Время, необходимое для решения, не должно быть продолжительным. Решение большей части задач не должно требовать узко специальных научных знаний. И, наконец, совместное решение задач также должно дифференцировать пары испытуемых по успешности выработки наилучшего согласованного результата.

Всем этим требованиям к исходной мыслительной задаче отвечал использованный нами материал методики Дж. Брунера «Формирование групп эквивалентности на словесном материале». Она представляет собой 2 набора задач на установление сходства и различия всё расширяющегося ряда слов быденного языка. Первый ряд – «банан, персик, картофель, мясо, молоко, вода, воздух, бактерия, камень»; второй – «колокольчик, рожок, радио, телефон, газета, книга, картина, обучение, смущение».

Первый вопрос – «Чем похожи банан и персик?», второй – «Чем банан и персик отличаются от картофеля?», третий – «Чем похожи банан, персик и картофель?» и так далее; по 14 задач сравнения в каждом субтесте (7 на установление сходства и 7 – различия).

Слова стимульного материала принадлежат быденному языку, сами слова и их денотаты общеизвестны; большая часть слов полисемична, хотя бы часть – имеет как бытовое, так и терминологическое значение. Трудность задач возрастает с увеличением числа членов сравнения, что позволяет дифференцировать испытуемых по степени владения операцией сравнения.

Предыдущий опыт использования нами этих задач показал, вопреки литературным данным, наличие в ответах студентов заметного числа логических ошибок. Это давало возможности улучшать решение при последующем обсуждении их парой испытуемых. Кроме этого, многие вопросы допускают не один, а несколько логически правильных ответов, и на основном

этапе испытуемым необходимо эти ответы сопоставлять, выбирать наилучший или как-то иначе улучшать результат.

Испытуемыми в нашем эксперименте были студенты разных курсов и факультетов Казанского университета, всего 140 человек.

Ошибки сравнения и их типы.

Вопреки литературным данным, утверждающим полное исчезновение нарушений логической нормы сравнения («комплексов») к 19-и годам, в нашем исследовании они были весьма часты. Мы предполагали, что те ошибки сравнения, которые присутствуют в индивидуальных решениях, являются результатом недостаточно внимательного выполнения студентами операции, слишком длинного ряда членов сравнения и пр. При совместном обсуждении, по нашим предположениям, эти ошибки должны были систематически выявляться и исправляться.

Однако качественный и количественный анализ показал, что несмотря на снижение числа таких «ошибок сравнения» в совместных результатах по сравнению с индивидуальными, их доля оставалась достаточно значительной. Так, в качестве исходного материала обсуждения подобные ошибки – «комплексы» – имели 61% пар по первому субтесту и 47% пар – по второму. Доля же пар, сохранивших ошибки сравнения в совместных ответах, была соответственно 47% и 40% в первом и втором субтестах.

При этом анализ обсуждений в парах показал, что аналогичные с логической точки зрения ошибочные ответы в задачах сравнения могут порождаться качественно разными психологическими механизмами. Принципиально для нас при этом, что выявлялись эти особенности ошибок разных типов именно при обсуждении с целью преобразования. Можно сказать, что истинная природа нарушения нормы сравнения выявлялась только при попытке её исправления, восстановления нормы операции.

Каждый тип ошибок сравнения задавался сочетанием трёх переменных:

- логическим содержанием самого ошибочного акта мысли, отклоняющегося от нормы сравнения;
- характером его рефлексии самим субъектом;
- типом классификационного мышления данного испытуемого как целого, то есть уровнем освоения родовидовых отношений.

Сочетание этих трёх переменных характеризовало ошибку каждого типа как «изнутри», со стороны его собственной специфики, так со стороны того объемлющего целого мыслительных средств, которое необходимо учитывать при её исправлении. Только соотношение содержания ошибки – и внешнего целого конструировало предмет и задавало границы преобразования средств мышления, необходимого для восстановления нормы сравнения в мышлении совершившего ошибку испытуемого.

Мы выделили 3 типа ошибок сравнения, названные нами процедурными, структурными и системными.

Процедурная ошибка – это ситуативное нарушение нормы сравнения, возникающая при наличии сформированной обобщенной структуры операции. Эта обобщенная структура может быть использована как форма рефлексии при

исправлении ошибки. Структурная ошибка сводилась к подмене сравнения другими операциями, принадлежащими другим категориям, установление вместо сходства или различия – другого типа отношений (например, отношений часть – целое). Источник таких ошибок – недостаточное различие сравнения как целостной обобщенной структуры – и других операций. Системная ошибка возникала как проявление неустойчивости обобщения логической структуры данной операции. Ориентация в мышлении на логические нормы таких испытуемых была неустойчивой, они легко переходили к преимущественной ориентации на смыслы ответов.

Подобные процедурные ошибки составляли значительную часть всех ошибок сравнения. Очевидно, что они наиболее просты для исправления, связаны с эмпирическим характером обобщения сравнения как логической операции и могут встречаться на фоне предкатегориального уровня освоения различения род-вид.

Исправление структурных ошибок. Этот тип ошибок, как мы уже говорили, состоит в подмене сравнения другими операциями. Чаще всего в наших задачах вместо установления отношений сходства (различия) устанавливались отношения часть – целое, то есть использовались средства другой категории. Различение, которое используется для исправления ошибки – это различение разных операций, как структур, то есть выход за пределы самого сравнения.

Системные ошибки и их исправление. Как мы уже говорили, системные ошибки характеризуют наиболее низкий уровень освоения категории родовидовых отношений, вообще логических норм мышления. Логическая форма операции сравнения, языковое оформление её продуктов не кажутся обязательными для субъекта. Приоритетным для испытуемого является смысл данного им ответа, некое смысловое сходство или различие предметов – членов сравнения; точностью логической формы при этом легко пренебрегают, как чем-то «необязательным». Системные ошибки сравнения поэтому – самые трудные для исправления. Простая апелляция к логической норме операции сравнения и указание на её нарушение недействительны, когда ошибка носит системный характер. Допонятийный, докатегориальный характер мышления в преимущественной ориентации в решении на смысл сравниваемых вещей, на реальный ситуативный контекст их применения, и отстаивание этого смысла своего ответа. Роль логической правильности языковой формы ответа понимается при этом недостаточно.

Как известно, смысл связан с категорией сущности, с иерархизацией схожих (различных) признаков класса по их важности в определенной деятельностной ситуации, для определенных целей. Таким образом, формы понимания, формы рефлексии и соответственно предмет обсуждения «строятся» не с помощью категорией родо-видовых отношений. Неадекватно использует здесь различие «существенное – несущественное», т.к. различать как существенные–несущественные можно в рамках классификационного мышление только родовые признаки, то есть основания сравнения, а не единичные – видовые. иначе говоря, использовать средства категории сущности можно только после установления отношения род-вид. Для

исправления системной ошибки сравнения необходима целая совокупность различий, которыми она владеет в недостаточной мере. Соответственно восстановление правильной структуры операции предъявляет весьма высокие требования и к тому, кто такое воздействие должен оказывать, к набору различий, с помощью которых это обсуждение должно быть организовано.

Подведём итог сопоставлению типов ошибок сравнения, отличающихся своим психологическими механизмами.

Разные ошибки предполагают весьма различные средства их исправления – «наборы» понятийных и категориальных различий. Только при исправлении процедурной ошибки предмет обсуждения и преобразования ограничивается рамками самой операции сравнения и задающими эту структуру различиями. Исправление структурной ошибки требует выхода за пределы операции сравнения: кроме различий, задающих структуру самого сравнения, необходимо рефлексивное выделение ошибочной мысли в специфике её структуры. При этом в рефлексии сопоставляются два идеальных предмета – две различных структуры операции; это требует понятийных различий, основанных на использовании теоретического знания. Исправление системных ошибок невозможно при обсуждении данной ошибки как единичной, требует формирования самого недостающего обобщения структуры сравнения, то есть затрагивает всю организацию классификационного мышления индивида и соответствует переводу его с докатегориального на предкатегориальный уровень. Это предполагает использование в обсуждении целого набора понятийных и категориальных различий. В целом об исправлении ошибок сравнения всех типов можно утверждать следующее: не выявляя того, что именно не различает (или различает неверно) совершивший логическую ошибку субъект и не преобразуя этот способ различения, не удаётся оказать действительное влияние на средства его мышления [Курбанова А.Т., 2012; 2013 Kurbanova A. T., 2014, Артемьева Т.В., 2013].

Практическое значение проведенного исследования представляется нам достаточно важным. Экспериментальные данные показывают, что освоение операций классификационного мышления у студентов далеко от теоретического, и даже предкатегориальный уровень родовидовых отношений достигнут не всеми. Это кажется неожиданным для интеллекта студентов, так как курс средней школы содержит чрезвычайно обильный материал для становления этих операций. Очевидно, что обширный опыт сравнения сам по себе, когда внимание приковано к разнообразному сравниваемому материалу, а не к логической форме операции, также как изучение целостных классификационных систем в рамках школьных курсов ботаники, зоологии и пр. не обеспечили выделения и освоения всеобщих способов выполнения соответствующих операций.

Направление разрешения этого разрыва, с нашей точки зрения – в усилении межпредметных связей в преподавании логики и конкретных научных дисциплин. В частности, знакомство с элементами логики классов целесообразно соотносить с рефлексией реальной практики классификационного мышления, с пониманием формально-логических основ

систематик, осваиваемых в курсах ботаники, зоологии и пр. Более раннее (в средней, а не высшей школе) изучение основ логики также будет этому способствовать.

Литература:

1. Артемьева Т.В., Ильина А.О. Понимание юмора и диалектические действия – исследование взаимосвязи // Журнал «Образование и саморазвитие». – Казань: «Центр инновационных технологий», 2012, № 5 (33), – С.114 – 117.
2. Ахметзянова А.И. Основы психопатологии – Germany: Palmarium Academic Publishing, 2012. – 160 с.
3. Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В. Психологическая практика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: Программа и методические рекомендации для студентов – Казань:Отечество, 2014. – 54с
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.-Л.: ГС-ЭИ, 1934. – 324 с.
5. Громыко Ю.В. Выготскианство (подход Л.С. Выготского) за рамками концепции Л.С. Выготского: к идее деятельностной антропологии //Вопросы методологии. 1992. – № 3–4. – С. 46–64.
6. Громыко Ю.В. Выготскианство за рамками концепции Л.С. Выготского. – М.: Пайдея, 1996. – 238.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. –542 с
8. Ильясов И.И., Можаровский И.Л. Рефлексия как условие формирования научно нормированных способов познавательной деятельности //Проблемы рефлексии. – Новосибирск: Наука, 1987. С. 113–122.
9. Исследования развития познавательной деятельности /Под. ред. Дж. Бруннера, Р. Олвер и П. Гринфилд. – М.: Педагогика,1971. –392 с.
10. Курбанова А.Т. Связь мышления и общения в контексте психологии как практикоориентированной науки // Казанский педагогический журнал № 5-6, 2012. – С. 97-103.
11. Курбанова А.Т. Сравнение показателей словесно-логического мышления сельских и городских младших школьников на разных этапах начального обучения // Образование и саморазвитие. Казань: 2013, № 2 (36). – С.125-131.
12. Логический словарь ДЕФОРТ. – Москва: Мысль, 1994. – С. 75.
13. Лурия А.Р. Развитие речи и формирование психических процессов / А.Р. Лурия // Психологическая наука в СССР. – Т.1. – М.: АПН РСФСР, 1959. – С. 516-577.
14. Мальская О.Е., Сидельникова А.А. Особенности осознания студентами учебной деятельности. /Проблемы рефлексии. – Новосибирск: Наука, 1987.- С. 84–93.
15. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка.– М.: Педагогика-пресс, 1994.–528 с.
16. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М: Педагогика, 1987. – 76–84.
17. Тюков А.А.О путях описания психологических механизмов рефлексии. – Проблемы рефлексии. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 68–75.

18. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с
19. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М., 1995.– С. 281–299.
20. Artemyeva T.V. Humor as a Form of Coping Behavior among Russian Students // Middle East Journal of Scientific Research 16 (3):348 – 351, 2013.
21. Kurbanova Aislū Tagirovna. Students' Abilities in Explanation and Elimination of Thinking Biases // World Applied Sciences Journal 30 (6): 751-756, 2014

**Индивидуальная карта личностного развития специального психолога
как ресурс профессионального роста**

*Individual plan for personal development as professional growth resource of
special psychologist*

Обухова Н. А. (Ижевск)

Obukhova N.A.

Аннотация. Цель статьи – распространение опыта составления и реализации индивидуальной карты личностного развития, оказание помощи специальным психологам в поиске дополнительных ресурсов организации образовательной и творческой деятельности.

Ключевые слова: карта личностного развития; консультирование; дефициты; ресурсы.

Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья существенно изменяет всю образовательную ситуацию в специальном (коррекционном) образовании, определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды школы, что делает обязательной, конкретной и измеримой деятельность специального психолога как полноценного участника образовательного процесса [4]. Работа психолога, таким образом, становится необходимым элементом системы управления образовательным процессом школы, поскольку результаты его деятельности предполагают оценку качества обучения в школе по ряду обязательных критериев. Введение указанных критериев определяет весь процесс модернизации психолого-педагогической подготовки участников образовательного процесса.

В современной школе специальный психолог должен обладать знаниями о компетентностном подходе, который определяется как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов[1].

С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. Основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей, которые определяются

основными областями профессиональной деятельности специалиста. Роль специального психолога может быть обозначена как организующая и координирующая, просветительская и обучающая. С учетом этого определяются следующие специальные компетенции:

- способность проводить комплексное психолого-педагогическое изучение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), ориентированное на определение целей, задач и направлений коррекционной работы;

- способность прогнозировать, проектировать, конструировать, планировать, организовывать, рефлексировать педагогическую деятельность, обеспечивающую развитие личности ребенка с ОВЗ;

- способность проектировать и реализовывать индивидуальную образовательную траекторию лиц с ОВЗ;

- готовность к психолого-педагогическому сопровождению процессов формирования общей культуры личности, социализации и профессионального самоопределения лиц с ОВЗ;

- готовность к взаимодействию с другими специалистами в рамках создания единого коррекционного психолого-педагогического пространства, обеспечивающего образование и социализацию лиц с ОВЗ;

- способность проводить систематическую работу с родителями путем вовлечения их в решение реабилитационных и коррекционно-педагогических задач обучения и воспитания детей с ОВЗ [4].

В деятельности специального психолога традиционно определяются основные направления работы:

Диагностико-коррекционная (развивающая) работа – выявление особенностей психического развития ребенка, сформированности определенных психологических новообразований, соответствия уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам и требованиям общества:

- изучение обращений к психологу, поступающих от учителей, родителей, учащихся (определение проблем, выбор методов их исследования);

- формулировка заключения об основных характеристиках изучавшихся компонентов психического развития или формирования личности школьника;

- разработка рекомендаций, программы психокоррекционной работы с учащимися, составление долговременного плана развития способностей или других психологических образований.

Психопрофилактическая работа – обеспечение решения проблем, связанных с обучением, воспитанием, психическим здоровьем детей:

- разработка и осуществление развивающих программ для учащихся с учетом задач каждого возрастного этапа;

- выявление психологических особенностей ребенка, которые в дальнейшем могут обусловить отклонения в интеллектуальном или личностном развитии;

- предупреждение возможных осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень.

Психологическое консультирование – помощь в решении тех проблем, с которыми к психологу обращаются учителя, учащиеся, родители.

Психологическое просвещение – приобщение педагогического коллектива, учащихся и родителей к психологической культуре.

Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что целью является не предметный, а личностный результат. Во главу ставится личность ребенка, а не просто набор информации, обязательной для изучения [1;2;3].

Исходя из вышеизложенного, важным становится и личностное развитие самого психолога, в данную деятельность входит как образовательная деятельность, так и творческая деятельность, позволяющая полностью раскрыть все потенциалы и ресурсы школьного психолога. Для примера приводим карту личностного развития специального психолога в области психологического консультирования (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Карта личностного развития специального психолога в области психологического консультирования

№ п/п	Мои ресурсы	Мои дефициты
1	Желание вести консультирование	Ограниченные возможности консультирования
2	Внимательное слушание	Техники и практики в консультировании могут «потеряться», угаснуть без подкрепления и перейти в дефицит
3	Открытые вопросы	
4	Вербализация, умение держать паузу	
5	Выражение чувств клиента	Выражение собственных чувств
6	Активная жизненная позиция	Энергетическое истощение
7	Создание имиджа. Умение избегать ярких, контрастных, кричащих красок в одежде; исключение объемных украшений и резких парфюмерных запахов	Нет определенного стиля в одежде: Предпочтение отдаются стилям «классический» или «городской шик». Регулярное обращение к имиджмейкерам дает уверенность в том, что внешний вид консультанта и особенности его поведения не вызовут отрицательного мнения ни у клиентов, ни у коллег. Кабинет для консультирования.
8	Создание безопасной атмосферы	Знание законодательных актов, ограничивающих деятельность и создающих для нее возможности
9	Любознательность	Общительность
10	Интеллект, критичность	Малая рациональность и креативность
11	Чувствительность, тонкая психическая организация	Низкая стрессоустойчивость, недостаточная спонтанность

В карте личностного развития рассматриваются ресурсы психолога и его дефициты, то есть те проблемные, слабые места, над которыми психологу необходимо работать для повышения собственной компетентности. Составляется план работы на ближайшее время: месяц, год, три или пять лет. Для составления данной карты необходимо использование тестов и анкет, позволяющих уточнить проблемные зоны, расширить знания специалиста о самом себе. Карта развития позволяет управлять временем специалиста, планировать день и организовывать мотивацию.

В образовательном процессе появляется человек, не «задавленный» рутинной, а жизнерадостный, целеустремленный, понимающий, что работа это не только решение чужих проблем. Такое планирование организует и дисциплинирует специалиста, помогает ему идти в ногу со временем.

Литература:

1. Битянова, М.Р., Азарова, Т.В., Афанасьева, Е.И. Васильева, Н.Л. Работа психолога в начальной школе [Текст]. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 352с.
2. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст]. – М.: АРКТИ, 2000. – 208с.
3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие [Текст]. М.: АРКТИ, 2005. – 336с.
4. ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>.

Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной подготовки будущего психолога к работе с семьей

Psychological and pedagogical ensuring of future psychologist's vocational training to work with the family

**Савицкая О.В. (Каменец-Подольский)
Savitska O.V. (Kamenets-Podslskiy)**

Аннотация. В статье автор описывает особенности профессиональной подготовки психолога в вузе. Обосновывается необходимость целенаправленной подготовки будущих специалистов к работе с семьей. Определяется роль психолого-педагогического обеспечения в профессиональной подготовке психологов к работе с семьей. Особое внимание уделяется освещению содержательного, технологического и результативного компонента подготовки психолога к работе с семьей.

Ключевые слова: семья, профессиональная подготовка, психологическая готовность к профессиональной деятельности, будущий психолог.

В последние десятилетия существенно возросло количество исследований, посвященных вопросам профессиональной подготовки психологов (Е. П. Белозерцев, А. Ф. Бондаренко, И. В. Вачков, Ф. Н. Гоноболин, А. А. Деркач, И. Ф. Исаев, С. Д. Максименко, В. П. Матеюк, В. А. Моляко, В. Г. Панок, В. В. Рыбалка, Н. В. Чепелева и др.). Большинство из них

рассматривает профессиональную деятельность школьного психолога. Считается, что первоочередным его заданием является решение проблем развития личности школьника в условиях специально созданной учебно-воспитательной среды, а во-вторых, помощь педагогическому коллективу в решении профессиональных проблем. В то же время родители, супруги сталкиваются в семейной жизни с рядом чрезвычайно сложных проблем родительско-детских, супружеских отношений, которые не могут решить своими силами. Оказать психологическую помощь в их решении может, но не всегда готов, школьный психолог.

Высшая школа преследует цель сформировать тот уровень профессиональной компетентности будущих специалистов, который позволит им совершенствовать профессиональную деятельность в различных сферах социальной практики. Как свидетельствует анализ исследований, посвященных проблемам профессиональной подготовки специалистов в вузе, эффективность ее зависит, во-первых, от психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса, которое понимается как система мер и средств по созданию условий благоприятных для обучения и развития студентов, для повышения психологического благополучия всех участников учебно-воспитательного процесса и профессионального развития педагогов.

Как отмечают С. Д. Максименко, Г. В. Ложкин, А. Б. Колосов «... психологическое обеспечение ориентировано на поиск определенных психологических условий, обеспечивающих достижение желаемого результата. Такими условиями являются личностные качества, элементы социального окружения и актуальной психологической среды, которые влияют на психологические компоненты деятельности (когнитивный, эмоциональный, операциональный и т.п.)» [4, с. 6].

Поэтому для решения проблемы подготовки будущего психолога к работе с семьей необходимо определить: а) содержательное наполнение профессиональной подготовки, ориентированной на работу психолога с проблемами семьи; б) технологическую составляющую практического обучения (технологии, способы, приемы и методы работы психолога с семьей, с одной стороны, а с другой – технологии, методы профессионального обучения); в) результативный компонент подготовки психолога к работе с семьей.

Результативная работа психолога с проблемами семьи предполагает формирование системы знаний о семье: специфика психологических исследований семьи; эволюция семьи в истории человечества; нетрадиционные семьи и альтернативные брачно-семейные отношения; роль семьи в социализации ребенка; социальная сущность, типология и модель современной семьи; функционально-ролевая структура семьи; понятие семейной совместимости и факторы стабильности семьи; динамика семейных отношений; периодизации семейной жизни; процессы распада и дестабилизации семьи; влияние семьи на формирование личности ребенка; родительско-детские отношения в семье; стили воспитания в семье и их последствия; формирование готовности к браку и способности к семейной жизни; а также формы и методы работы психолога с семьей (диагностика семьи, психологическое

консультирование семьи, просветительская и профилактическая работа с семьей).

Формирование системы знаний о семье и методов работы с ней возможно во время изучения учебной дисциплины «Психология семьи и психокоррекция семейных отношений». Наличие ее в учебных планах существенно улучшает шансы на формирование психологической готовности и способности студентов-психологов к работе с семьей. В противном случае необходимо обеспечить реализацию межпредметных связей и профессиональную направленность в изучении ряда учебных дисциплин на работу с семьей. Это могут быть: социальная психология, педагогическая психология, психодиагностика, психокоррекция, психотерапия и технологии работы психолога.

Особое место в подготовке будущего психолога к работе с семьей занимает практическая подготовка. Она предполагает активное включение студента в решение практических задач помощи семье: сбор первичной информации о семье, ее группировка; психодиагностика семейных отношений; выявление проблем семьи; определение источников семейных проблем; определение аспектов возможного взаимодействия с членами семьи; сотрудничество с другими подразделениями для оказания помощи семьям в соответствии с действующим законодательством; коррекционная работа с членами семьи и др. Решение таких задач во время производственной практики способствует обогащению опыта работы будущего психолога с семьей, коррекции практических навыков сформированных при изучении учебных дисциплин.

Соответственно задачам, которые должен решать психолог при работе с семьей, в процессе профессиональной подготовки у студентов должны быть сформированы такие основные умения и навыки: а) исследовательские (гностические) умения (определять психологическую проблему в условиях конкретной ситуации, разрабатывать путь решения проблемы через постановку ряда задач; сочетать теоретический анализ проблем с их оптимальным решением; находить наиболее эффективные способы решения психологической задачи); б) интерактивно-коммуникативные умения (овладевать инновационным стилем профессиональной деятельности и гуманным отношением к человеку; реагировать на все сложности жизни семьи, выделять и развивать положительные составляющие; устанавливать эмпатические связи с клиентом); в) диагностические умения (методически правильно проводить анкетирование, тестирование, мероприятия психокоррекции и других воздействий на членов семьи; использовать психологический инструментарий, адекватный задачи исследования и особенностям семьи; интерпретировать результаты психодиагностики, выявлять свойства личности и возможности ее продуктивной деятельности); г) дидактические умения (продуктивно обучать, обеспечивать развитие и коррекцию семейных отношений; осуществлять выбор и способствовать реализации моделей и алгоритма поведения членов семьи; организовать социально-психологическую работу и лично участвовать в проведении адекватных мер); д) проектировочные умения (формировать положительную «Я-концепцию» членов семьи, развивать самоанализ и

способствовать адаптации к новым реальным условиям; осуществлять первичную профилактику алкоголизма, наркомании и других вредных привычек человека; проводить психологическую экспертизу и коррекцию асоциального поведения, психологическую реабилитацию членов семьи) [3].

Стремительное увеличение объема учебного материала с одновременным уменьшением времени на его изучение, повышение требований к качеству образования, требуют интенсификации процесса обучения, а следовательно, поиска эффективных методов его организации и управления, средств контроля, усвоения знаний, а также резервов повышения качества обучения.

Человек, как отмечает Г. К. Серeda, усваивает не готовые знания, а свои собственные «ответы» на вопросы, которые у него возникают в ситуации потребности в знаниях [6]. Поэтому единственным путем рационального психолого-педагогического управления процессом усвоения знаний является формирование адекватных познавательных действий в соответствующей учебной ситуации [2].

Подготовка будущих психологов к работе с семьей предполагает использование на практических занятиях интерактивных методов обучения: работа в микрогруппах, метод дискуссии, деловые игры, мозговая атака, тренинговые упражнения.

Эффективным мы считаем метод дискуссии при рассмотрении проблем диагностики семейных отношений. В ходе дискуссии происходит актуализация знаний различных методов и приемов психодиагностики, которыми студенты уже овладели, а также выбор оптимального набора психодиагностического инструментария для изучения определенного психического феномена в каждом конкретном случае. В ходе таких дискуссий проявляется склонность различных студентов к использованию различных методов диагностики одного и того же явления, что открывает возможность для обсуждения проблемы критериев эффективного психодиагностического обследования.

Целесообразно также обмен мнениями по поводу возможных вариантов решения проблемы профилактики и коррекции семейных отношений, а также компонентов программ по формированию психологической готовности и способности к браку, благоприятного социально-психологического климата семьи, стиля воспитания и т.п.

Такие деловые игры как «Родительское собрание на тему: «Как любить ребенка?», «Супружеская пара на психодиагностической консультации у психолога» и др.; тренинговые упражнения по семейному консультированию («Заявка», «Говорение в два уха», «Да и...», «Определение неконгруэнтности», «Экологическая проверка», «Подстройка» и др.) способствуют формированию навыков семейного консультирования, диагностики супружеских пар, а также способствуют личностному развитию будущих психологов.

Результатом подготовки психолога к работе с семьей должна стать психологическая готовность к данному направлению профессиональной деятельности. Психологическая готовность представляет собой устойчивое сложное интегративное образование, включающее мотивационный, гностический, личностный и процессуальный компоненты. И именно они, их

специфика, определять состояние готовности к конкретному профессиональному заданию [5].

Мотивационный компонент психологической готовности, как известно, представляет собой совокупность мотивов, адекватных целям и задачам профессиональной деятельности. Он поддерживает должный уровень активности, регулирует содержание профессиональной активности. Цель, как мотивационно-побудительное содержание сознания конкретизирует, чего хочет, к чему стремится субъект деятельности [5, с. 65]. В ней сосредоточены два существенных компонента человеческой деятельности: способ ее достижения и побуждения [5, с. 74].

Личностный компонент включает систему личностных качеств, необходимых при взаимодействии с семьей: положительное мотивированное отношение к общению и взаимодействию с семьей, аналитико-конструктивный склад мышления и самостоятельность суждений, чуткость и проницательность, эмоционально-волевая стабильность, терпеливость, устойчивость к стрессам и умение адаптироваться к различным условиям и факторам выполнения обязанностей, эмпатия и рефлексия [1].

Гностический и процессуальный компоненты психологической готовности к работе с семьей нами описан выше как система знаний, умений и навыков.

Таким образом, нами представлена система психолого-педагогического обеспечения профессиональной подготовки будущих психологов к работе с семьей. Последующие наши исследования будут направлены на разработку технологий ее диагностики.

Литература:

1. Бычкова О. С. Формирование профессиональной готовности будущего психолога к взаимодействию с дисфункциональными семьями: автореф. дис. на соис. ... канд. пед. наук / О. С. Бычкова : 13.00.08. – Калининград, 2006. – 18 с.
2. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
3. Дуткевич Т. В. Практична психологія: Вступ до спеціальності: навч. посібник / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька – К. : ЦУЛ, 2010. – 256 с.
4. Максименко С. Д. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению / С.Д. Максименко, Г. В. Ложкин, А. Б. Колосов // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 12. – С. 1-10.
5. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». / В. А. Семиченко – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
6. Серeda Г. К. Проблема памяти и обучения / Г. К. Серeda // Вопросы психологии. – 1967. – № 1. – С. 32-37.

Реабилитационные компетенции в структуре адаптированных образовательных программ для студентов-инвалидов
Rehabilitation of competence in the structure and adapted curricula for disabled students

Твардовская А.А.(Казань)
Tvardovskaya A.A.

Аннотация. Принятие на законодательном уровне документов, регламентирующих получение лицами с ограниченными возможностями здоровья высшего образования поставило вопрос о содержании образования и требований к организации этого процесса. Важным и актуальным, на наш взгляд, является вопрос учета в структуре основной образовательной программы реабилитационных компетенций, которые отражают индивидуально типические особенности студентов – инвалидов, включение данных компетенций при разработке адаптированных образовательных дисциплин (модулей).

Ключевые слова: адаптированная образовательная программа, инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, реабилитационные компетенции.

Обеспечение непрерывного и качественного образования детей-инвалидов, создание условий для реализации особых образовательных потребностей в образовательных организациях, обеспечение возможности на получение высшего профессионального образования – это современные направления развития системы образования в России.

Во многих регионах России, в ВУЗах выстраивается четкая система работы со студентами –инвалидами, в соответствии с Методическими рекомендациями по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса [1,5].

Особое значение приобретает организация образовательного процесса, адаптация образовательных программ и его учебно-методическое обеспечение для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Этот факт определяет вектор деятельности организаций высшего образования в разработке примерных адаптированных образовательных программ. Мартыновой Е.А., Романенковой Д.Ф. (2014) были сформулированных основные рекомендации образовательных организациям по разработке основных примерных адаптированных образовательных программ высшего и среднего профессионального образования, в числе которых: включение адаптационных дисциплин в вариативную часть образовательных программ, позволяющих индивидуально корректировать нарушения профессиональных компетенций и способствовать социальной адаптации; выбор мест прохождения практики с учетом требований их доступности; разработка при необходимости индивидуальных учебных планов и индивидуальных графиков обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.[4]

Перечень необходимых адаптационных дисциплин (модулей) образовательная организация определяет самостоятельно, исходя из конкретной ситуации и индивидуальных потребностей обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. [2]

Значимым вопросом выступает вопрос о формировании профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС высшего образования. Мы считаем актуальным рассмотрение вопроса о включении в ООП ВО по конкретному направлению подготовки, где получают образование студенты – инвалиды реабилитационного блока компетенций, которые нельзя охарактеризовать как умение или навык. Они отражают личностные особенности студента, его развитие, так как у лиц с особыми образовательными потребностями существуют специфические индивидуально-психологические особенности, накладывающие отпечаток на их социальную адаптацию. Суть реабилитационного блока компетенций состоит в коррекции самооценки; преодолении отчужденности; формировании самостоятельности и ответственности, активной жизненной позиции и формировании коммуникативных навыков. Для успешного осуществления процесса социальной адаптации необходимо диагностировать состояние студентов с ОВЗ с различных точек зрения и разными специалистами, объединив интересы врачей, педагогов, социальных педагогов, воспитателей, психологов.

К реабилитационным компетенциям относятся:

- способность изъясняться, выражать свои знания, мнение и желания;
- способность слушать, наблюдать за другими членами группы, воспринимать события и динамику процесса в группе;
- готовность воспринимать стимулы, способность выслушивать критику и спорить с другими;
- способность осознавать и воспринимать возможности собственных действий и ответственность, умение понимать и приспосабливаться к действиям других;
- способность адаптироваться, налаживать контакты, находить свое место в группе, высказывать критику адекватно ситуации, последовательность в обучении, умение вести разговор, вести себя соответственно процессу динамики развития группы;
- способность поставить себя на место другого и разрешать конфликты в соответствии с ситуацией, поддерживать баланс «близость и дистанция», осознавать собственные возможности и границы. [3]

Данные компетенции не являются окончательными и могут быть дополнены и расширены.

Реабилитационные компетенции могут быть отражены в разработанных образовательной организацией адаптированных программах. Например, при разработке программы «Технологии организации самостоятельной работы студентами вуза» наиболее значимыми реабилитационными компетенциями являются способность к самоорганизации и обращение к другим за информацией. В структуре программы «Тренинг коммуникативных умений» активно формируются способности к адекватному реагированию на конфликтные ситуации, способность к компромиссам.

Включение адаптационных курсов может идти за счёт увеличения срока освоения образовательно-реабилитационной программы на один год по сравнению с соответствующей основной образовательной программой или изучение инвалидами адаптационных дисциплин на этапе их довузовской подготовки.

Большое значение при организации инклюзивного образования имеет формирование компетенций у инвалидов, связанных взаимодействием в коллективе. В качестве достаточно наглядного и характерного примера рассмотрим адаптационную дисциплину «Практикум межличностной коммуникации лиц с ограниченными возможностями здоровья». Целью дисциплины выступает формирование и развитие специфических коммуникативных компетенций студентов с ограниченными возможностями здоровья, способность работать в коллективе, способность к самоорганизации и самообразованию. В качестве способов развития и оценки реабилитационных компетенций, в формировании которых участвует данная учебная дисциплина, эффективно использование следующих методов обучения: групповая дискуссия, метод проектов, игровые методы, включающие ситуационно-ролевые, дидактические, творческие, учебно-деятельностные игры, методы развития социальной перцепции и др.

Адаптированная образовательная программа может реализовываться как для академической группы студентов, так и индивидуально, в том числе с разработкой индивидуального учебного плана. Эффективным опытом внедрения адаптированных образовательных программ инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья является сетевая форма их реализации на базе образовательных организаций, обладающих необходимым материально-техническим обеспечением, а также имеющих опыт обучения студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, процесс формирования реабилитационных компетенций рассматривается нами как становление и развитие личностных характеристик социального взаимодействия студентов с ограниченными возможностями здоровья с учетом ограничений их жизнедеятельности, сформированного на основе осознания собственных индивидуальных особенностей и особенностей профессиональной деятельности и общения в инклюзивной среде.

Литература:

1. Ахметзянова А.И., Твардовская А.А. Состояние и перспективы развития специального образования в республике Татарстан // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья Материалы IV Международной научно-практической конференции. Под редакцией И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. Москва, 2014. С. 31-37.

2. Курбанова А.Т. Инклюзивная практика в высшей школе – образовательный проект для студентов и магистрантов // Инклюзивное профессиональное образование: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 21-22 ноября 2014 / Отв. ред.

М.В.Овчинников. – Челябинск, Изд -во Челябинского государственного педагогического университета, 2015. – с. 34-38.

3. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Подходы к разработке адаптированных образовательных программ для профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/117-13203> (дата обращения: 22.04.2015).

4. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Требования к специальным условиям обеспечения инклюзивного образования инвалидов в организациях профессионального образования // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – №4 (20). – С. 98-102.

5. Файзрахманова А.Т. Проблема получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья//Педагогика, психология и технология инклюзивного образования: материалы Второй международной научно-практической конференции, Казань, 20-21 марта 2014г. / Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – С. 552-554.

Ассистивные технологии в профессиональном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья

Assistance technologies in professional education of people with reduced health capabilities

**Файзрахманова А.Т., (Казань)
Faizrahmanova A.T.**

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости создания условий для получения высшего профессионального образования лицами с ОВЗ. Раскрывается значение ассистивных технологий для реабилитации и поддержки лиц с ОВЗ, включения их в инклюзивное образовательное пространство, интеграции в современное общество. Рассмотрена классификация ассистивных средств по их функциональному назначению.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ассистивные технологии, лица с ограниченными возможностями здоровья, высшее профессиональное образование.

В современных условиях термины “инклюзия”, “инклюзивное образование” приобретают особое значение, являясь одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования.

Инклюзивное образование предполагает создание необходимой адаптированной образовательной среды и оказание поддерживающих услуг, а не просто предоставление права посещать образовательные учреждения.

Проблемы профессионального становления и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной России очень актуальны[1]. Это объясняется в первую очередь тем, что численность людей с различными отклонениями в развитии возрастает.

Учитывая направленность государственной политики на обеспечение качественного, профессионального образования и трудоустройства лиц с ОВЗ, остро встает вопрос о необходимости организации инклюзивного образования в ВУЗах[2]. Именно это позволит создать наиболее благоприятные условия для успешной социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

На сегодняшний день получение высшего образования лицами с ОВЗ и их обучение в вузах России является редкостью и сопряжено с большими трудностями. В первую очередь, отметим, что инклюзия в образовании предъявляет повышенные требования ко всем участникам образовательного процесса [3]. От студентов с ограниченными возможностями здоровья оно требует интеллектуальной и психологической мобилизации, от условно здоровых студентов – толерантности, понимания, готовности оказывать помощь. В то же время возникают барьеры перед преподавателями, работающим в группах, где есть студенты с ОВЗ.

Внедрение в высшие учебные заведения России технологии инклюзивного (включенного) обучения, несомненно, поможет реализовать право лицам с физическими ограничениями здоровья на получение высшего образования. Однако, следует говорить не просто о получении образования, а о получении качественного образования наравне с другими студентами. Следовательно, необходимо искать оптимальные организационные, правовые, технологические решения.

Сегодня перед учреждениями высшего профессионального образования стоит задача по полноценному включению студентов с ОВЗ в образовательный процесс и формирование у них необходимых компетенций для успешной социализации в современном обществе. Следовательно, одной из ключевых является проблема создания специальных условий для обучения таких студентов.

Анализ литературы по проблеме показал, что обучение и освоение программы будет эффективным при создании специальных условий в вузе, в том числе при наличии материально-технических ресурсов и ассистивных технологий. К материально-техническим ресурсам можно отнести архитектурную среду учреждения, организацию рабочего пространства.

Ассистивные технологии – необходимое условие успешного обучения лиц с ОВЗ. К ассистивным технологиям относятся устройства, программные и иные средства, использование которых позволяет расширить возможности лиц с особыми образовательными потребностями в процессе приема информации, их адаптации к условиям жизни и социальной интеграции [4].

Таким образом, включение студентов с ОВЗ в образовательное пространство ВУЗа требует особой организации учебного процесса, в частности речь идет о:

- наличия в помещениях, зданиях инфраструктуры, обеспечивающей условия для пребывания лиц с ограниченными возможностями;
- информационном обеспечении доступности профессионального образования и обучения для инвалидов и лиц с ОВЗ;
- техническом обеспечении образования.

С учетом особенностей и образовательных потребностей конкретных обучающихся, возникает необходимость широкого использования вспомогательных средств и технологий в процессе обучения.

Термин «ассистивная технология» тесно связан с термином «технология обеспечения возможностей», т.е. такой технологией, которая обеспечивает доступ к информации, общению или среде.

Ассистивные технологии призваны удовлетворить как можно более широкий спектр потребностей – от физических недостатков, таких, как неспособность эффективно работать с мышью или клавиатурой, до сенсорных проблем, когда при потере зрения и слуха экран или звуковые устройства становятся менее полезными.

В настоящее время в процессе обучения большую роль играют информационно-коммуникативные средства. Однако следует учитывать, что современные устройства коммуникации и обработки информации предполагают, что пользователь обладает способностью видеть, слышать, говорить и осязать. В результате люди с физическими, сенсорными и когнитивными недостатками не могут получить доступ к компьютерам и использовать их. Поэтому основное внимание в мировой практике при развитии технологий для людей с инвалидностью сфокусировано на тех аспектах, которые обеспечивали бы конструктивные решения, позволяющие осуществить альтернативное представление данных и возможность работать с устройствами ввода и вывода информации.

Для решения данной проблемы развиваются, так называемые, «ассистивные технологии» (англ. «assistive technology», от англ.«assist» – помогать, содействовать, ассистировать) или помогающие/вспомогательные технологии, обеспечивающие адаптацию управления компьютерным оборудованием, вводом данных и представлением мультимедийных информационных потоков, для людей с особыми потребностями, учитывая их индивидуальные требования. Термин «ассистивные технологии» используется в «Конвенции ООН о правах инвалидов», документах российской государственной программы «Доступная среда», а также иных государственных административных документах и регламентах. Считается, что за рубежом (в США) этот термин в его современном понимании впервые употреблялся в 1988 году в государственном документе «Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities Act of 1988 (The Tech Act)», с тех пор он активно используется в зарубежных странах, однако в России он стал применяться совсем недавно [4].

Согласно определению ЮНЕСКО, ассистивные/вспомогательные технологии – это устройства, продукты, оборудование, программное обеспечение или услуги, направленные на усиление, поддержку или улучшение функциональных возможностей людей с ограниченными возможностями здоровья. Ассистивные средства и технологии могут быть самого разного характера (программные, электронные, механические, оптические и т.д.) и предназначения. Это и инвалидные кресла-коляски, протезы, слуховые аппараты, оптические очки, телевизионные субтитры, роботы-помощники и

роботы телеприсутствия, лифты-подъемники для колясок, звуковые сигналы светофоров, собаки-поводыри с соответствующим снаряжением, а также пандусы и направляющие на дорогах, и многое другое.

Ассистивные технологии могут быть классифицированы по функциональному назначению в зависимости от категории нарушений у потенциальных пользователей [4]:

1) технологии для людей с сенсорными нарушениями, включая:

а) ассистивные средства для лиц с нарушениями слуха (сурдоинформационные средства);

б) ассистивные средства для лиц с нарушениями зрения (тифлоинформационные средства);

в) ассистивные средства для лиц с нарушениями речи (голособразующие средства);

2) технологии для людей с физическими нарушениями в работе опорно-двигательного аппарата (моторными нарушениями);

3) технологии для людей с когнитивными нарушениями (умственными, психическими, нарушениями развития).

4) технологии для людей с ограничениями по общемедицинским показаниям (например, для пожилых или людей с серьезными заболеваниями).

К примеру, для лиц с нарушениями зрения предлагаются следующие средства: сканирование текста с речевым выводом, экранные лупы (увеличители), программы чтения информации с экрана, голосовые калькуляторы, синтезатор речи по тексту, брайлевские дисплеи и принтеры, тифлокомпьютеры для незрячих и др. Для студентов с нарушениями слуха имеется возможность использования таких средств и устройств, как слуховые аппараты, кохлеарные импланты; для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата – отслеживание головы, направления глаз, ножные манипуляторы-мышцы, устройства перелистывания книг, виртуальные клавиатуры.

Использование перечисленных средств в процессе профессионального образования лиц с ОВЗ значительно повысит уровень получаемых знаний и облегчит работу по передаче и восприятию необходимой информации.

Таким образом, создание материально-технических ресурсов и применение ассистивных технологий в соответствии с особенностями и возможностями студентов с ОВЗ – необходимые условия их успешного обучения.

Ассистивные технологии особенно важны для людей с ограниченными возможностями здоровья. Новые технологии помогают лучше видеть, слышать и использовать компьютер. Они помогают компенсировать функциональные ограничения человека и становятся инструментом, который закладывает основу для развития личности и облегчает процесс профессионального становления.

Литература:

1. Fajzrahmanova A.T. On organization of the inclusive educational environment in higher educational institutions of the Russian Federation. *Life Sci J* 2014;11(11s):59-62] (ISSN:1097-8135). <http://www.lifesciencesite.com>. 14

2. Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ

3. Ахметзянова А.И. Организация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете //Образование и саморазвитие.-№2 (40), 2014.- С.208-212.

4. Карпов А.А. Ассистивные информационные технологии на основе аудиовизуальных речевых ИНТЕРФЕЙСОВ //Труды СПИИРАН. 2013. Вып. 4(27). ISSN 2078-9181 (печ.), ISSN 2078-9599 (онлайн)

О роли курса «Ранняя профилактика нарушений речи у детей группы риска» в подготовке специалиста в области специального и инклюзивного образования

On the role of the course «Early prevention of speech disorders in children at risk» in the training of specialists in the field of special and inclusive education

Цивильская Е. А. (Казань)

Tsivilskaya E. A.

Аннотация. Приводятся статистические данные по количеству новорожденных детей с патологией в развитии. Раскрывается роль ранней профилактики нарушений речи у детей группы риска. Описывается содержательная часть рабочей программы модуля «Логопедические практикумы» «Ранняя профилактика нарушений речи у детей группы риска», направленной на овладение студентами необходимыми компетенциями в сфере профилактики речевых нарушений и своевременной логопедической помощи детям группы риска.

Ключевые слова: ранняя профилактика, нарушения речи, дети группы риска, рабочая программа дисциплины, роль курса, компетенции.

На современном этапе развития системы высшего профессионального образования уделяется большое внимание обновлению содержания программ академического бакалавриата, придавая им практико-ориентированный, исследовательский характер [2].

По данным Института коррекционной педагогики РАО, доля здоровых новорожденных в течение последних лет снизилась с 48,3% до 26,5 – 36,5%. Сегодня до 80% новорожденных являются физиологически незрелыми, около 70% имеют патологию периода беременности и родов. В этих случаях, в первую очередь, страдает нервная система ребенка, и в частности – речь [7].

Своевременное овладение правильной, чистой речью способствует формированию у ребенка уверенности в себе, развитию мышления [1], коммуникативных качеств [8].

Раннее предупреждение, диагностика, и коррекция психических и речевых нарушений является на сегодняшний день одной из актуальных проблем коррекционной педагогики [10]. Ранний возраст является уникальным и стратегически важным для всего последующего умственного, физического, речевого и эмоционального развития ребенка [8; 1; 6].

Раннее речевое развитие и становление когнитивной сферы ребенка – теоретически и практически значимая проблема логопедии [7].

Программа курса «Ранняя профилактика нарушений речи у детей группы риска» ориентирована на формирование у студентов осознания возможностей различных стратегических линий ранней профилактики речевых нарушений у детей в условиях образовательных учреждений компенсирующего и общеразвивающего типа.

Курс «Ранняя профилактика нарушений речи у детей группы риска» относится к модулю «Логопедические практикумы» профессионального цикла дисциплин. Данная дисциплина является базовой для дисциплин профессионального цикла «Алалия», «Афазия», «Специальная педагогика» и других. Осваивается на третьем курсе (6 семестр).

Программа курса реализует идеи компетентностного подхода [3], в рамках которого у студентов формируются профессиональные компетенции по видам деятельности. Студент должен быть компетентен в:

- организации и осуществлении психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ с целью уточнения структуры нарушения для выбора индивидуальной образовательной траектории;

- анализе результатов медико-психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ на основе использования различных (клинико-психолого-педагогических) классификаций нарушений в развитии, в том числе для осуществления дифференциальной диагностики [12];

- осуществлении динамического наблюдения за ходом коррекционно-развивающего воздействия с целью оценки его эффективности;

- оказании консультативной помощи лицам с ОВЗ, их родственникам и педагогам по проблемам обучения, развития, семейного воспитания, жизненного и профессионального самоопределения [14,15];

- знании этиологии, патогенетических механизмов, видов нарушений в развитии;

- осуществлении дифференцированного выбора коррекционных методик и проведении логопедической работы с лицами, имеющими нарушения речи;

- проектировании индивидуальных коррекционных программ для лиц с нарушениями речи;

- составлении рекомендаций по профилактике нарушений речи у детей и подростков;

- организации коррекционно-развивающей среды, ее методическому обеспечению и проведению коррекционно-компенсаторной работы в сферах образования, здравоохранения и социальной защиты с целью успешной социализации лиц с ОВЗ [11];

- взаимодействии с общественными организациями, семьями лиц с ограниченными возможностями здоровья, осуществлении психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В результате изучения курса студент должен:

знать:

- об организации и содержании коррекционно-воспитательной работы в специальных дошкольных учреждениях и группах;
- факторы риска речевых нарушений;
- об основных направлениях оказания методической помощи воспитателям в их работе с детьми, страдающими нарушениями речи;
- систему профилактики нарушений речи.

уметь:

- выявить факторы риска речевой патологии;
- предупредить переход речевых нарушений в хронические формы;
- предупредить социально-трудовую дезадаптацию лиц с речевыми нарушениями.
- анализировать формы взаимосвязи в работе логопеда и воспитателя;
- сотрудничать с родителями детей, имеющих отклонения в речевом развитии.

владеть:

- навыками адекватно выбирать и применять методы и приемы коррекционно-воспитательного воздействия на общеобразовательных занятиях и вне их (в ходе режимных моментов);
- навыками составлять индивидуальные коррекционные программы воспитательной работы в условиях их повседневной деятельности в различной обстановке (в детском саду, дома и др.);
- навыками оказания методической помощи воспитателям в их работе с детьми, страдающими нарушениями речи.

Курс «Ранняя профилактика нарушений речи у детей группы риска» состоит из семи разделов.

В первом разделе «Эволюция нервной системы» раскрывается содержание понятий филогенеза нервной системы, онтогенеза нервной системы человека.

Во втором разделе «Периоды развития ребенка» представлены характеристики периодов развития ребенка, раскрываются предпосылки развития высших психических функций. Представлено описание особенностях протекания развития ребенка до 1-го месяца (антенатальный, интранатальный, постантальный: неонатальный периоды). А также осваивается содержание периодов развития ребенка от 1-го месяца жизни до 3-х лет (младенческий возраст, ранний дошкольный возраст); от 3-х лет и старше (дошкольный возраст).

В третьем разделе «Факторы (биологические, семейные, психологические, социальные, эмоциональные), влияющие на развитие детей» рассматриваются факторы, обуславливающие полноценное нервно-психическое и физическое развитие ребенка. Приводится классификация патогенных факторов пренатального, натального и постнатального характера, оказывающих патологическое влияние на нормальное развитие ребенка.

В четвертом разделе «Влияние факторов развития на состояние адаптационных механизмов в процессе воспитания и обучения детей»

раскрываются особенности влияния двигательной активности на состояние адаптационных механизмов, влияния развития речи на формирование адаптационных механизмов. Также описывается факторный подход как основа сопровождения социализации ребенка в процессе его воспитания и обучения.

В пятом разделе «Программа ранней комплексной профилактики нарушений развития детей. Актуальность, принципы, цели, задачи программы» рассматривается общее направление и содержание программы ранней комплексной профилактики нарушений в развитии у детей группы риска [13].

В шестом разделе «Программа ранней комплексной профилактики нарушений развития детей. Содержание программы ранней комплексной профилактики нарушений развития у детей» дается характеристика содержания программы ранней комплексной профилактики нарушений развития у детей в антенатальный, интранатальный, неонатальный периоды; младенческий ранний дошкольный, дошкольный возраст. Описывается роль ранней комплексной профилактики в формировании и укреплении адаптационных механизмов у детей дошкольного возраста в структуре ранней комплексной профилактики. Описываются основные направления организации комплексной профилактики нарушений развития.

В седьмом разделе «Программа ранней комплексной профилактики нарушений развития детей. Пропедевтические компоненты программ» описывается роль взаимосвязи системы профилактической и пропедевтической работы в образовательном учреждении, динамического наблюдения за ребенком и разработки программы индивидуальной психокоррекционной работы. Описываются примеры проектирования элементов коррекционно-развивающей работы в системе пропедевтических мероприятий, ориентированных на групповые и фронтальные формы работы с дошкольниками с целью совершенствования системы управления качеством коррекционно-педагогического процесса.

В рамках курса планируется количество часов на чтение лекций, проведение практических занятий. В учебной дисциплине используется значительное количество методов активного обучения: круглый стол, деловая игра, коллективная мыследеятельность, разыгрывание психолого-педагогических ситуаций, а также написание эссе, разработке концепции развития психологической, логопедической службы.

Студенты привлекаются к активной со-творческой работе с преподавателем по поиску и подбору различных учебных материалов с использованием Интернет-ресурсов, а также формирования навыков организации профессионального взаимодействия с различными специалистами по организации встреч с преподавателями, круглых столов, работы в психологической службе факультета.

Результаты практической деятельности (карты исследования состояния речевой функции у детей группы риска, планирование работы по профилактике и коррекции нарушений речи, рекомендации для педагогов и родителей по развитию речи и т.п.) обсуждаются и апробируются в совместной деятельности

преподавателя и будущих бакалавров специального (дефектологического) образования, что формирует исследовательские компетенции студентов [4].

В ходе итоговой аттестации у студентов оценивается, прежде всего, умение пользоваться понятийным аппаратом дисциплины; применять конкретные методы, простейшие приемы обработки данных; составлять заключение по результатам логопедического обследования детей, на основании данных диагностики разрабатывать коррекционные занятия с детьми; а также оценивается умение студентами составлять логопедическое заключение на ребенка [13].

В результате освоения курса студенты повысят теоретический и практический уровень освоения знаний, умений и навыков профилактической работы, направленной на успешную социализацию [9] ребенка раннего, дошкольного возраста, значительно повысят свою грамотность в вопросах особенностей речевого развития у детей группы риска [12].

Литература:

1. 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.

2. Артемьева Т.В., Ильина А.О. Понимание юмора и диалектические действия – исследование взаимосвязи // Журнал «Образование и саморазвитие» – Казань: «Центр инновационных технологий», 2012, № 5 (33), – С.114 – 117.

3. Ахметзянова А.И. Профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения для инклюзивного образования в Казанском федеральном университете // Международный диалог: Инклюзия через всю жизнь. Материалы международного образовательного форума. 28-29 ноября, 2013.-Москва: Вузовская книга. – С.9-13.

4. Ахметзянова А.И. Основы психопатологии – Germany: Palmarium Academic Publishing, 2012. – 160 с.

5. Лечебный и профилактический массаж для детей с нарушениями развития: Практическое пособие / Н.А. Абрашина. – М.: Флинта: Наука, 2009. – с. // <http://znanium.com/bookread.php?book=319787>

6. Поливара, З. В. Дифференциальная диагностика речевых дисфункций у детей дошкольного возраста : учеб. пособие / З. В. Поливара. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 140 с. // <http://www.znanium.com/catalog.php/>

7. Программа консультативного пункта «Ранняя диагностика и профилактика возникновения речевых нарушений у детей раннего и младшего дошкольного возраста» // <http://tmndetsady.ru/konkursyi-na-sayte/konkurs-metodicheskikh-rabot-interaktivnyie-formyi-sotrudnichestva-s-roditelyami/news2604.html>

8. Баянова Л.Ф., Цивильская Е.А. Особенности правил в нормативной ситуации младших школьников // Образование и саморазвитие. 2014. № 3 (41). С. 73-78.

9. Цивильская Е.А. Трудности реализации инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Татарстан // Материалы VIII Международной научно-практической конференции.

конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика». Под ред. А.И. Ахметзяновой. Казань, 2014. С. 199-206.

10. Цивильская Е.А. Трудности на пути реализации интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Татарстан // Сборник научно-методических материалов международного научно-образовательного форума СВФУ «Education, forward! – II». Отв. за вып.: О. М. Чоросова, Р. Е. Герасимова, Л.Е. Манчурина, Н. И. Захарова.. Киров, 2014. С. 1506-1514.

11. Цивильская Е.А. Проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере детей с детским церебральным параличом с нарушениями письма)//Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України /За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої.-Вип.24.-Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014.-с.669-682

12. Цивильская Е.А. Логопедическая диагностика состояния речевой функции детей с ДЦП // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики Альманах Казанского федерального университета. Под ред. А.И. Ахметзяновой. Казань, 2013. С. 148-156.

13. Цивильская Е.А. Основные направления логопедической помощи детям с детским церебральным параличом, имеющим сложные речевые нарушения //Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: исследования и практика. Сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции. 13 апреля 2012. // Под ред. А.И.Ахметзяновой. -Казань: Отечество, 2012.-Вып.6.С.164-170.

14. Artemyeva T.V. Humor as a Form of Coping Behavior among Russian Students // Middle East Journal of Scientific Research 16 (3):348 – 351, 2013.

15. Tsivilskaya E.A. The issue of inclusive education in Russia (for example, the implementation of integrated education of children with disabilities in the Republic of Tatarstan) // European Journal of Science and Theology Vol. 10, No. 6: p.213-216, 2014 – ISSN 1841 – 0464 (online).

**Проблемы подготовки компетентного специалиста в области
специального и инклюзивного образования
(на примере студентов-бакалавров профиля «Логопедия» Московского
государственного областного университета)**

Problems of training of a competent specialist in the field of special and inclusive education. (By the example of Moscow State Regional University bachelor students with «logopedia» specialization)

**Шилова Е.А. (Москва)
Shilova E.A.**

Аннотация. В статье раскрываются современные подходы к подготовке педагогических кадров в условиях модернизации системы образования на примере студентов-бакалавров профиля «логопедия» Московского

государственного областного университета. В статье приводятся результаты исследования уровня профессиональной готовности выпускников – бакалавров к работе в современных образовательных условиях.

Ключевые слова: студенты-бакалавры, модернизация образования, инклюзивное образование, интегрированное обучение, вариативное (дифференцированное) обучение.

Динамические преобразования российского общества тесно связаны с модернизацией системы образования и неотделимы от вопросов совершенствования процесса подготовки педагогов общего и специального образования. Большое внимание сейчас уделяется проблематике социализации людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1]. Созданию благоприятных условий для реализации права людей с ОВЗ на образование способствовало принятие Федерального закона «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 [2].

В стране стали внедряться инновационные подходы к организации, содержанию и реализации разных форм обучения. В педагогическую практику вошли понятия «инклюзивное образование», обеспечивающее равный доступ к образованию для всех обучающихся, «интегрированное обучение», позволяющее открывать в одном образовательном учреждении группы (классы), реализующие программы разного уровня сложности, «вариативное (дифференцированное) обучение», позволяющее выбрать с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся определенный вид школы.

Разнообразие подходов к формам обучения определяет специфику работы педагога, осуществляющего коррекционно-развивающую деятельность, диктует определенные требования к уровню профессиональной подготовки работников этой категории. Для обеспечения лиц с особыми образовательными потребностями качественной психолого-педагогической помощью, в соответствии с современными образовательными стандартами, педагоги в области специального образования должны хорошо ориентироваться в структуре помощи лицам с ОВЗ, владеть методиками коррекционно-развивающей работы, реализуемых дифференцированно в зависимости от возраста и структуры нарушения лица с ОВЗ. Для повышения эффективности коррекционного воздействия необходимо уметь использовать современные интерактивные коррекционные технологии.

С момента перехода в 2011 году факультета специальной педагогики и психологии МГОУ к уровневому высшему образованию подготовка бакалавров профиля «логопедия» начала осуществляться с учетом происходящих в специальном образовании изменений. Концепция основной образовательной программы высшего профессионального образования (ООП ВПО) строилась с учетом запросов общества и государства к уровню профессиональной компетентности и профессиональной готовности учителей-логопедов.

В вариативную часть учебного плана были включены дисциплины, отражающие ключевые аспекты инновационных процессов, происходящих в

современном образовании: коррекционно-развивающая работа с детьми в учреждениях компенсирующего вида; организационно-методические основы интеграции детей с тяжелыми нарушениями речи; основы комплексной реабилитации детей с тяжелыми нарушениями речи; социальная реабилитация и профориентация детей с тяжелыми нарушениями речи; современные технологии психолого-педагогической реабилитации лиц с тяжелыми нарушениями речи; психолого-педагогическое сопровождение семьи, имеющей детей с речевыми нарушениями и т.д. Рабочие программы по профильным дисциплинам преподаватели кафедры логопедии разрабатывали с учетом современных реалий. Оценка грамотной реализации образовательной программы непосредственно связана с уровнем качества подготовки выпускника.

В связи с этим в октябре 2014 года кафедрой логопедии МГОУ было проведено анкетирование 30 студентов-бакалавров 4 выпускного курса (первые выпускники по программе бакалавриата).

Целью анкетирования являлось выявление степени готовности выпускника-бакалавра профиля «логопедия» к работе в качестве учителя-логопеда в современных образовательных условиях. Выпускникам предлагалось ответить на следующие вопросы.

1. Модернизация образования это процесс, который осуществляется (выберите 1 вариант ответа)

А) прежде всего государством, исходя из собственных целей

Б) прежде всего обществом (педагогами, учениками, родителями) с учетом собственных потребностей

В) обществом (педагогами, учениками, родителями) и государством с учетом меняющихся реалий современности

2. Соотнесите форму организации образовательного процесса (А,Б,В) и определение (Г,Д,Е)

форма организации образовательного процесса

А) инклюзивное обучение

Б) интегрированное обучение

В) дифференцированное обучение

определение формы организации образовательного процесса

Г) обучение в разных видах школ, в зависимости от возможностей усвоения программы

Д) совместное обучение детей с разными образовательными потребностями в одном классе, группе и т.д.

Е) совместные формы обучения (в одной школе могут классы – общеобразовательные, коррекционные)

3. Как вы оцениваете степень своей готовности работать учителем-логопедом в современных условиях образовательного процесса

(выберите 1 вариант ответа)

А) полностью готов

Б) частично готов

В) не готов

4. Определите свой уровень владения и использования технических средств обучения (компьютерные технологии, интерактивная доска, проектор, видеоматериалы, презентации и т.д.) в будущей профессиональной деятельности

(выберите 1 вариант ответа)

- А) владею и буду максимально использовать
- Б) частично владею и буду стараться использовать
- В) не владею

5. Я чувствую себя подготовленным к работе в качестве учителя – логопеда (выберите 1 вариант ответа)

- А) в условиях всех форм организации образовательного процесса (инклюзивного, интегрированного, дифференцированного обучения)
- Б) в условиях отдельных форм организации образовательного процесса (указать форму)

В) затрудняюсь ответить

6. В процессе обучения на факультете профессиональные качества учителя-логопеда формировались

(выберите несколько вариантов ответов)

- А) на лекционных и практических занятиях
- Б) в процессе прохождения учебной и педагогической практик
- В) благодаря возможности на старших курсах работать по специальности
- Г) на всех видах учебных занятия и в процессе прохождения учебной и педагогической практик
- Д) свой вариант ответа

7. Мои пожелания для совершенствования процесса подготовки учителей – логопедов на факультете

В результате обработки заполненных анкет были получены следующие ответы.

По 1 вопросу – Модернизация образования это процесс, который осуществляется:

- А) прежде всего государством, исходя из собственных целей -2человека
- Б) прежде всего обществом (педагогами, учениками, родителями) с учетом собственных потребностей- 0 человек
- В) обществом (педагогами, учениками, родителями) и государством с учетом меняющихся реалий современности – 28 человек

По 2 вопросу -Соотнесите форму организации образовательного процесса и определение.

Правильно соотнесли – 21 человек

Неправильно соотнесли – 9 человек

По 3 вопросу – Как вы оцениваете степень своей готовности работать учителем-логопедом в современных условиях образовательного процесса:

- А) полностью готов – 12 человек
- Б) частично готов -16 человек
- В) не готов – 2человека

По 4 вопросу – Определите свой уровень владения и использования технических средств обучения (компьютерные технологии, интерактивная доска, проектор, видеоматериалы, презентации и т.д.) в будущей профессиональной деятельности:

- А) владею и буду максимально использовать – 16 человек
- Б) частично владею и буду стараться использовать – 14 человек
- В) не владею – 0 человек

По 5 вопросу – Я чувствую себя подготовленным к работе в качестве учителя – логопеда:

А) в условиях всех форм организации образовательного процесса (инклюзивного, интегрированного, дифференцированного) – 9 человек

Б) в условиях отдельных форм организации образовательного процесса (*указать форму*) – 6 человек, из них только 4 человека указали форму-в условиях дифференцированного образования.

В) затрудняюсь ответить-15 человек

По 6 вопросу – В процессе обучения на факультете профессиональные качества учителя – логопеда формировались:

А) на лекционных и практических занятиях – 15 человек

Б) в процессе прохождения практик -21 человек

В) благодаря возможности на старших курсах работать по специальности – 9 человек

Г) на всех видах учебных занятия и в процессе прохождения учебной и педагогической практик-9 человек

Д) свой вариант ответа – 1 человек (указал самообразование)

Наиболее распространенными пожеланиями для совершенствования процесса подготовки учителей-логопедов на факультете являлись: увеличение практики в учреждениях, образовательных часов по профильным предметам и уменьшение по непрофильным; увеличение количества практических занятий в учреждениях; проведение профильных практические занятия с использованием компьютеров; организация практической практики не только в Подмоскowie, но и в Москве.

Результаты нашего исследования позволяют сделать некоторые выводы. Во-первых, преобладающее большинство студентов разбирается в текущих изменениях в образовании и ориентируется в современных формах организации образовательного процесса.

Во-вторых, 40 % выпускников чувствуют себя полностью подготовленными к работе в качестве логопеда, но около 54 % считают, что они подготовлены к самостоятельной профессиональной деятельности частично и только 6% полагают, что они не подготовлены к профессиональной деятельности.

В-третьих, достаточно высоки показатели уровня владения и использования технических средств обучения. Владеют ТСО и будут максимально использовать их 53% студентов, частично владеют и будут стараться использовать 47% выпускников, не владеющих ТСО не оказалось.

В-четвертых, готовы работать в условиях всех форм организации образовательного процесса (инклюзивного, интегрированного,

дифференцированного обучения) 30 % выпускников. В условиях традиционных форм организации образовательного процесса (дифференцированного образования) – 20 %. Вторая половина выпускников затруднилась в определении степени своей готовности к работе в разных типах учреждений. Подготовка к профессиональной деятельности осуществляется в процессе педагогической практики, что подтвердили результаты нашего исследования.

Таким образом, основная образовательная программа высшего профессионального образования подготовки бакалавров профиля «Логопедия» должна отражать меняющиеся запросы общества на психолого-педагогическую помощь лицам с ОВЗ. Более того, вариативная часть учебного плана (например, курсы по выбору) должны ежегодно пересматриваться с учетом стремительной модернизации технологической оснащенности коррекционного процесса. Организация и проведение педагогической практики должны проходить на лучших инновационных площадках Москвы и Московской области.

Литература:

1. Региональная стратегия действий в интересах детей в московской области на 2013-2017 годы – [Электронный ресурс].- URL:http://www.garant.ru/hotlaw/mos_obl (дата обращения 18.10.2014)
2. ФЗ «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012. – [Электронный ресурс]. – <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 18.10.2014)

СЕКЦИЯ III. КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ

Модификация проективного теста «Фигуры» для оценки эмоционального отношения воспитателей Дома ребенка к детям
Modification of the projective test “Figures” for the assessment of orphanage educators’ emotional attitude towards children

Айвазян Е.Б., Живаева Н.А., Мещерякова И.А., Сизова Л.В. (Москва)
Ayvazyan E.B., Zhivaeva N.A., Meshcheryakova I.A., Sizova L.V.

Аннотация. Для исследования эмоционального отношения воспитателей Дома ребенка к воспитанникам предлагается модификация проективной методики «Фигуры». Преимущества процедуры ее проведения и порядок интерпретации результатов обосновываются результатами эмпирического исследования, в котором приняли участие 18 воспитателей и 37 младенцев-сирот.

Ключевые слова: проективный тест; эмоциональное отношение

Для исследования эмоционального отношения (ЭО) воспитателя Дома ребенка одновременно к 10-13 детям была модифицирована проективная методика «Фигуры», разработанная Брутманом В.И., Варга А.Я., Хамитовой И.Ю. [1]. Актуальность данной методической разработки обосновывается трудоемкостью процедур проведения и интерпретации существующих проективных методик, направленных на диагностику неосознаваемых компонентов ЭО, высокой вероятностью отказов обследуемых от участия в психодиагностике, особенно в ситуации низкой личной мотивации на исследование собственного внутреннего мира [2]. Задача решалась в рамках Проекта 7.1. «Ранняя психолого-педагогическая профилактика инвалидизации детей с ограниченными возможностями здоровья» (Государственная регистрация № 01201355195), темы «Научно-методическое обеспечение ранней психолого-педагогической профилактики инвалидизации детей с ограниченными возможностями здоровья», задачи анализа современных результатов, тенденций и перспектив развития теории и практики ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Стимульный материал методики состоит из набора геометрических картонных фигур светло-серого цвета: кругов, треугольников и квадратов, каждая из которых представлена в трех размерах – большой, средний, малый. Процедура проведения методики в модифицированном варианте: каждому воспитателю предлагается выбрать подходящую фигуру для обозначения себя и каждого ребенка из своей группы, а затем расположить их на листе А3. Далее воспитателей просят подобрать к каждой фигуре цвет из 8-цветового набора карточек теста Люшера, а затем – разложить цветные карточки по предпочтению (от самого приятного цвета к самому неприятному).

По нашим предположениям, об ЭО воспитателя к каждому ребенку могут свидетельствовать следующие параметры:

- расстояние между фигурами, выбранными для обозначения воспитателя и каждого ребенка (в целях разведения параметров «расстояние» и «общий размер композиции» расстояние между фигурами измерялось в сантиметрах, а затем переводилось в ранги);

- цвет, подобранный для каждой фигуры;

- ранговое место цвета – порядковый номер цвета, выбранного для каждого ребенка, в цветовом ряду, разложенном по предпочтению (первый ранг получает самый привлекательный цвет);

- форма и размер фигуры, выбранной для каждого ребенка.

Для уточнения критериев интерпретации предложенных параметров результаты методики «Фигуры» были сопоставлены с результатами методики «Ранжировки», в которой воспитателям предлагалось проранжировать детей своей группы по 20 характеристикам, описывающим развитие, привлекательность и поведение детей [3].

В эксперименте участвовали 18 воспитателей (возраст от 24 до 67 лет, стаж работы с детьми – от 4 лет до 21 года) и 37 младенцев-сирот (16 девочек и 21 мальчик) в возрасте от 4 до 14 месяцев с различным по степени выраженности отставанием в психомоторном развитии. Дети воспитывались в 3-х младенческих группах (10 человек, 13 и 13 человек). В каждой группе уход за детьми осуществлялся шестью воспитателями, работающими в дневную смену.

По результатам проведения методики «Фигуры» было получено в 18 аппликаций, а каждый ребенок был ассоциирован с цветной плоскостной геометрической фигурой 6 раз – каждым воспитателем, работающим в его группе. Также каждый из 37 младенцев получил ранговую оценку по 20 характеристикам у 6 воспитателей, работающих в его группе. Таким образом, было получено 222 случая, в каждом из которых имелись как ранговые оценки по 20 шкалам, так и набор ассоциаций с цветом, фигурой и т.д.

В результате изучения сочетаний параметров методики «Фигуры», отражающие ЭО воспитателя к ребенку, была составлена таблица, по которой каждый случай по сочетанию параметров методики «Фигуры» может быть соотнесен с определенным значением эмоционального отношения воспитателя, от «1» до «4», где единицей обозначается максимально позитивное эмоциональное отношение, а «4» – максимально негативное (см табл.1).

Таблица 1

Порядок оценки эмоционального отношения (ЭО) по сочетаниям параметров методики «Фигуры»

Фигура	Цвет	Расстояние*	Ранг цвета	Размер
ЭО = «1»				
Круг	Желтый	min/ среднее	от 1 до 6	любой
	Зеленый	Min	1 или 2	любой
	Синий			
	Фиолетовый Красный			

Квадрат/ Треугольник	Желтый	Min	от 1 до 6	любой
ЭО = «2»				
Круг/ Квадрат/ Треугольник	Желтый	Любое	7 или 8	любой
		Max	любое	
		Среднее	от 3 до 6	
Круг	Зеленый Синий Фиолетовый Красный Серый Черный Коричневый	Любое	от 3 до 8	любой
		среднее/ max	любой	
Квадрат	Зеленый Синий Фиолетовый Красный	Любое	от 3 до 8	любой
		среднее/ max	любой	
Треугольник	Зеленый Синий Фиолетовый Красный	Min	от 3 до 6	любой
		Среднее	1 или 2	
ЭО = «3»				
Треугольник	Зеленый Синий Фиолетовый Красный	Любое	от 3 до 8	любой
		среднее/ max	любой	
Квадрат/ Треугольник	Серый Черный Коричневый	Любое	любой	любой
		Любое	любой	
ЭО = «4»				
Треугольник/ Круг	Коричневый	среднее/ max	от 3 до 8	малый
* Минимальной ранговой оценкой расстояния мы считали оценку, равную 1 и 2; максимальной – равную 9 и 10 в группе из 10 детей или 12 и 13 в группе из 13 детей. Остальные оценки считались средними.				

Корректность такого соотнесения проверялась следующим образом. На первом этапе с помощью факторного анализа было проверено предположение о том, что шкалы методики «Ранжировки» описывают относительно независимые аспекты восприятия ребенка. Было выделено 4 независимых фактора: «Ф1: Активный – Пассивный»; «Ф2: Привлекательный, симпатичный»; «Ф3: Пугливый»; «Ф4: Неудобный, требующий внимания». Для участия в дальнейших расчетах были подсчитаны оценки по «Ф2» – новой интегральной шкале, с которой значимо коррелировали оценки по таким шкалам методики

«Ранжировки», как «Забавный» ($r=0,72$; $p\leq 0,01$), «Красивый» ($r=0,72$; $p\leq 0,01$), «Милый» ($r=0,88$; $p\leq 0,01$), «Любимый» ($r=0,86$; $p\leq 0,01$). Затем были подсчитаны различия между подгруппами случаев, получившими оценки ЭО от «1» до «4» (см. табл.2). Значимость обнаруженных различий подтверждает корректность представленного способа оценки ЭО.

Таблица 2

Уровень значимости различий между подгруппами детей с разными оценками ЭО по шкале «Ф2: Привлекательный, симпатичный»

Сравниваемые подгруппы	«1» и «2»	«1» и «3»	«1» и «4»	«2» и «3»	«2» и «4»	«3» и «4»
$p\leq$	0,000116	0,00000	0,000007	0,000002	0,000076	0,05

Выводы:

1. Процедура проведения методики «Фигуры» дает ряд преимуществ по сравнению с другими проективными тестами, направленными на оценку неосознаваемого компонента ЭО, в ситуации, в которой участие испытуемых в исследовании не продиктовано актуальным запросом на психологическую диагностику или помощь.

2. ЭО взрослого к ребенку в наибольшей степени отражают такие параметры методики «Фигуры», как выбор для ребенка геометрической фигуры, ее цвет, расстояние и ранговое место выбранного цвета. Параметр размера фигуры имеет значение лишь в сочетании с другими параметрами.

3. Учет сочетаний качественных параметров методики «Фигуры» позволяет представить характер ЭО взрослого к ребенку как порядковую переменную.

Литература:

1. Брутман В.И., Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – №2. – С. 79 – 87.

2. Шведовская А.А. Использование методики «родительское сочинение» в диагностике детско-родительских отношений в дошкольном возрасте // Психологическая диагностика. – 2005. – № 4. – С. 70 – 103.

3. Разенкова Ю.А., Айвазян Е. Б., Выродова И. А. Изучение представлений воспитателей о младенцах-сиротах с отставанием в психическом развитии // Дефектология. – 2007. – №5. – С. 67-74.

Влияние когнитивных стилей личности на образ психического состояния в норме и патологии

The influence of cognitive styles on the image of the person's mental state in health and disease

Артищева Л.В.

Artishcheva L.V.

Аннотация. В статье раскрывается специфика образа психического состояния лиц с различными стилевыми предпочтениями. Показана роль образа состояния в саморегуляции психических состояний. Его значимость в

улучшении психологического здоровья. Результаты исследования выявили, что динамика образа психического состояния влияет от выраженности когнитивных стилей. У лиц с различными полюсами когнитивных стилей структура образа состояния имеет высокую организованность и устойчивость.

Ключевые слова: образ психического состояния, саморегуляция, когнитивные стили.

Образ психического состояния является абстрактным представлением о психическом состоянии, или презентацией состояния в сознании [1]. Находясь в том или ином психическом состоянии (радость, утомление, депрессия, апатия, заинтересованность и т.д.), человек с опорой на свои переживания может описать состояние, охарактеризовать его. Осознанный образ состояний есть высший уровень субъективного отражения, в котором слиты переживание, знание, и отношение [5].

В теориях саморегуляции психических состояний (Л.Г. Дикая, А.О. Прохоров) раскрывается понятие «образ психического состояния», как один из основных компонентов в регуляции [5; 7]. Способность регулировать свое состояние дает возможность выстраивать взаимоотношения с другими людьми, оказывать влияние на деятельность [4]. Выраженная способность человека актуализировать ощущения, чувства, представления и интегрировать их в динамичные образы состояния позволяет адекватно строить комплексы воздействия, в которых могут доминировать либо мысленные представления, либо сенсорно-перцептивные компоненты [7].

Образное представление желаемого состояния повышает уверенность в себе, веру в успех, снижается уровень грусти, тоскливости, напряженности, улучшаются физиологические характеристики. Благодаря образу желаемого и актуального состояния происходит оценка последнего и его сличение с искомым, в результате чего субъект может корректировать применяемые приемы и способы саморегуляции [8]. Также исследования показали, что образ состояний, переживаемых в прошлом, отличается усложнением структур во времени, устойчивостью связей характеристик, их низкой вариативностью. То есть структура образа состояний прошлого является связанным и высокоорганизованным. Их устойчивость во времени позволяет адекватно строить образы актуального и желаемого состояний [1; 2; 3].

При условии развитости и своей сформированности образ психического состояния может быть достаточно полным. Он является целостным, многокомпонентным и многомерным, оказывает регулирующее влияние на поведение, деятельность и состояние. Он менее красочен и ярок, чем само состояние, и более отрывочен [5].

Формирование образа психического состояния зависит от внутренних ощущений и впечатлений, жизненных ситуаций и событий, процесса осознания, от прошлого опыта переживания данного состояния, личностных особенностей и когнитивных стилей [10].

В когнитивных теориях личности специфика индивидуального поведения объясняются особенностями восприятия, понимания и объяснения человеком

происходящего, т.е. когнитивными стилями [9]. Когнитивные стили определяются как «устойчивые структурно-динамические особенности познавательной деятельности, отражающие индивидуальные различия во внутренней организации процессов переработки информации человеком» [6].

Когнитивные стили, с одной стороны, обусловлены определенными общими закономерностями организации когнитивной сферы человека, а с другой стороны, их выраженность подчеркивает наличие индивидуальных специфических механизмов «внутри» опыта субъекта, обеспечивающие регуляцию его интеллектуальной активности [9]. То есть, можно говорить о том, что описание и интерпретация переживаемого состояния зависит от стилевых предпочтений личности. М.А. Холодная писала, что связь между депрессией и психотравмирующими событиями опосредована характерными для субъекта способами интерпретации данных событий [9, с.291].

В данном контексте нами запланированы ряд исследований, направленных на выявление специфики образа психического состояния в зависимости от выраженности когнитивных стилей лиц с нормой и патологией развития. На первом этапе исследования была рассмотрена динамика и структурная организация образа психического состояния лиц с различными стилевыми предпочтениями с нормой развития.

Исследовались юноши и девушки от 18 до 21 года (93 человека). Применялась методика А.О. Прохорова «Рельеф психического состояния», позволяющая определить выраженность основных характеристик состояния: психические процессы, физиологические реакции, переживания, поведение. Исходя из того, что психическое состояние является темпоральным объектом, его образ рассматривался во временном континууме: прошлое (год, месяц, неделя назад), настоящее (здесь и сейчас), будущее (неделя, месяц, год вперед). А также изучались следующие когнитивные стили: рефлексивность-импульсивность («Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана), полезависимость-полenezависимость («Фигуры Готтшальдта»), широкий-узкий диапазон эквивалентности («Свободная сортировка объектов»), словесный-сенсорно-перцептивный способ переработки информации (Тест Струпа). Форма работа с испытуемыми по методикам была индивидуальной.

Полученные данные были статистически обработаны с использованием следующих программно-технических средств: стандартные возможности Microsoft Office Excel 2007; специальный пакет программ для обработки результатов психологических исследований, разработанный на факультете психологии Казанского государственного университета Р.Г. Вагаповым (Казань, 1999); компьютерная программа SPSS 16.0, Statistika 6.

Был проведен анализ статистических данных, устойчивости структуры образа, сравнительный анализ выраженности по критерию знаков, проведено сравнение по индексу общей организованности структур образов (А.В. Карпов) в зависимости от выраженности когнитивного стиля.

Анализ результатов исследования показал, что образы психических состояний испытуемых (норма развития) с различными когнитивными полюсами во временном континууме *прошлое-настоящее-будущее*

демонстрируют определенную динамику интенсивности своих характеристик. То есть, интенсивность показателей зависит от стилевой принадлежности и временного отрезка. На протяжении всего временного континуума наиболее выражен образ состояний испытуемых с *широким диапазоном эквивалентности, рефлексивных*. Сравнительный анализ образов состояний показал, что образ состояний *полезависимых* испытуемых более интенсивен, чем *полнезависимых* (отсутствие различий в срезах *год назад, месяц вперед*); образ состояний *рефлексивных* испытуемых более интенсивен, чем образ *импульсивных* (отсутствие различий в срезе *год назад*); образ состояний испытуемых *со словесным способом переработки информации* наиболее интенсивен, чем образ испытуемых *с сенсорно-перцептивным способом переработки информации* (отсутствие различий в срезах *год назад, месяц вперед*); образ испытуемых *с широким диапазоном эквивалентности* более интенсивен, чем образ испытуемых *с узким диапазоном эквивалентности*.

В результате анализа структур образов психических состояний было выявлено, что у лиц *рефлексивных, полезависимых, с узким диапазоном эквивалентности, с сенсорно-перцептивным способом переработки информации* образ состояний характеризуется наиболее организованной структурой, а также «жесткостью» структуры, определяемой устойчивостью связей характеристик. Интерпретируя полученные результаты, отметим следующее. На проявление образа состояния, особенно, на выраженность психических процессов и переживаний, влияют такие стилевые особенности субъекта как *рефлексивность, полезависимость, широкий диапазон эквивалентности, словесный способ переработки информации*. Другими словами, осознание и вербализация, связанные с включенностью в социальное взаимодействие, а также наличие «богатства» и структурированность опыта субъекта связаны с образом состояния.

Качества, отражающие переработку информации: чувствительность к различиям, ригидность к изменениям и к накоплению информации, отсутствие активной переработки опыта и его сенсорная форма ведут к формированию устойчивого образа. Тогда как, гибкость интеллектуальной деятельности, опора на имеющийся опыт и подвижность образов внутри него, низкая ясность и отчетливость (артикулированность) опыта и его словесно-речевая форма обуславливают формирование неустойчивого образа состояний.

Образ состояния с устойчивыми связями, образующими высокоорганизованную, «жесткую» структуру, обусловлен спецификой переработки информации, а именно, гибкими стратегиями интеллектуальной деятельности, чувствительностью к различиям и ригидностью к изменениям сформированного опыта. Субъекты, характеризующиеся этими особенностями, имеют устойчивый и стабильный образ состояния.

В заключение отметим, что перспектива дальнейших исследований состоит в изучении специфики образа психического состояния в зависимости от нарушений в развитии. Это могут быть лица с речевыми нарушениями различной этиологии, с ограниченными возможностями здоровья, с задержкой психического развития.

Литература:

1. Артищева Л.В. Временные особенности образа психического состояния испытуемых с широким и узким диапазоном эквивалентности // Образование и саморазвитие. – 2014. - №1 (39). – С.38-44
2. Артищева Л.В. Сравнительные характеристики субъективных образов психических состояний: «прошлое», «настоящее», «будущее» // Учен.зап. Казан.ун-та. Сер. Гуманит. Науки. – 2011. – Т.153, кн.5. – С. 17-24
3. Артищева Л.В., Прохоров А.О. Образ психического состояния: динамические и структурные характеристики // Экспериментальная психология. 2012. Т.5. №.2. С.63-73
4. Габдреева Г.Ш. Методы регуляции психического состояния / Г.Ш. Габдреева // Психология состояний. Хрестоматия / под ред. проф. А.О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – С. 516-530
5. Дикая Л.Г., Семикин В.В. Регулирующая роль образа функционального состояния в экспериментальных условиях деятельности / Л.Г. Дикая, В.В. Семикин // Психологический журнал. – 1991. – т.12, №1. – С. 55-65
6. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов. – «Академический проект, Деловая книга», 2005. – 848 с.
7. Прохоров А.О. Системно-функциональная модель регуляции психических состояний / А.О. Прохоров // Психология состояний. Хрестоматия / под ред. проф. А.О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – С. 496-512
8. Прохоров А.О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний / А.О. Прохоров // Психологический журнал. – 2005. – т.26, №2. – С.69-79
9. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
10. Artishcheva L.V. Mental state image of people with various poles of cognitive styles / L.V. Artishcheva / Advances in environmental biology – 2014. – 8 (13). – P.349-353

Ранняя нейропсихологическая диагностика и коррекция детей с гиперкинетическими расстройствами

Early neuropsychological diagnostics and correction of children with hyperkinetic disorders

Баулина М.Е. (Москва)

Baulina M.E.

Актуальность. В статье рассматриваются методологические принципы и практические аспекты нейропсихологической диагностики и коррекции детей младшего дошкольного возраста, имеющих гиперкинетические расстройства. Предлагается схема экспресс-диагностики, разработанная на основе опыта нейропсихологического сопровождения детей с различными вариантами гиперкинетических расстройств.

Ключевые слова: нейропсихологическая диагностика, коррекция, гиперкинетическое расстройство.

Центральными в работе нейропсихолога являются задачи выявления специфики несформированности или дефицитарности психических функций на разных этапах онтогенеза и особенностей их компенсации. При этом особое значение имеет диагностика тех психических функций, которые наиболее востребованы социальной ситуацией развития ребёнка – прежде всего, развивающими занятиями в детском дошкольном учреждении и, в дальнейшем, школьным обучением. Дети с гиперкинетическими расстройствами, включающими нарушения активности, внимания и поведения, проявляющихся в различных сочетаниях, в настоящее время составляют одну из самых многочисленных категорий, являющихся объектом профессионального интереса не только нейропсихологов, но и дефектологов, педагогов и логопедов. С одной стороны, в соответствии с диагностическими критериями МКБ-10 диагноз «гиперкинетическое расстройство» устанавливается врачами при условии, что его симптомы наблюдаются не менее, чем в течение 6 месяцев. С другой стороны, опыт психолого-педагогического сопровождения детей данной категории показывает, что чем раньше начаты коррекционные мероприятия, тем благоприятнее прогноз развития ребёнка.

Методы нейропсихологической диагностики являются тонким инструментом выявления проблем развития высших психических функций и позволяют обнаружить их в возрасте 3-4 лет [2, 4]. Проведение как диагностики, так и коррекции у детей с гиперкинетическими расстройствами обладает рядом особенностей, отличающих их от соответствующей работы с другим контингентом: старших дошкольников с задержкой психического развития, школьников с трудностями обучения, умственно отсталых школьников и других детей с ограниченными возможностями здоровья. Часть этих особенностей обусловлена возрастным фактором и является общей для всех категорий детей до 4 лет. К ним можно отнести:

1) неточность или искажение получаемых при тестировании результатов, обусловленные тем, что маленький ребёнок не включается в совместную деятельность с нейропсихологом из-за отсутствия интереса к предлагаемому экспериментальному материалу;

2) отсутствие мотива экспертизы у ребёнка и, в целом, понимания цели проводимого обследования. Процесс диагностики или коррекции обычно преподносится ребёнку как игра. Однако основываясь на опыте коммуникации с другими детьми и взрослыми, ребёнок знает, что от неинтересной или непривычной игры можно отказаться. Поэтому дети младшего возраста часто оставляют задания незавершёнными и не видят причин, по которым «странная» игра должна быть продолжена.

3) трудности при выполнении заданий с чёрно-белым стимульным материалом;

4) непродолжительность процесса диагностики или коррекционно-развивающего занятия вследствие возрастных особенностей произвольного внимания;

5) невозможность использования буквенного и числового материала;

6) трудности понимания стандартных инструкций, используемых в традиционных методиках нейропсихологической диагностики.

Другие особенности диагностики и коррекции обусловлены самими симптомами гиперкинетического расстройства: импульсивностью, невнимательностью и гиперактивностью. Среди них необходимо отметить следующие:

1) трудности проведения нейропсихологического обследования или коррекционно-развивающего занятия за рабочим столом, поскольку ребёнку крайне трудно сидеть на одном месте больше 2-3 минут;

2) невозможность использования диагностических методик, содержащих большое количество карточек, поскольку они отвлекают ребёнка от того материала, на котором он должен сосредоточиться;

3) большое количество импульсивных неверных ответов, которые снижают формальную оценку эффективности выполнения заданий, в то время как ребёнок способен справиться с ними при условии внешней организации его внимания;

4) проблемы использования диагностических методик, которые требуется выполнять за определённое время, поскольку ребёнок с гиперкинетическим расстройством имеет ярко выраженные колебания уровня работоспособности.

Нейропсихологические исследования показывают неоднородность проявлений гиперкинетических расстройств и позволяют выявить несколько вариантов этого синдрома [1, 3]. Так, лонгитюдные наблюдения за детьми 5-9 лет показали 4 типа отклонений ВПФ. Первый тип связан с дефицитностью базальных структур мозга, задержкой становления функциональной левополушарной доминантности и недостаточностью корково-подкорковой регуляции. В процессе развития таких детей отмечается запаздывание определения ведущей руки, трудности формирования и удержания двигательных программ, нарушения мнестической деятельности в звене избирательности.

Второй тип нарушений характеризуется дисфункцией правого полушария в сочетании с дефицитностью базальных структур мозга. Этот вариант онтогенеза отличается выраженной неустойчивостью возрастной динамики. У детей прослеживаются полимодальные нарушения мнестической деятельности в звене избирательности и дефицит в реализации двигательных функций, как и у детей первой группы. У третьего типа отмечается первичная функциональная дефицитность базальных структур мозга, что замедляет формирование пространственных функций (задние отделы правого полушария), а также функций программирования и контроля (лобные доли левого полушария). У этой группы, как правило, снижены интеллектуальные показатели развития.

Четвёртый тип определяется характеризуется сохранностью базальных структур мозга при выраженной несформированности регуляторных областей коры (лобных доли левого полушария). Отмечаются недостаточность речевого программирования и контроля в обеспечении последовательного выполнения серийных действий, инертность при воспроизведении заучиваемого материала, персеверации, неустойчивость социальных контактов, агрессивность.

Результаты других исследований позволяют разделить детей с гиперкинетическими расстройствами на 3 группы [3]. Первую составляют дети с первичными дисфункциями стволовых и подкорковых структур мозга, у которых вторично страдает функциональное развитие префронтальных областей коры. Во вторую группу входят дети с первичными дисфункциями стволовых и подкорковых структур мозга, у которых вторично страдает функциональное развитие коры преимущественно базальных лобных отделов. Третья группа характеризуется первичной функциональной недостаточностью префронтальных отделов коры головного мозга.

Сопоставляя данные приведённых исследований, можно отметить, что речь идёт преимущественно о двух типах дефицита: дисфункций I и III структурно-функциональных блоков мозга по А.Р. Лурии. Слабость блока регуляции и поддержания психического тонуса и бодрствования (I блока) проявляется в разбалансировке фоновых компонентов, обеспечиваемых верхними отделами экстрапирамидной системы: интенсивности, темпа, спонтанности двигательных реакций. Слабость блока регуляции, программирования и контроля (III блока) проявляется в виде трудностей произвольного торможения импульсивности и нисходящего коркового контроля над фоновыми компонентами движений.

Указанные особенности развития детей с гиперкинетическими расстройствами позволяют выделить основные «мишени» нейропсихологической диагностики и коррекции. Среди «классических» заданий, используемых в нейропсихологической диагностике следует выбирать такие, которые отличаются простотой инструкции, краткостью проведения, не требуют оценки времени выполнения. В начале обследования или занятия необходимо дать ребёнку заведомо доступное и интересное для него задание, позволив при этом располагаться там, где ему удобнее работать (например, на полу или на подоконнике), и в оптимальной для него позе. Лишь установив эмоциональный контакт, можно предложить ребёнку работу за столом.

Обследование или занятие имеет смысл разбивать на смысловые блоки по 7-10 минут, чередуя разнородные задания, чтобы сохранить оптимальный уровень работоспособности и внимания ребёнка. Например, не следует исследовать зрительный гнозис после оценки зрительной памяти. Вследствие ограниченного объёма внимания и высокой скорости его переключения необходимо предъявлять каждый зрительный стимул (карточку или предмет) отдельно, прикрывая листом белой бумаги остальной материал.

Переключиться с одного вида деятельности на другой помогают физические упражнения – например, игра с мячом. Подвижные игры выполняют ещё одну важную функцию: с их помощью нейропсихолог может определить профиль латеральной асимметрии психических функций ребёнка, так как традиционные

«луриевские» пробы оказываются недоступными для выполнения младшими дошкольниками. Чередование деятельности также позволяют неоднократно возвращаться к незаконченным заданиям, которые ребёнок бросил из-за быстрого пресыщения или утомления.

По результатам опыта нейропсихологического сопровождения детей в Психологическом центре «Просвет» г. Москвы может быть предложена экспресс-методика диагностики состояния высших психических функций, учитывающая симптоматику гиперкинетического расстройства. В рассматриваемой схеме обследования представлена оптимальная последовательность методик и характеристика стимульного материала.

1. Исследование зрительного гнозиса: узнавание и называние 12 цветных реалистичных изображений, 7 перечёркнутых контурных изображений.

2. Оценка слухоречевой памяти: запоминание 5 слов с 3 попыток.

3. Копирование круга, квадрата, рисование фигуры человека и дома.

4. Повторение простой двигательной программы: «кулак-ладонь», «ребро-ладонь».

5. Выполнение корректурной пробы, содержащей невербальный стимульный материал. В случае, если ребёнок не может удерживать внимание на одной строчке и отыскивать нужные стимулы слева направо, необходимо предложить ему линейку с рамкой.

6. Составление рассказа по сюжетной картине.

7. Исследование фонематического слуха: показ по инструкции изображений, названия которых похожи по звучанию, – например, «коза» и «коса».

8. Складывание крупного паззла или разрезной картинки из 6-8 частей.

9. Оценка зрительной памяти: запоминание 7 изображений с последующим узнаванием путём выбора из расширенного ряда стимулов.

10. Задание «Нелепицы»: поиск на картинке смысловых несоответствий.

11. Исследование мышления: выполнение методики «Четвёртый лишний».

Следует отметить, что в методике оценки слухоречевой памяти количество стимулов и попыток сокращено по сравнению с нормативами, используемыми в обследовании старших дошкольников и младших школьников. Проба на динамический праксис («кулак-ладонь-ребро») также заменена на более простую двигательную программу. При оценке зрительной памяти детям с гиперкинетическим расстройством целесообразно предлагать узнавание вместо активного воспроизведения, предполагающего самостоятельное рисование запечатлённых стимулов. В заданиях для исследования зрительного гнозиса для детей до 4 лет лучше не использовать бланки с наложенными и недорисованными изображениями, поскольку они способствуют быстрому утомлению ребёнка и мало информативны в этом возрасте. Отдельного внимания заслуживает подбор стимульного материала для корректурной пробы. Он должен соответствовать интересам ребёнка, поскольку требует длительного удержания внимания. Так, мальчикам можно предложить изображения строительных инструментов, а девочкам – лица кукол с различными причёсками.

Несмотря на тщательный подбор методик, сохраняется вероятность быстрого пресыщения ребёнка в процессе обследования. В этом случае необходимо изыскать возможность повторной встречи с ним. Особое внимание важно уделить оценке зоны ближайшего развития ребёнка. Часто случается так, что дети не справляются с большинством заданий, однако недостаточно просто зафиксировать допущенные ими ошибки и констатировать неуспех. Необходимо проанализировать, какой объём помощи необходим ребёнку для того, чтобы правильно выполнить методику. Степень вмешательства взрослого является важным критерием оценки развития ребёнка в динамике. Например, если в начале коррекционно-развивающего обучения ребёнок способен справиться с заданием только при условии одновременного и параллельного выполнения со взрослым, а через несколько занятий ему требуется лишь организуемая подсказка, подобные изменения следует расценивать как значительную положительную динамику.

Время, в течение которого ребёнок способен удерживать произвольное внимание на заданиях, также должно являться критерием оценки динамики развития ребёнка в процессе коррекционного обучения.

Несмотря на указанные возможности нейропсихологической диагностики, особую трудность при работе с детьми раннего возраста представляет дифференциальная диагностика симптомов импульсивности и нарушений внимания, связанных с гиперкинетическим расстройством, и «возрастных» проявлений эмоциональной лабильности, несформированности функций произвольной регуляции и контроля. Основным критерием в этом случае должна стать успешность выполнения ведущей деятельности и осуществления адекватной коммуникации с ровесниками и близкими взрослыми. С этой целью необходимо использовать данные анамнеза и динамического наблюдения, полученные от родственников, воспитателей ребёнка и других работающих с ним специалистов.

Литература:

1. Баулина М.Е. Актуальные проблемы диагностики синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей. // Практическая медицина. – Казань: 2013. – № 1 (66). – С. 150-152.
2. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – СПб.: Питер, 2006. – 80 с.
3. Горячева Т.Г., Султанова А.С. Нейропсихологические особенности психического развития детей с синдромом гиперактивности // В.М. Бехтерев и современная психология. – Т.2., вып.3. – Казань, 2005. – С. 74-78.
4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Методическое руководство по оценке психического развития ребёнка. – М.: АПКИПРО, 2004. – 318 с.

Застенчивость как отягчающий фактор в формировании социальной компетентности личности

Shyness as disturbing factor in forming individual social competence

Валявко С.М., Князева А.А. (Москва)

Valyavko S.M., Knyazeva A.A.

Аннотация. В статье анализируется этиология застенчивости, рассматриваются различные теории происхождения данной характеристики как личностного конструкта.

Ключевые слова: формирование социальной компетентности личности, эмоции, застенчивость, стыд, страх, социальная тревожность.

В современном мире к человеку предъявляется все больше требований. Для того чтобы добиться успеха в различных областях нужно, кроме интеллектуальной составляющей, профессионально важных компетенций обладать особым набором личностных качеств. Такие требования предъявляют не только к взрослым людям. Все начинается со школьного возраста, в котором становится очевидным, что для успешного обучения дети и подростки должны обладать определённым, «социально одобренным» набором качеств личности (несмотря на личностно-ориентированный подход в образовании), то есть обладать социальной компетентностью. Однако она начинает формироваться много раньше школьного возраста. Замечено, что некоторым дошкольникам сложно взаимодействовать как со сверстниками, так и с взрослыми, то есть их социальная компетентность не формируется должным образом.

Что же является этими критериями, образующими социальные компетенции, что входит в понятие социальные компетенции в дошкольном возрасте? Для дошкольников – это компетенции, необходимые для социализации (познавательные, коммуникативные, общекультурные, физические, ценностно-смысловые, личностные); ценные для его последующей жизни умения и навыки коллективного поведения и коллективной деятельности; это и умение принимать общие цели, осуществлять познавательную деятельность [1].

Среди факторов, влияющих на формирование социально-компетентностных качеств, прежде всего, выделяются трудности общения в социуме. Известно, что застенчивость является одной из самых распространённых и самых сложных проблем межличностных отношений. Она порождает массу предательских побочных эффектов. Среди них такие, как проблема знакомства с новыми людьми, выдвижение социальных инициатив, негативные эмоциональные состояния в ходе общения, трудности в выражении своего мнения, излишняя сдержанность, неумелое представление себя, скованность в присутствии других людей и пр. Застенчивый человек постоянно недоволен собой, реже находит работу, позволяющую задействовать свои реальные способности, медленнее строит успешную карьеру, труднее заводят дружеские/партнёрские или любовные отношения.

Особенно важно понимать, что при отсутствии должного внимания на проблему застенчивости, особенно в случае патологических проявлений, у детей возникает социальная тревожность [19].

Застенчивость – это явление широко распространенное, поэтому проблемой застенчивости занимались и отечественные, и зарубежные ученые, такие как А.А. Реан, В. Н. Куницына, Л.Н.Галигузова, Ф. Зимбардо, Д. Изард, Ю.М.Орлов, М.Кляйн, Ж. ван ден Брук, Д.Каплан, Т.Л. Шишова и другие.

В зарубежной литературе. К.Изард, в своей монографии посвященной эмоциям человека, среди девяти фундаментальных эмоций выделяет и подробно рассматривает стыд и застенчивость. Однако он не дифференцирует эти понятия, что создает большие сложности в правильном понимании приводимых им статистических данных и теоретических рассуждений. К.Изард подчеркивает, что ситуации, вызывающие стыд, различны для разных людей. Общей чертой этих ситуаций является присутствие в них возбуждения и удовольствия. При этом стыд на теоретическом уровне рассматривается как эмоция, а застенчивость – как личностная черта. Подчеркивается, что страх, вина, стыд и застенчивость играют большую роль в человеческих отношениях, в процессах социализации и развития личности [11].

Психоаналитические подходы к застенчивости оперируют сценариями столкновений внутренних сил в терминах механизмов защиты, агрессии, перегруппировки сил. Представители психоанализа считают, что застенчивость формируется при нарушении гармонии между тремя составляющими структуры личности, выделенной З.Фрейдом. Исследователь проблемы Д.Каплан рассматривает застенчивость отчасти как результат ориентации Эго на самое себя (так называемый нарциссизм).

Несколько иная позиция у М.Кляйн. Она говорила о том, что застенчивость формируется в процессе преждевременного психологического обособления ребёнка от матери и становления ощущения собственной индивидуальности (1932).

Выдающийся вклад в изучение застенчивости сделал Ф.Зимбардо, который говорил о том, что застенчивость охватывает широкий круг психологических проявлений: от смущения, возникающего иногда в присутствии других людей, вплоть до травмирующей тревожности, полностью нарушающей жизнь человека. Преодолевая свою застенчивость, человек открывает в себе скрытые силы, способность общаться, жить и др. [9, 10]. Ф. Зимбардо справедливо отмечает, что все рассуждения психоаналитиков касаются патологической застенчивости. Поэтому вряд ли они могут объяснить возникновение черты личности при нормальном развитии. Трудности изучения генезиса застенчивости связаны с тем, что эта особенность личности близка к боязливости, а смущение – к страху. Поэтому некоторые авторы стараются не пользоваться термином «застенчивость», а говорят о феномене поведенческого торможения или сдерживания (J. Kagan, J. Reznick, N. Snidman, 1988). Выявлено, что данный феномен устойчиво проявляется с 21го месяца жизни ребенка до 5 с половиной лет [21].

К предпосылкам формирования застенчивости относятся и особенности детско-родительских отношений. По мнению Ф. Зимбардо, одной из причин застенчивости является предпочтение родителями одного ребёнка по сравнению с другими. Другая причина – не желанность ребенка для родителей.

С точки зрения Ж. ван ден Брук, застенчивость – результат воспитания тех ценностей, которые ребёнок усваивает от взрослых [6].

С конца 70-х годов существует клиника застенчивости, соучредителями которой являются Ф.Зимбардо и Л.Хендерсон [19]. Также с 1994 года в Америке функционирует институт застенчивости под руководством Ф.Зимбардо. По данным газеты The New York Times десять миллионов взрослых американцев регулярно страдают от застенчивости такой интенсивности, что ее можно классифицировать как заболевание, именуемое повышенной социальной тревожностью. Таким образом, в изучении феномена застенчивости присутствует и клинический аспект.

В отечественной психологии застенчивость как отдельное свойство личности не изучалась так тщательно, как в зарубежной литературе, но всё же удостоилась внимания ряда исследователей.

Так, Л.В.Краснова считает, что феномен застенчивости является одним из самых распространённых и сложных проблем межличностного общения [14]. Т.Л. Шишова писала в своей книге, что: «Застенчивость – лишь маска, за которой скрываются совершенно иные психологические трудности» [18, с.7]. Там же автор говорит, что «застенчивость маскирует повышенную ранимость, обидчивость» [18, с.8]. И.Я. Медведева и Т.Л. Шишова отмечали, что «застенчивость – это комплекс неполноценности, помноженный на эгоцентризм» [18, с.10]

А.А. Реан считает, что существует связь аутоагрессии личности со способностью/неспособностью к успешной социальной адаптации, с успешностью/неуспешностью межличностного взаимодействия. Уровень аутоагрессии личности отрицательно коррелирует с общительностью и положительно – с застенчивостью [16].

Л.С. Славина, А.А. Реан выделяют эмоциональные переживания детей в межличностных отношениях и их неадекватное реагирование на окружающих [17, с.60]

В. Н. Куницына считает, что застенчивость – это свойство личности, которое возникает у человека, постоянно испытывающего трудности в определенных ситуациях межличностного неформального общения; проявляется в состоянии нервно-психического напряжения и отличается разнообразными нарушениями вегетатики, психомоторики, речевой деятельности, эмоциональных, волевых, мыслительных процессов и рядом специфических изменений самосознания. Застенчивость, по ее мнению, наиболее тесно связана со стыдом – эмоцией, возникающей в ситуациях, которые продуцируют социальную тревожность и имеющей многообразные характерные проявления. На психологическом уровне стыд может вызываться ситуацией, которая фокусирует внимание на “я” или на некотором аспекте “я”, который оказывается “несоответствующим” социальной норме. Любое переживание, которое создает у человека чувство неуместного самораскрытия, может вызвать стыд. Кроме обостренного самосознания и специфических черт восприятия себя, стыд сопровождается временной неспособностью мыслить логично и эффективно, а нередко и ощущением неудачи, поражения, затрагивает сферу мыслительных процессов

(эмоционально-когнитивный шок – С.В. , А.К.). Стыд обычно возникает в присутствии других людей, но может возникать и в уединении [15].

Л.И. Катаева утверждает, что «на сегодняшний день в психологии распространена точка зрения, что застенчивость является результатом реакции на эмоцию страха, которая возникает в определённый момент при взаимодействии малыша с другими людьми и впоследствии закрепляется» [12, с. 3].

Застенчивость порождает ряд существенных трудностей в общении людей и в их отношениях, поэтому происхождение этой особенности, как и большинства других внутренних психологических проблем человека, уходит своими корнями в детство. Так, например, наблюдения Л.Н. Галигузовой показали, что застенчивость появляется у многих детей уже в 3 – 4 – летнем возрасте и сохраняется на протяжении всего дошкольного детства. Практически все дети с застенчивым поведением в 3 года сохраняли это качество до 7 лет. Вместе с тем выраженность застенчивости меняется на протяжении дошкольного периода. Слабее всего она проявляется в младшем дошкольном возрасте, резко возрастает на пятом году жизни и сокращается к 7 годам. При этом на пятом году жизни усиление застенчивости приобретает характер возрастного феномена. Выраженность застенчивости здесь, очевидно, связана со становлением новой потребности в общении ребёнка в признании и уважении других людей, т.е. с формированием личности [7].

Следовательно, в связи с изложенным выше, можно сделать вывод, что научные подходы к феноменологии застенчивости различны, что говорит о нехватке целостности и однозначности научных представлений о феномене личности застенчивого ребёнка. Многие авторы полагают, что застенчивость связана с такими личностными конструктами как тревожность, особенно в ситуациях речевого общения, агрессивность, обидчивость, демонстративность [12, 14, 16. 18]. Эти предположения нашли экспериментальное подтверждение, в том числе в случаях нарушенного развития. Работа по этому направлению проводится авторами настоящей статьи на кафедре клинической и специальной психологии Московского городского педагогического университета с 2010 года [5, 13].

В заключении в дополнение к вышесказанному отметим актуальность исследования проблематики застенчивости и ее генеза для установления дифференциального диагноза по линии «селективный мутизм» – «расстройства аутистического спектра» – «паттерн застенчивого поведения» – «психастении», что повышает значимость изучения такого красноречивого поведения.

Литература:

1. Борисова О.Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста: дисс. канд. педагогических наук – Челябинск., 2009.-201с.
2. Валявко С.М. Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения у старших дошкольников с нарушениями речевого развития //Системная психология и социология, 2014. № 2 (10), с. 48-57.

3. Валявко С.М., Емельянова А.А. Психологические подходы к проблеме застенчивости/Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции – Нижний Новгород, 2012, с. 12-16.
4. Валявко С.М., Емельянова А.А. Феноменология застенчивости: краткий очерк./Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. Випуск Частина 2 – Кам'янець-Подільський: Медобори –2013, с.114-118.
5. Валявко С.М., Князев К.Е., Емельянова А.А. О возможности диагностики некоторых особенностей личностного развития дошкольников с речевым дизонтогенезом рисуночными тестами //Системная психология и социология, 2013, № 8, с.72-78
6. Ван ден Брук, Ж. Руководство для детей, у которых трудные родители – СПб., Светлячок – Речь, 2001., с. 160
7. Галигузова Л.Н. Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет. – М., Воронеж, 2001., с. 240
8. Емельянова А.А. Застенчивость: проблемы теоретического поиска /Международный научный журнал. Вестник образования и науки педагогика. Психология. Медицина. Випуск 2 (4) -, М.,2012, с.49-55
9. Зимбардо Ф. Застенчивость, что это такое и как с ней бороться – Пер. с англ. – СПб.: Питер: Питер-пресс,2005., с.252
10. Зимбардо Ф. Застенчивость, что это такое и как с ней справиться. М., Педагогика, 1991., с. 345
11. Изард К. Эмоции человека – М., Изд-во МГУ, 1978., с.440
12. Катаева Л.И. Работа психолога с застенчивыми детьми. – М., Изд-во Книголюб,2004., с. 56
13. Князева А.А. Застенчивость как один из факторов социальной дезадаптации дошкольников с общим недоразвитием речи/Проблемы интеграции детей и подростков с ограниченными психофизическими возможностями в социальной среде. /Под научной редакцией Е.С. Романовой, И.В. Рябовой, С.М. Валявко – М., 2014, с. 50-55.
14. Краснова Л.В. Психологические особенности застенчивости на этапе ранней юности. Автореф. дисс...канд. психол. н, – Ростов – на – Дону, 2007., с. 24
15. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. – Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб, Питер, 2001., с.544
16. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. – №5., с.3-18.
17. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. – М., 1966., с. 150
18. Шишова Т.Л. Как преодолеть детскую застенчивость. Застенчивый невидимка. – СПб, Речь, 2007., с. 95
19. Henderson, L, & Zimbardo, P. (2008). III. Shyness and children: Interaction of genetics and environment. Encyclopedia of Mental Health. Retrieved April 8,2009
20. Jones W.H.; Briggs S.R. & Smith T.G. Shyness: Conceptualization and measurement. International Journal of Psycho-Analysis, 1989, 668-674

21. Kagan J.; Snidman N.; & Arcus D. (2006). The role of temperament in social development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 771, 485-490.

22. Kaplan D. On shyness. *International Journal of Pscho-Analysis*, 1972, 439-453
New York Times, The Oct. 20, 1998

23. Shyness and social phobia. Royal College of Psychiatrists. 2012.
[/http://shyness.com/](http://shyness.com/)

**Оценка воспитателями возможностей музыкальных игр
в формировании коммуникативных умений старших дошкольников**
*The pedagogues' evaluation of music games' abilities of formation of
communicative skills at senior preschoolers*

Ватаманюк Г.П. (Каменец-Подольский)

Vatamaniuk G.P.

Аннотация. В статье проанализированы анкеты воспитателей дошкольных образовательных учреждений, их учебно-воспитательные планы и занятия. Сделан вывод о том, что большинство воспитателей дошкольных образовательных учреждений не знают и не планируют использования музыкальных игр с целью развития коммуникативных умений детей. Музыкальные игры не заняли еще должного места в работе с детьми вне музыкальных занятий не только с целью формирования коммуникативных умений, но и во всех других случаях. Воспитатели если и используют их, то в качестве вспомогательного средства – с целью развлечь, отвлечь, закрепить знания, настроить детей на восприятие нового материала. Вместе с тем, богатый развивающий потенциал музыкальных игр заслуживает намного более активного его включения в практику дошкольного образования.

Ключевые слова: коммуникативные умения, музыкальные игры, старший дошкольник, формирование.

Проблему формирования коммуникативных умений дошкольников как один из аспектов их социально-речевого развития исследовали психологи (Т.В.Артемяева [1], М.Лисина [6], А.Рузская [8] и др.); педагоги и лингводидакты (В.Гербова [4], Е.Тихеева [10] и др).

Ведущие педагоги прошлого (М. Монтессори [7], В.Сухомлинский [9] и др.) отмечали недостаточность интеграции между содержанием и методами дошкольного образования и подчеркивали необходимость ее усиления в процессе формирования коммуникативных умений детей. Теоретико-методические предпосылки формирования коммуникативных умений детей интегрированными средствами музыкальной и игровой деятельности созданы благодаря научной разработке нижеперечисленных проблем.

Во-первых, раскрыты методические основы музыкального воспитания детей дошкольного возраста (Н. Ветлугина и А.Кенеман [3], Д.Кабалевский [5], В.Шацкая [11], С. Шоломович [12] и др.).

Во-вторых, определены педагогические основы использования музыкально-игровой деятельности в процессе дошкольного воспитания (Р.Варшавская [2] и др.).

В то же время, в дошкольной педагогике отсутствуют научные исследования формирования коммуникативных умений старших дошкольников в процессе музыкально-игровой деятельности. На основании изучения научной литературы по исследуемой проблеме и запросов практики дошкольного образования нами был выделен ряд противоречий, требующих своего преодоления, а именно между:

- требованиями к сформированности коммуникативных умений как базовых качеств личности старших дошкольников и реальным состоянием их развития;

- богатым развивающим потенциалом музыкально-игровой деятельности и недостаточным использованием ее возможностей в формировании коммуникативных умений старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения;

- возрастным стремлением ребенка к общению в различных видах деятельности и отсутствием у него необходимых знаний, умений и навыков для его реализации.

Основные результаты. Наша работа предусматривала анкетирование воспитателей ДООУ с целью изучения их отношения к музыкально-игровому репертуару как средству формирования коммуникативных умений старших дошкольников. В анкетировании было задействовано 60 педагогических работников дошкольных образовательных учреждений г. Каменца-Подольского.

Проанализируем результаты анкетирования. Прежде всего, нас интересовало, что воспитатели подразумевают под понятием коммуникативных умений и насколько необходимо их формирования у детей (вопрос «Как вы понимаете понятие «коммуникативные умения»?»). Были получены такие основные типы ответов: 46,7% – «умение находить общий язык с людьми и выражать свое мнение»; 21,7% считают, что это речь, которая «сопровождается мимикой, жестами, интонацией»; 16,7% – «умение говорить»; 8,3% – «умение передавать информацию»; 6,6% воспитателей ограничились ответами «умение общаться».

Отвечая на вопрос «Считаете ли Вы, что у детей вашей группы коммуникативные умения достаточно сформированы?», 66,6% воспитателей дали отрицательные ответы, а именно: «нет, дети молчаливы и застенчивы», «речь или тихая, или очень громкая, с быстрым темпом», «далеко не все дети могут инициировать общение, поддержать разговор взрослых или других детей», «часть детей не могут четко и связно выразить свои мысли и чувства». 23,3% педагогов считают, что в их группах только у отдельных детей сформированы в определенной степени умения общаться и взаимодействовать с другими; 10,0% сомневаются, можно ли назвать речь их детей коммуникативной.

На вопрос «От чего, по Вашему мнению, зависит уровень сформированности коммуникативных умений у ваших воспитанников?» были получены следующие ответы: 26,7% – от уровня развития речи; 6,7% – от уровня сформированности их у воспитателя; 18,3% – от стиля семейного

общения; 10,0% – от налаживания системы работы ДОУ по формированию указанных умений; 21,7% – от темперамента и характера ребенка; 8,3% – от состояния психического и физического здоровья; 3,3% – от отношения к проблеме взрослых, контактирующих с ребенком, 3,3% – от наличия общих и специальных способностей; 1,7% – от создания благоприятных условий для развития коммуникативных умений. Как видим, существует много факторов, которые влияют на уровень развития коммуникативных умений дошкольников и причин, от которых этот уровень зависит. Однако, никто из воспитателей не упомянул о средствах формирования указанных умений, среди которых важное место занимает музыкальная игра.

Следующий вопрос анкеты «Какие средства общения Вам известны?» оказался для воспитателей сложным. Так, 78,3% из них назвали «интонацию и ударение», 11,7% – еще вспомнили «темп и паузы»; 10,0% – уклонились от ответа. Ответы педагогов на вопрос «Какой дидактический материал Вы используете для развития коммуникативных умений?» были такими: сюжетные картины (38,3%); стихи, скороговорки, чистоговорки (40,0%); игровые упражнения, игровые ситуации, игры (11,7%), упражнения на развитие речевого аппарата, постановку звуков, речевого дыхания, интонации (6,7%); сказки и рассказы (3,3%). Как видим, никто из респондентов не назвал музыкальных игр в качестве средства развития коммуникативных умений дошкольников.

На пятый вопрос «Какие, на Ваш взгляд, формы работы с детьми, являются более эффективными для формирования коммуникативных умений?» были получены следующие ответы: 10,0% воспитателей назвали дидактические игры; 36,7% – занятия, дидактические игры; 10,0% – беседы, рассказы и только 3,3% – подвижные игры. О музыкальных играх в ответах не упоминалось.

На следующий вопрос «Каким образом Вы осуществляете работу над формированием коммуникативных умений старших дошкольников?» были получены следующие ответы: непосредственное общение с детьми – 50,0%, создание ситуаций общения – 20,0%, привлечение детей к играм-драматизациям – 10,0%, проведение экскурсий – 5,0%, праздников и развлечений – 15,0%.

Вопрос «Какие методы и приемы используете в работе с детьми с целью формирования коммуникативных умений?» получил такие ответы: словесные (беседы, рассказы, дискуссии) – 45,0%, игровые – 40,0%, наглядно-практические – 15,0%.

Ответы на вопрос «Какие трудности возникают у старших дошкольников при усвоении коммуникативных умений и что их вызывает?» распределились следующим образом: неумение выразить свои мысли и чувства из-за недостаточного словарного багажа речевого этикета – 35,0%, невыразительность коммуникативной направленности из-за недостаточной осведомленности о средствах общения и неумения ими пользоваться – 25,0%, быстрая смена эмоциональных состояний, вызванных различными ситуациями – 20%; не ответили на вопрос – 20% респондентов.

Вопрос «Какие критерии сформированности коммуникативных умений старших дошкольников, на Ваш взгляд, являются наиболее показательными?», получил следующие ответы: культура речевого общения со сверстниками – 30,0%, культура речевого общения со взрослыми – 28,3%, наличие этических форм общения во взаимодействии – 25,0, желание общаться – 10,0%, коммуникативная направленность – 6,7%.

Ответы на вопрос «Какие, по вашему мнению, виды игр эффективно влияют на коммуникативное развитие старшего дошкольника?» распределились следующим образом: языковые игры («Расскажи мне о ...», «Логические цепочки», «Ищу друзей», «Создадим сказку вместе») – 43,3%, подвижные – 13,3%, дидактические 21,7%, не дали ответа – 21,7%. О музыкальных играх и играх с музыкальным сопровождением никто из воспитателей не вспомнил.

Последние три вопроса были направлены на выявление состояния использования музыкальных игр на занятиях в условиях ДООУ. На вопрос «На занятиях из каких разделов программы Вы используете музыкальные игры?» воспитатели ответили: на занятиях по развитию речи – 8,3%; на занятиях по изобразительному искусству – 3,3%; на занятиях по художественной литературы – 3,3%; по ознакомлению с окружающим миром – 8,3%, из природы – 5,0%, во время праздников и развлечений – 48,3%, не дали ответа – 23,5% респондентов.

Следующий вопрос анкеты был направлен на выяснение того, используют ли воспитатели в работе с дошкольниками по формированию коммуникативных умений игры с музыкальным сопровождением. Оказалось, что только 1,7% респондентов используют музыкальные игры на определение тембров голосов, громкости звучания, двигательного творчества («Отгадай, кто поет?», «Горячее-холодное», «Фигура замри», хороводные игры. Ответы остальных респондентов разделились на «Нет» – 60,0%, «Не знаем, какие из них» – 38,3%.

Среди пожеланий воспитателей по решению этой проблемы в условиях ДООУ 33,4% хотели бы помощи методического центра по этому вопросу; 28,3% – отметили об отсутствии сборников музыкально-игрового репертуара коммуникативно-речевого направления; 16,7% – указали на отсутствие фонотек в группах; 15,0% – отметили о сотрудничестве с психологом и музыкальным руководителем в решении этой проблемы; 3,3% – предложили ввести в расписание или режим работы ДООУ коммуникативные игры отдельным занятием; 3,3% – предложили посвятить один день на 2 недели развитию сферы общения путем проведения различных мероприятий с участием родителей, психолога, музыкального руководителя.

Следующим шагом был анализ планов учебно-воспитательной работы и проведенных занятий воспитателей старших групп ДООУ на предмет постановки и реализации задач по формированию коммуникативных умений с помощью музыкальных игр. Мы присутствовали на занятиях по развитию речи, художественной литературе, знакомства с окружающим миром, музыкальных занятиях в течение учебного года (9 месяцев). Было проанализировано 250 планов воспитателей ДООУ.

Согласно программных требований, занятия по развитию речи проводятся 1 раз в неделю (3 комплексных и 1 тематическое занятие в месяц). На протяжении учебного года следует провести 36 занятий. Таким образом, в 250 планах должно быть запланировано 9000 занятий; такое же количество занятий предусмотрено по художественной литературе, знакомству с окружающим миром. Занятия музыки планируются 2 раза в неделю и проводятся в летний период, их количество достигает 24000 занятий в год.

В планах задачи развития коммуникативных умений представлены как задачи формирования связной речи. Эти задачи отмечены в планах к занятиям по развитию речи (100,0%), по художественной литературе (40,0%), ознакомлению с окружающим миром (24,0%), музыкального развития (только 4,0%).

Среди посещенных музыкальных занятий только в 10% случаев музыкальный руководитель и воспитатели обращали внимание детей на характер услышанной музыки, на вызванные музыкой впечатления и чувства, побудившие их к высказываниям, использовали умения детей оценивать и анализировать свои ответы и ответы других детей. Эти занятия носили они интегрированный характер. Музыкальные игры использовались хотя и с целью музыкально-эстетического развития, однако дополнительно способствовали и развитию коммуникативных умений, формированию положительных взаимоотношений. Вместе с тем, в планах и в ходе большинства посещенных занятий отсутствовали задачи по развитию коммуникативных умений детей, хотя используемый музыкально-игровой репертуар и способствовал этому. А это значит, что воспитатели и музыкальные руководители не используют его в работе с детьми именно с целью формирования коммуникативных умений.

Выводы. Анализ анкет, учебно-воспитательных планов и занятий позволил сделать вывод, что большинство воспитателей дошкольных образовательных учреждений не знают и не планируют использования музыкальных игр с целью развития коммуникативных умений детей. Музыкальные игры не заняли еще должного места в работе с детьми вне музыкальных занятий не только с целью формирования коммуникативных умений, но и во всех других случаях. Воспитатели если и используют их, то в качестве вспомогательного средства – с целью развлечь, отвлечь, закрепить знания, настроить детей на восприятие нового материала. Вместе с тем, богатый развивающий потенциал музыкальных игр заслуживает намного более активного его включения в практику дошкольного образования.

Литература:

1. Артемьева Т.В. Исследование эмоциональной лексики у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика. Сборник научных трудов VIII Международной научно-практической конференции. 10-11 июня 2014г. / Под ред. А.И.Ахметзяновой. – Казань: Отечество, 2014. – Вып. 8. – С.53-56.

2. Варшавская Р.А. Игры под музыку / Р.А. Варшавская, Л.Н. Кудряшова. – М. : Просвещение, 1964. – 144 с.

3. Ветлугина Н. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н. Ветлугина, А.Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – С. 92.
4. Гербова В.В. Составление описательных рассказов : к методике обучения старших дошкольников описательным рассказам / В.В. Гербова // Дошкольное воспитание. – 1981. – №9. – С. 28–34.
5. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д.Б. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
6. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – Москва; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
7. Монтессори М. Школа для малышей / Мария Монтессори. – М.: Мастер, 1992. – 80 с.
8. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г.Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
9. Сухомлинський В.О. Естетичне виховання і культура почуттів / В.А. Сухомлинський. К. : Радянська школа, 1976. – Вибр. тв. в 5 т. – Т.1. – 496 с.
- 10.Тихеева Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1967. – 216 с.
11. Шацкая В.М. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.М. Шацкая. – М. : Просвещение, 1975. – 200 с.
- 12.Шоломович С. Методика музыкального воспитания в детском саду / С. Шоломович, И. Рудченко, Р. Зинич. – К. : Муз. Україна, 1985. – С. 131–142

Психологические особенности преданности персонала организации у госслужащих

The psychological peculiarities of staff commitment to the organization of civil servants

Груби Т. В. (г. Каменец-Подольский, Украина)

Hruby T. V.

Актуальность. В статье подано анализ теоретической литературы зарубежных, российских и украинских ученых по тематике преданности персонала организации. В ходе исследования использованы методики: «Анкета с открытыми вопросами» Охотницкой К.Ю и «Преданность организации» В.О.Розановой. В исследовании обнаружено, что госслужащие рассматривают преданность как добросовестное выполнение служебных обязанностей и интересную работу, удовлетворение от профессиональной деятельности в конкретной организации. Согласно результатам исследования обнаружено низкий и средний уровни преданности персонала организации. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки практических рекомендаций, направленных на повышение уровня преданности персонала организации.

Ключевые слова: преданность, персонал, организация, уровни преданности, государственный служащий, городской совет.

Преданность организации является одним из условий обеспечения благонадежности персонала, снижения текучести кадров и повышения эффективности и качества профессиональной деятельности, способствует бесперебойной работе организации и ее процветанию. Преданность персонала организации также выступает одним из главных психологических факторов обеспечения эффективной деятельности современных организаций. Эта проблема особенно актуальна для государственных служащих, профессиональная деятельность которых имеет определенную специфику (перенасыщенность социальными контактами, большая ответственность, сравнительно низкая заработная плата и т. п.). Вышеперечисленные факторы определяют максимальную концентрацию персонала на рабочем месте и требуют стопроцентной отдачи усилий госслужащих.

Анализ литературы подтверждает то, что проблема преданности организации отображена в работах многих исследователей. В *зарубежной психологии* проблема преданности персонала организации разрабатывалась такими исследователями, как Н. Аллен, Х. Беккер, С. Бернард, Дж. Груб, Г. ван Дик, Г. Дунхем, М. Кастаньеда, Г. Кнуп, Д. Колемен, Ф. Лютенс, Дж. Мейер, П. Мучиньски, Т. Саммерс, Л. Тейлор и другие.

В *российской психологии* проблема формирования преданности персонала организации является достаточно новой, и исследована она значительно меньше. Результаты исследования этой проблемы нашли отражение в трудах таких ученых, как Ю.Г. Васильева, В.Д. Доминьяк, А.К. Калабин, А.В. Ковров, С.А. Липатов, М.И. Магура, О.Г. Овчинникова, Б.Г. Ребзуев, К.В. Харский.

В *украинской психологии* освещены отдельные аспекты проблемы преданности персонала организации в работах И.А. Андреевой, Т.В. Зайчиковой, Л.М. Карамушки, Н.Г. Лебедевой, С.Г. Никитенко и др.

Цель нашего исследования заключалась в определении содержания и уровней преданности организации государственных служащих. Для реализации этой цели выполнены следующие задачи: систематизировано основные подходы к изучению преданности персонала организации; исследовано влияние социально-психологических факторов на формирования преданности персонала организации у госслужащих; определено уровень преданности организации и факторы, влияющие на процесс ее формирования.

С целью определения уровня преданности организации опрошено 25 госслужащих Каменец-Подольского городского совета. Возраст респондентов – от 23 до 55 лет, средний возраст составлял 38 лет. Стаж работы респондентов от 1 до 21 года, средний показатель стажа составлял 9 лет. 84,0% (21 госслужащий) опрошенных – женщины, 16,0% (4 госслужащих) – мужчины.

Стоит отметить, что существуют определенные трудности в выборе и разработке диагностического инструментария для исследования преданности организации [1]. Большая часть методик измерения организационной преданности представлена в виде опросников, содержащих вопросы или утверждение об отношении сотрудников к своей организации, посвящена отдельным аспектам и характеристикам профессиональной деятельности. Подобные методики направлены на выявление уровня фактической

преданности сотрудников, то есть преданности к организации, в которой они работают на данный момент. Для снижения рисков получения социально одобряемых ответов используются шкалы лжи, вопросы-инверсии или же дополнительные вопросы, не касающиеся преданности организации [6].

Выбор методов исследования обусловлен поставленной целью и требованиями к проведению психологических исследований. В ходе исследования использовались следующие методики:

1. Анкета с открытыми вопросами К.Ю. Охотницкой [5].

2. Методика «Преданность организации» В.О.Розановой [6].

Перейдем к характеристикам методик, которые были использованы в исследовании.

1. *Анкета с открытыми вопросами К. Ю. Охотницкой* предполагает дописывание незаконченных предложений на бланке с инструкцией. Как материал для исследования предлагались, в частности, такие предложения:

1) «На Ваш взгляд, преданность организации – это...»,

2) «Условия, которые могут повлиять на повышение чувства преданности у Вас и Ваших коллег по организации...»,

3) «Если бы Вы были руководителем Вашей организации, чтобы Вы сделали, прежде всего, для повышения уровня преданности Ваших сотрудников...».

Также респондентам было предложено выбрать уровень преданности организации (высокий, низкий, средний).

2. *Методика «Преданность организации» В.О.Розановой [6]* используется для определения уровня заинтересованности сотрудников в работе организации. Состоит из 15 утверждений, на которые респондентам нужно ответить, используя пятибалльную шкалу, где ответу «не согласен» соответствует 1 балл, а ответ «полностью согласен» оценивается в 5 баллов.

Основываясь на имеющихся в литературе подходах [1; 2; 3; 4; 5], *преданность персонала организации* – это устойчивое эмоциональное отношение персонала к организации, которое характеризуется принятием организационных целей и норм, отождествлением с организацией, желанием прилагать значительные усилия ради обеспечения эффективной деятельности организации, выраженным стремлением как можно дольше оставаться членом этой организации.

Для реализации поставленной задачи нами был проанализирован уровень понимания госслужащими значение феномена «преданность организации» (табл. 1). Для обработки результатов исследования использовалась процедура контент-анализа.

Данные, представленные в табл. 1, свидетельствуют о значительном количестве (50%) госслужащих, которые определяют преданность организации как долг служащих и руководства качественно выполнять должностные обязательства, действовать в соответствии с интересами организации и разделять их, ответственно относиться к профессиональной деятельности, ежедневным упорным трудом повышать собственный профессиональный уровень и добиваться высоких результатов работы. А также желание много лет оставаться членом этой организации.

**Определение понятия «преданность организации»
персоналом госслужбы (% от общего количества респондентов)**

Определение понятия «преданность организации»	%
Добросовестное выполнение служебных обязанностей	50%
Адекватная зарплата	12,5%
Интересная работа, удовольствие от выполняемой работы в конкретной организации	12,5%
Комфортные условия труда	6,25%
Уважение к людям, стремление работать, чтобы помочь людям	6,25%
Доброжелательное отношение сотрудников к организации	6,25%
Личная ответственность каждого работника за свое направление работы	6,25%

Гораздо меньший процент (12,5%) респондентов вкладывает в понятие преданности организации уровень зарплаты, который пропорционален объему выполняемых обязанностей и должностных инструкций. Хотя, несмотря на низкую зарплату, респонденты указывают высокий и средний уровень преданности организации, ни один из респондентов не указал низкий уровень преданности организации.

Также 12,5% респондентов рассматривают преданность персонала организации как интересную работу, удовольствие от выполняемой работы в конкретной организации. Ведь эмоциональная составляющая преданности организации занимает едва ли не ведущую роль.

Достаточно низкий процент (6,25%) респондентов вкладывает в понятие преданности организации комфортные условия труда, т. е. обеспечение рабочего места современной техникой и т.д.

6,25% респондентов считают, что преданность организации предусматривает наличие взаимопонимания и взаимопомощи среди коллег и руководства в коллективе, согласованную работу коллектива как одной команды, отношение к коллективу как к семье.

6,25% респондентов определили преданность организации как стремление работать, чтобы помогать. При этом большую роль имеет уважительное отношение не только к коллегам, но и к клиентам и гражданам, обратившихся к госслужащим.

6,25% респондентов определили преданность организации как личную ответственность каждого работника за свое направление работы.

В процессе исследования было выделено *четыре группы условий*, которые, по мнению респондентов, влияют на формирование преданности организации.

Первую группу (48%) создали условия, которые касаются адекватной оценки профессиональной деятельности госслужащих и удовлетворение их материальных потребностей («справедливая оплата труда», «материальное стимулирование», «повышение зарплаты», «материальное вознаграждение»,

«материальное поощрение (премии, надбавки) при добросовестном исполнении служебных обязанностей и достижении положительных результатов по направлениям деятельности госслужащих» и т.д.).

Ко *второй группе* (24%) относятся условия, которые имеют отношения к уважительному отношению коллег («благоприятный психологический климат в коллективе», «взаимопонимание между коллегами», «профессионализм коллег», «корректность и доброжелательное отношение,» и т. п.).

К *третьей группе* (24%) относятся условия, которые касаются признания руководством заслуг госслужащих («уважительное отношение руководства», «поручение руководством ответственных задач», «справедливость», «взаимопонимание с руководством», «поддержка руководителя в решении насущных проблем», «уровень заботы со стороны руководства», «взаимопонимание с руководством» и др.).

Четвертую группу (4%) составляют условия работы (обеспечение рабочего места необходимой техникой и соответствующими средствами), «наличие рабочего места» и т.д.).

Отвечая на вопрос «Если бы Вы были руководителем Вашей организации, чтобы Вы сделали, прежде всего, для повышения уровня преданности Ваших сотрудников...», респонденты дали ответы, которые мы разделили на *пять основных групп*:

Первая группа (37,5%) касается зарплаты («повышение зарплаты», «достойная зарплата», «материальное поощрение работников», «система материальных поощрений (льготы, награды)» и др.)

Вторая группа (21,88%) это разнообразные поощрения («организация для преданных сотрудников туров и экскурсий», «заинтересованность работой», «поощрения лучшего выполнения должностных обязанностей»). Стоит отметить, что в эту группу входят не материальные поощрения, а скорее «духовные» в виде экскурсий, предоставление привилегий, признание работников и т. п.

К *третьей группе* (18,75%) относится улучшение психологического климата в коллективе, а именно («улучшение психологического климата в подразделениях организации», «создание комфортного микроклимата в коллективе», «личные беседы с каждым госслужащим (с глазу на глаз) для выяснения, что является проблемным в работе для него, что можно подправить, чем помочь», «похвала за добросовестно выполненную работу», «доброжелательность в отношениях в коллективе» и т. п.).

Четвертую группу (12,5%) составляют улучшения условий труда («комфортные условия труда», «повышение уровня условий труда (орг. техника, мебель»).

Пятая группа (9,3%) это «Справедливое и толерантное отношение руководства к подчиненным»: профессионализм», «справедливость», «требовательность к выполнению устава служащего», «толерантное отношение к подчинённым», «определение конкретных заданий в соответствии с должностными обязанностями», «развитие чувства взаимопомощи.») То есть

госслужащие определяют ведущую роль руководства в формировании преданности организации у своих подчиненных.

Также респондентам было предложено указать уровень преданности организации (высокий, низкий, средний). Полученные данные свидетельствуют о том, что 60% исследуемых респондентов считают, что у них высокий уровень преданности организации, в которой они работают, 40% исследуемых считают свой уровень преданности организации средним.

Но полученные результаты методики «*Преданность организации*» показали, что у госслужащих, принимавших участие в нашем исследовании, обнаружен низкий коэффициент уровня преданности организации, а именно у 72% опрошенных (18 человек).

Средний уровень преданности выявлено у 16% респондентов (4 человека), высокий уровень преданности у 8% опрошенных (2 человека) и 4% (то есть один госслужащий) вообще желают сменить место работы.

При этом, отвечая на вопрос предыдущей анкеты «По вашему мнению, какой у Вас уровень преданности организации в которой Вы работаете?», большинство респондентов указало на высокий уровень преданности организации 60 % (15 человек) и 40 % (10 человек) определило собственный уровень преданности организации как средний, при этом ни один из респондентов не указал на низкий уровень или желание сменить работу.

Полученные результаты методики «*Преданность организации*» у респондентов, которые в анкете указывали средний уровень преданности персонала (40%) совпадали, в отличие от работников, которые указывали на высокий уровень преданности организации (60%), но полученные результаты благодаря методике показали различие в восприятии госслужащими преданности и имеющимися результатами методики «*Преданность организации*».

Выводы: Проведенное исследование показало, что госслужащие понимают преданность как добросовестное исполнение служебных обязанностей и интересную работу, удовольствие от выполняемой профессиональной деятельности в конкретной организации.

В процессе исследования выделено четыре группы условий, которые, по мнению опрошенных, влияют на формирование преданности персонала организации. Согласно результатам методики «*Преданность организации*» можно прийти к выводу, что у госслужащих преобладает низкий уровень преданности персонала организации (72%), и в меньшинстве (16%) обнаружен средний уровень преданности персонала организации.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки практических рекомендаций по повышению уровня преданности персонала организации.

Литература:

1. Грубі Т.В. Теоретичний аналіз основних підходів до визначення відданості організації / Т.В. Грубі / Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження, 18-19 квітня 2013 р., м. Київ.: тези XV

міжнародної конференції молодих науковців / За ред. І.В.Данилюка, І.В.Ващенко. – К.: ОВС, 2013. – С. 26-28.

2. Доминяк В.И. Различные подходы к феномену лояльности и безопасность организаций / В.И. Доминяк // Теория и практика становления и развития школы безопасности (научные, учебные, методические и организационные аспекты) : сб. тезисов докладов Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 31-32.

3. Карамушка Л.М. Психологія відданості персоналу організації (на матеріалі діяльності банківських структур): монографія / Л.М.Карамушка, І.А. Андрєєва. – К.-Львів : Галицький друкар, 2012. – 212 с.

4. Неглядова В.В. Система управління сатисфакцією лояльності персоналу підприємства / В.В.Неглядова [Електронний ресурс] // Портал Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського. – 2010. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VSWU/2011_7_2/Negladkova.pdf

5. Охотницька К.Ю. Теоретичний аналіз феномену відданості організації. Підходи зарубіжних авторів / К.Ю. Охотницька // Актуальні проблеми психології. Том 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України /за ред. С.Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Наук, світ, 2012. – Ч. 32. – С. 304-308.

6. Сардак О.В. Управління лояльністю персоналу підприємств в умовах ринкової економіки / О. В. Сардак [Електронний ресурс] // Портал Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського – 2010. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vdnuet/econ/2010

Специфика умственных преобразований в процессе развития и формирования классификации у младших школьников

Specificity of mental transformations in the process of development and formation of classification in primary school children

Дорофей С.В. (Каменец-Подольский)

Dorofey S.V.

Аннотация. В статье осуществлен теоретический анализ проблемы формирования логической классификации, которая является одной из фундаментальных операций мышления и в значительной степени выступает основой умственного развития ребенка. Отмечается, что с точки зрения генетической психологии логическая классификация – формальный результат определенных умственных действий, которые можно свести к анализу признаков и выделение среди них существенных, а затем привлечение объектов к некоторой совокупности. Проанализирована взаимосвязь между развитием классификации и интеллектуальным развитием ребенка.

Ключевые слова: мышление, логическое мышление, классификация, логическая классификация, умственное развитие.

Проблема определения сущности формально-логической операции классификации является весьма актуальной по поводу выявления особенностей

детского мышления, так как мышление является тем механизмом, что запускает сам процесс мыслительной деятельности ребенка младшего школьного возраста.

Развитие мышления младшего школьника приобретает качественно новое содержание по сравнению с предыдущими стадиями. Исходя из изменений, связанных с познавательной позицией ребенка, развитием мыслительных операций, следует раскрыть сущность подходов к рассмотрению особенностей развития интеллекта младших школьников. Раскрытие качественных аспектов развития интеллекта возможно именно с помощью аксиоматического языка логики. Вообще противопоставляя именно логический и психологический подходы к выявлению особенностей мышления, следует отметить, что разница заключается именно в двойственности подходов, то есть, если логика олицетворяется на результативности – понятиях, суждениях, умозаключениях, то для психологии важным является процесс мышления, эта мысль высказывалась еще А.В.Брушлинским [2].

Идея исследования специфики умственных преобразований в процессе формирования ребенком обобщений на основе классификации получила свое экспериментальное подтверждение в современных психологических разработках. Так, использование отношений противоположности предоставляется в трудах Н.Е.Вераксы [3]; диалектические преобразования представлений дошкольников изучали Е.С.Ермакова, И.Б.Шиян [5].

Прежде, Н.Е.Веракса говорит о том, что построение ребенком класса предполагает активизацию определенной модели, основанной на выявлении отношений противоположности. В то же время, ребенок развивает модель класса, а, с другой стороны, соотносит объекты с классом и удерживает их в нем.

По этому поводу следует привести результаты исследования обобщений младшими школьниками на основе классификации, проведенные Л.Ф.Баяновой [1]. Прежде всего, по данным корреляционного анализа выявлена зависимость между обобщением и диалектическим мышлением. Более того, в рамках исследования была разработана методика на классификацию с признаком обобщения, который меняется. Анализ данных проводился с нескольких позиций: по поводу формальной логики, генетической психологии и с позиции структурно-диалектического подхода.

По результатам исследования Л.Ф. Баянова пришла к выводу, во-первых, что интеллектуальное психологическое обеспечение логических структур формируется именно в младшем школьном возрасте, во-вторых, выделение существенного признака обусловлено действием диалектического превращения, во время которого данный признак, доминируя над несущественными, трансформирует объект в класс. Кроме этого, выявлено, что контекст сочетания (существенный признак) провоцирует необходимость обобщения ряда объектов, которые отличаются в перцептивном плане, что способствует возникновению проблемно-противоречивой ситуации. Содержание объектов в классе обеспечивается действием диалектического отождествления.

Самым ярким образцом применения логического мышления является подход к интерпретации фактов, закономерностей интеллектуального развития ребенка Ж. Пиаже. Поэтому, несмотря на критику в научной литературе указанного подхода, мы считаем, что объективность освещения данной проблемы приобретаетс​я благодаря сочетанию логико-психологического подхода к сущности психологической природы интеллектуальных операций младшего школьника.

Исследование Л.С.Выготского, Ж.Пиаже, Б.Инельдер и многих других показывают, что логическая классификация является одной из фундаментальных операций мышления, выступает в роли определенного "стержня" умственного развития ребенка. Именно поэтому за умением классификации можно выявлять особенности умственной деятельности, осуществлять анализ на ранних этапах онтогенеза.

Познание мира, по мнению Ж. Пиаже, требует выделения в объектах общих существенных признаков. Умение структурировать собственный опыт, свойство, которое является характерным для человека. Итак, с помощью классификации люди не только подчиняют свой перцептивный опыт в более значимые для них блоки, но и собственные наблюдения превращают в абстрактные категории. По некоторым фактам люди пытаются объяснить мир и явления, происходящие в нем. Адаптированность к среде приобретает собственную эффективность вследствие организованности мышления человека [4].

В большинстве определений классификация рассматривается как операция деления понятий по определенным основаниям на непересекающиеся классы. Но любое перечисление классов определенного множества можно считать классификацией. Один из главных признаков классификации – указание на основание распределения.

Конечно, классификация устанавливает определенную подчиненность и порядок. С помощью классификации происходит распределение объектов на группы, для подчинения сферы, которая подлежит изучению, исследованию, предоставляет возможность ее раскрытия. Классификация придает мышлению человека строгости и точности.

А.Н.Леонтьев, О.К.Тихомирова, акцентируя внимание на важности логико-математического анализа развития интеллекта ребенка, настаивают на доминировании именно усвоения общественного опыта как ведущего фактора формирования психической деятельности вообще и интеллектуальной деятельности в частности. Поэтому они замечают то, что на уровне практического оперирования предметами ребенок учится оценивать сходство и разницу, принадлежность предмета к определенной группе, то есть ребенок приучается практически классифицировать предметы в соответствии с общественно зафиксированным назначением (например, ребенок оперирует ложкой определенным образом независимо от того, с какого материала она изготовлена, какой имеет цвет и размеры). Итак, нельзя, как считали А.Н.Леонтьев, О.К.Тихомирова, не учитывать, что речь принимает участие не

только в оформлении логических структур, но и в координации, дифференциации предметного действия.

Довольно часто классификация рассматривается как свойство деления. И так, деление – это логическая операция, осуществляемая над понятиями. То есть, это распределение предметов на группы, понимаемых в восходящем понятии. Группы или члены деления создаются при распределении предметов на группы. Деление происходит по основанию или по признаку деления. В каждую классификацию привлекаются: понятие, которые делят; основание или признак деления; члены деления.

Классификация может быть простой или многоступенчатой. О.И.Савенков предлагает основные правила классификации: о взаимоисключении членов деления; осуществление деления на каждом этапе по отдельным основаниям; соизмеримость деления, поэтому объем понятия что делится должен равняться общему объему членов деления; основание для классификации должно быть опосредствовано существенным признаком для решения задачи с помощью данной классификации.

Классификация может осуществляться по существенным признакам (существенная классификация) и за несущественными (вспомогательными). За существенной классификацией можно охарактеризовать свойства группы, к которой принадлежит предмет (таблица Д.И. Менделеева). Осуществляя классификацию, субъект направляется к определенной цели, в соответствии с которой и выдвигается основание, по которому и осуществляется классификация. В соответствии с целями, которых может быть много и в соответствии с этим, одна группа объектов может быть классифицирована по разным основаниям. Наряду с развитием классификации необходимо предоставлять детям представление о комбинаторике.

Р.Олвер, Дж.Хорнсби, исследуя интеллектуальные особенности ребенка, предложили ряд задач для развития классификации [7]. Так детям предоставлялись белые карточки, на которых было напечатано слово. Экспериментатор, демонстрируя карточки, громко называл слова и предлагал детям ответить, чем отличаются и чем похожи предметы, которые он назвал. Например, : "Чем отличаются (похожи) банан и персик?". Затем к первым словам он добавил слово: "картофель", и снова спрашивал, чем отличаются и чем похожи все три предмета. После этого к предыдущим словам он добавлял слово "мясо". Задача вновь повторялась, надо было уже назвать сходство и различие уже четырех слов. Эта процедура осуществлялась до тех пор, пока не создавалась строка из слов: банан, персик, картофель, мясо, молоко, воздух, бактерия, камень. Так же детям предоставлялась другая строка: колокольчик, рожок, телефон, радио, газета, книга, картина, обучение, смущение.

Предметы, которые вошли в указанные строки, обнаруживают разницу, которая постепенно растет, но все они имеют общие особенности, которые дети могут самостоятельно обнаружить.

Следует отметить, что классификация на основе дихотомического деления также имеет существенное значение для дальнейшего интеллектуального развития ребенка. В процессе дихотомического деления выделяются объекты,

имеющие определенный признак и не имеющие его. При дихотомической классификации дети часто допускают ошибки. Поэтому следует обращать внимание на формирование дихотомической классификации, предлагая детям в процессе классификации еще и подбирать противоположные понятия.

Итак, исходя из сказанного, необходимость развития логического мышления в младшем школьном возрасте не подвергается сомнению. Как сформировать у младшего школьника логическое мышление? Нужно, чтобы ребенок, прежде всего, усвоила систему понятий. Понятие – это обобщенные знания о целой группе явлений, предметов, качеств, объединенных по общности их существенных признаков. Понятия могут быть единичными и общими, конкретными и абстрактными. Сочетая различные предметы в одну группу, человек должен абстрагироваться (отвлечься) от всех несущественных признаков. Обобщение на основе абстрагирования представляет собой тяжелую умственную работу, требующую последовательного и направленного анализа воспринятого материала. Основными логическими приемами формирования понятий являются: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и классификация.

Чтобы сформировать научное понятие, необходимо научить ребенка дифференцированно подходить к признакам предметов. Надо показать младшему школьнику, что есть существенные признаки, без наличия которых предмет не может быть подведен под данное понятие. Например, в понятие растение включаются такие разные предметы, как высокое дерево и маленький цветок. Сочетают эти различные предметы в одну группу потому, что каждый из них имеет общие для всех растений существенные признаки: все они живые организмы, растут, дышат, размножаются. Понятие как обобщенное знание не имеет образной формы, не существует и выражается в слове: растение, транспорт, мебель, животное. Критерием овладения тем или иным понятием является умение им оперировать. Усвоение системы понятий требует развития таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение. Если ученики 1-2 класса отмечают, прежде всего, наиболее наглядные внешние признаки, характеризующие действия объекта (что делает?) Или его обозначения (для чего он?), то до 3-4 класса школьники уже больше опираются на знания, представления сложившиеся в процессе обучения. Четвероклассники уже должны уметь устанавливать иерархию понятий, выделять более широкие и более узкие понятия, находить связи между родовыми и видовыми понятиями. Если ученик 1-2 класса часто подменяет аргументацию и доказательство указанием на реальный факт или опирается на аналогию, то ученик 3-4 класса должен уметь дать обоснованный довод, развернуть аргументацию. Аналитическая деятельность выпускника начальной школы основывается на представлениях и понятиях. Итак, младшие школьники в своем развитии идут от анализа отдельного предмета, отдельного явления к анализу связей и отношений между предметами и явлениями. Эта особенность развития детей 7-10 лет особенно учитывается при расположении и подачи научного материала в учебниках системы Л.В. Занкова [6].

Трудности у детей младшего школьного возраста возникают и в овладении такой умственной операцией, как сравнение. Сначала ребенок вообще не понимает, что такое сравнение. На вопрос: «Можно ли сравнить яблоко и шар?» – Отвечает: «Нет, нельзя. Яблоко я ем, а шарик – катаю ». При другой постановке вопроса: «Рассмотри их хорошенько и скажи, чем они похожи? А чем отличаются? »Ученик дает другие ответы, следовательно, его нужно подвести к правильному ответу, к правильному использованию сравнения. Для овладения операцией сравнения ученик должен научиться видеть подобное в разном и разное в подобном. Овладение операцией сравнения имеет огромное значение в учебной работе младшего школьника.

Именно эта операция лежит в основе классификации явлений и предметов и их систематизации. Сравнение используются для формирования не только арифметических и алгебраических понятий, но и представлений о геометрических фигурах в учебниках для старшей школы.

Для выполнения операции сравнения учащимся необходимо предоставить план:

- сначала рассмотри выражения и затем все, что знаешь о них, расскажи;
- скажи, чем выражения похожи? Подобное подчеркни одной чертой;
- скажи, чем выражения отличаются? Различия подчеркни двумя черточками;
- Подумай и скажи, чем похожи и чем отличаются заданные выражение: $3 + 4$ и $5 + 6$, $48 - (12 + 2)$ и $48 - (12 + 4)$.

При использовании этих рекомендаций ученики более успешно усваивают эту умственную операцию. Л.С. Выготский говорил: «Научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, не принимаются памятью, а возникают и складываются с помощью наибольшего напряжения всей активности его собственной мысли».

В основе системы развивающего обучения Л.В. Занкова положено научное убеждение, высказанное Л. Выготским о том, что обучение может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования. Поэтому правильный единственный путь, ведущий к ускорению познания, состоит в применении методов обучения, способствующих ускорению интеллектуального развития.

Чтобы помочь ребенку, обеспечить своевременное развитие операций логического мышления, очень важно организовать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы на каждом уроке ребенку предлагались игры, задания, упражнения, способствующие формированию логического мышления.

В настоящее время вопрос интеллектуального, нравственного и физического развития школьников приобретают актуальность и приоритетной выдвигается именно концепция развивающего обучения. Более того, одним из принципов реформы современного школьного образования является принцип его основания на основе развития личности.

Литература:

1. Баянова Л.Ф. О некоторых особенностях детских обобщений // Психологическая наука и образование, 2002. – № 2.- С. 32-40.

2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
3. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопр. психол., 1990. – № 4. – С. 5-14.
4. Гербачевский В.К. Интеллектуальный потенциал. Личностный аспект // Вестник ЛГУ, 1990. – № 3. – С. 23-32.
5. Ермакова Е.С. Генезис гибкости мыслительной деятельности в детском возрасте.// Психол. журнал, 1997. – Т.18, – № 3. – С.74 – 82.
6. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Новая школа, 1996.
7. Тихомиров О.К. Психология мышления : Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

**Психологические особенности конфликтности младших подростков,
склонных к девиантному поведению**

*The Psychological Peculiarities of the Conflict at Teenagers Inclined to deviant
behavior*

Дуткевич Татьяна Викторовна

*Профессор кафедры психологии образования национального университета
имени Ивана Огиенко, Украина, г. Каменец-Подольский
Dutkevich T.V.*

Чайковская Оксана Николаевна

*Ассистент кафедры психологии образования национального университета
имени Ивана Огиенко, Украина, г. Каменец-Подольский
Chaikovska O.N.*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение конфликтности младших подростков, склонных к девиантному поведению. Установлена прямая связь между склонностью младших подростков к девиантному поведению и уровнем их конфликтности. Проведенное исследование показало, что повышенная конфликтность усиливает склонность младших подростков к девиантному поведению и играет деструктивную роль в становлении личности, проведение коррекции конфликтности является одновременно профилактическим средством в предупреждении девиантности подростков

Ключевые слова. младшие подростки, конфликтность, девиантное поведение.

Межличностные конфликты, происходящие в условиях подросткового кризиса, отличаются своей остротой, сопровождаются взрывом непослушания, негативизма, критиканства, грубости, жестокости в поведении учащихся. При этом конфликты являются одним из средств самоутверждения личности подростка, формирования ее активной позиции во взаимодействии с окружающим миром (С.В.Баныкина [2], Л.И.Божович [3], И.С.Булах [4], Т.В.Драгунова [5] и др.). Применение неадекватных воспитательных воздействий взрослых усложняют протекание подросткового кризиса, который является важным фактором усиления девиантности подростков. Увеличивается количество сложных педагогических ситуаций, которые провоцируют

обострение противоречий в отношениях ребенка и появление конфликтов. Актуальным вопросом педагогической практики является определение связи между уровнем конфликтности младших подростков с их склонностью к девиантному поведению, установление, в каких случаях конфликтность выступает в неконструктивной роли, усиливая девиантность подростков.

В исследовании приняло участие 365 учащихся в возрасте 10-12 лет. Среди них с помощью методики «Склонность к девиантному поведению» (О.Орёл), методов беседы (с педагогами), анализа школьной документации было выделено подгруппу младших подростков, склонных к девиантному поведению (107 учащихся).

Методика психологической диагностики конфликтности младших подростков, склонных к девиантному поведению, направлена на выявление потребностно-мотивационного, эмоционально-волевого, коммуникативно-поведенческого ее компонентов на основании таких показателей, как эгоцентризм (опросник «Ценностные ориентации личности»), готовность к сотрудничеству (опросник «Потребность в достижениях», Ю.Б.Орлов), установка на принятие других («Диагностика толерантности», В.В.Бойко), негативизм в отношениях («Диагностика коммуникативных установок», В.В.Бойко), коммуникативный контроль («Диагностика самоконтроля в общении», М. Снайдер), эмоциональная стабильность (шкала «Нейротизм», опросник Айзенка), импульсивность («Исследование импульсивности», В.Лосенков), равнодушие к оценкам окружающих («Исследование тревожности», Ч.Спилбергер), проявления противостояния (опросник «Тип поведения в конфликтной ситуации», К.Томас), конфликтная тенденция поведения (тест «Избегание конфликта», М.И.Пирен), агрессивность в отношениях («Диагностика агрессивности в отношениях», А.Асингер), частота и острота конфликтов (методика экспертных оценок, О.М.Чайковская).

Связь конфликтности со склонностью к девиантному поведению определялась с помощью корреляционного анализа (коэффициент линейной корреляции Пирсона). Установлена прямая связь между склонностью младших подростков к девиантному поведению и уровнем их конфликтности со статистической значимостью на 1% уровне (вероятность ошибки 0,01). Чем выше конфликтность младших подростков, тем более выраженной является их склонность к девиантному поведению. Эмпирически подтверждено, что повышенная конфликтность играет деструктивную роль в становлении личности младших подростков, а проведение коррекции конфликтности является одновременно профилактическим средством в предупреждении девиантного поведения подростков (Т.В.Артемяева [1]).

На основе вычисления среднего арифметического по совокупности количественных данных по отдельным диагностированным показателям каждого из компонентов конфликтности было определено, что высокий уровень потребностно-мотивационного компонента конфликтности зафиксировано у 61,7%, средний – у 31,8%, низкий – у 6,5 % испытуемых. Испытуемым свойственны такие нарушения установок, как высокий эгоцентризм (73,8%), низкая готовность к сотрудничеству (69,2%), высокая

установка на негативизм (57,0%) и низкая установка на принятие других (46,7%) .

Высокий уровень эмоционально-волевого компонента конфликтности установлен у 65,4%; средний – у 29,0%; низкий – у 5,6% младших подростков со склонностью к девиантному поведению. Наиболее выразительные проблемы регуляции исследуемых – это низкие уровни коммуникативного самоконтроля (79,5%), эмоциональной стабильности (77,6%), высокие уровни импульсивности (65,4%) и равнодушия к оценкам окружающих (39,2%).

Более половины испытуемых (53,3%) отличаются высоким уровнем коммуникативно-поведенческого компонента конфликтности; 39,2% имеет средний, а 7,5% – низкий уровни. Обществу младших подростков свойственны такие нарушения, как конфликтная тенденция в поведении (60,7%), проявления противостояния в общении (53,3%), агрессивности в отношениях (51,4%), частые и острые конфликты (47,7%).

Хотя у испытуемых преобладает высокий уровень всех компонентов конфликтности, но наиболее острые проблемы зафиксированы в эмоционально-волевом компоненте, по которому 65,4% исследуемых имеют высокие, а 29,0% средние значения показателей. Следующим по вкладу в повышенную конфликтность является высокий (61,7%) и средний (31,8%) уровень проблем в потребностно-мотивационной сфере испытуемых. Доля коммуникативно-поведенческих проблем в общей структуре повышенной конфликтности исследуемых еще меньше, хотя высокий ее уровень касается более половины испытуемых (53,3%), а средний – 39,2%. Несколько более выраженная конфликтность в потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферах по сравнению с коммуникативно-поведенческой свидетельствует о сформированности у этих младших школьников психологических предпосылок нарастания агрессивности, которые еще не успели получить яркой манифестации.

Уровень общей конфликтности по совокупности компонентов повышен у двух третей испытуемых (60,2%). Еще 33,3% имеют средний, а 6,5% – низкий уровень общей конфликтности.

По результатам исследования были составлены обобщенные психологические характеристики младших подростков с низким, средним и низким уровнями конфликтности.

Младшие подростки с низким уровнем конфликтности отличаются слабо выраженным эгоцентризмом, высоким уровнем готовности к сотрудничеству, хорошо развитой толерантностью, отсутствием отрицательных коммуникативных установок (открытые, доброжелательные), наличием положительного опыта общения. Они хорошо владеют самоконтролем в общении, имеют пониженную импульсивность и чувствительны к оценкам окружающих, достаточно уверены в себе, их эмоциональная жизнь спокойна и размеренна, бурные неконтролируемые эмоциональные срывы отсутствуют. В их поведении слабо выражено противостояние с окружающими, отсутствуют «действия наоборот», слабо выражена тенденция к конфликтному поведению,

снижена агрессивность, межличностные конфликты для них не характерны, если и случаются, то быстро исчерпываются путем обсуждения или избегания.

Испытуемым со средним уровнем конфликтности свойственны отдельные проявления эгоцентризма, ситуативное стремление к сотрудничеству, проявления толерантности во взаимоотношениях с окружающими неустойчивы, наблюдаются отдельные отрицательные коммуникативные установки (настороженность, недоверие к другим), коммуникативный опыт содержит как положительные, так и отрицательные моменты. Успех их самоконтроля в общении зависит от ситуации, лучше всего проявляется с хорошо знакомыми людьми. Характерны отдельные проявления импульсивности и тревожности, неуверенности в себе (особенно в ситуациях нервно-психического напряжения (опрос, контрольные работы, проверки). Их эмоциональная жизнь неустойчива, повышенное настроение быстро меняется подавленным, иногда случаются бурные неконтролируемые эмоциональные срывы. В поведении наблюдаются отдельные проявления противостояния с окружающими, «действия наоборот», достаточно заметна тенденция к конфликтному поведению. Они иногда агрессивны в отношениях; выступают участниками межличностных конфликтов, но не инициаторами; проявления их конфликтного поведения не достигают значительной остроты и длительности.

У представителей высокого уровня конфликтности наблюдается выраженный эгоцентризм, отсутствие стремления к сотрудничеству, нетерпимость к отличающимся от их собственных взглядам, манерам, привычкам. У них однозначно отрицательные коммуникативные установки (враждебность, предвзятость, ожидание неприятностей) и преимущественно негативный опыт общения. Не способны контролировать себя в процессе общения с окружающими, реагируют непосредственно и в грубой форме. Они заметно импульсивны, равнодушны к оценкам окружающих, переживания последствий своих поступков не развиты. Их эмоциональная жизнь происходит под влиянием случайных внешних раздражителей, которые они воспринимают бурно, сильно реагируя даже на малейшие мелочи. Их поведение направлено на противостояние с окружающими, преобладают «действия наоборот», они имеют ярко выраженное конфликтогенное поведение, отличаются взрывами агрессивности, иницируют и активно участвуют в межличностных конфликтах, их конфликтное поведение отличается остротой и носит затяжной характер.

Наряду с установленной повышенной конфликтностью младших подростков, склонных к девиантному поведению, отметим положительный момент, состоящий в том, что они стремятся повысить свою конфликтологическую компетентность. А проведение коррекции имеет как объективные, так и субъективные показания

Выводы и перспективы. Проведенное исследование показало, что повышенная конфликтность усиливает склонность младших подростков к девиантному поведению и играет деструктивную роль в становлении личности, проведение коррекции конфликтности является одновременно профилактическим средством в предупреждении девиантности подростков.

Собственно коррекции конфликтности предшествует психодиагностика склонности младших подростков к девиантному поведению в связи с показателями их повышенной конфликтности, которыми выступают нарушения их установок, регуляции, общения; диагностика этих нарушений позволяет уточнить задачи коррекции, определить среди них приоритетные, оценить эффективность их устранения; результаты психодиагностики целесообразно представить в форме психолого-педагогических характеристик состояния конфликтности испытуемых, которыми может пользоваться не только психолог общеобразовательного учебного заведения, но и учителя и родители учащихся.

Литература

1. Артемьева Т.В. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей : учебное пособие / Т.В.Артемьева. – Germany, Palmarium Academic publishing, 2012. – 194 с.
2. Баныкина С.В. Конфликты в современной школе: изучение и управление / С.В.Баныкина, Е.И. Степанов. – М.: URSS: КомКнига, 2006. – 169 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
4. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: [монографія] / І.С.Булах. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2003. – 340 с.
5. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Т.В.Драгунова // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С.25-38.

Особенности развития мелкой моторики у детей раннего возраста с задержкой речевого развития

*Features of the development of fine motor skills in young children with delayed
speech development*

Ефремова С. Ф. (г. Саранск)

Efremova S. F.

Актуальность. В статье рассматриваются актуальные проблемы развития мелкой моторики у детей раннего возраста; описываются особенности развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития; описывается экспериментальная методика изучения мелкой моторики.

Ключевые слова: методика, речь, мелкая моторика, дети, речевое развитие, возраст, ранний возраст, отклонение, движение.

Учеными доказано, что уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Изучая деятельность детского мозга, психику детей вообще, ученые отмечают большое стимулирующее значение функции руки, и заключают, что формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от кончиков пальцев. Речевые области формируются под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук.

Мелкая моторика очень важна, поскольку через неё развиваются внимание, мышление, координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память. Проблема заключается в том, что развитие мелкой

моторики рук детей важно для общего развития ребёнка, так как ему понадобятся точные координированные движения, чтобы писать, одеваться, а также выполнять различные бытовые и прочие действия.

На основе проведенных опытов и обследования большого количества детей была выявлена следующая закономерность: если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы, если же развитие движений пальцев отстает, то речевое развитие ребенка задерживается.

На проблему развития мелкой моторики рук обращали свое внимание многие отечественные ученые. М. М. Кольцова, Е. И. Исенина, Л. В. Антакова-Фомина подтвердили связь интеллектуального развития с пальцевой моторикой. М. М. Кольцова пришла к заключению, что формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от руки, а точнее от пальцев рук. И. М. Сеченов и И. П. Павлов придавали очень большое значение мышечным ощущениям, возникающим при артикуляции.

По словам физиолога И. П. Павлова, «руки учат голову, затем поумневшая голова учит руки, а умелые руки снова способствуют развитию мозга» [1, с. 183]. Все мыслительные процессы сознания, как осознанные, так и неосознанные, отражаются на мелких движениях пальцев, положении рук и жестикуляции.

Таким образом, многочисленными исследованиями доказано значение мелкой моторики в развитии высших психических функций и речи ребёнка. Однако проблема исследования не достаточно разработана на практическом уровне, еще не достаточно коррекционно - развивающих программ, позволяющих эффективно решить ее.

Задержка речевого развития – это состояние ребенка, когда ребенок, имея достаточно развитое эмоциональное и психическое состояние, тем не менее не использует речь в то время, когда он уже должен был начать пользоваться речью.

У ребенка с ЗРР развитие речи не соответствует среднестатистической норме, но все очень индивидуально, это вовсе не означает, что ребенок болен. Тем более, если ребенок понимает различные инструкции типа, знает значения слов и названия предметов, показывает их по просьбе, хорошо вступает в контакт со взрослыми, активен в играх и любит общаться, возможно это лишь индивидуальная особенность развития

Недостаточностью моторики в определенной мере обусловлены свойственные детям с задержкой речевого развития нарушения произносительной стороны речи. Фонетически правильная устная речь предполагает точную координацию движений органов речи. Нарушения моторики, проявляющиеся в походке и ручной деятельности детей, находят свое отражение и в их речевой деятельности.

В работе с такими детьми используют специальные методы разработки мелкой (тонкой) моторики, например, активно используются пальчиковые игры [2, с. 6].

Развитие тонкой моторики рук рассматривала и Е. М. Мастюкова. По ее мнению среди разнообразных двигательных функций движения пальцев рук имеют особое значение, так как стимулируют созревание центральной нервной системы, одним из проявлений которого является ускоренное развитие речи ребенка [3, с. 107].

Особое внимание развитию тонких движений пальцев рук необходимо уделять, если ребенок имеет нарушение моторики вследствие органического поражения центральной нервной системы. К этой категории детей относятся и дети, которые имеют тяжелые нарушения развития речи.

У ряда детей с речевой патологией наблюдается отставание в развитии двигательной сферы. Это проявляется в плохой координации сложных движений, их недостаточной слаженности и ловкости, в виде выраженных затруднений при выражении упражнений по словесной инструкции [3, с. 108].

Доказано, что любое нарушение в ходе развития речи отражается на деятельности и поведении детей. Особенностью предположительно темповых задержек речевого развития детей в раннем возрасте, как считают исследователи, является их обратимость, что связано с высокой пластичностью детского мозга. Следовательно, оказанная ребенку раннего возраста помощь во многих случаях способна предупредить тяжелые формы общего недоразвития речи, в значительной степени ускорить ход речевого и умственного развития ребенка. В связи с этим проблема раннего опознавания и коррекции отклонений в речевом развитии у детей раннего возраста приобретает особое значение для их дальнейшего полноценного развития и обучения.

Основная задача коррекционно-логопедического воздействия: корректировать речевой дефект параллельно с совершенствованием моторных функций.

С целью изучения особенностей развития мелкой моторики у детей раннего возраста с задержкой речевого развития нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 10 детей раннего возраста с логопедическим заключением задержка речевого развития.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком.

Для экспериментального исследования были выбраны следующие методики «Перебор пальцев», «Узор из мозаики», «Самостоятельно застегнуть пуговицы», «Нанизывание бусинок на веревку», «Сложи в коробку», «Собери цветочек».

В ходе проведения вышеперечисленных методик, решались следующие задачи: определение качества и степени дифференцированности движений, динамическая координация движений, обследование возможности выполнять действия с предметами, статическая координация движения

Согласно проведенному нами экспериментальному исследованию было выявлено, что у детей с задержкой речевого развития, развитие мелкой моторики отстает от нормы.

Это отставание проявляется в отношении всех изученных функций: в качестве выполняемых движений, в возможности выполнять действия с предметами. При выполнении упражнения дети испытывали трудности

в плавном переходе от одного движения к другому; движения разорваны, изолированы.

В ходе выполнения заданий выяснилось, что некоторым детям трудно дифференцировать движения рук, не прибегая к внешней помощи. В одних случаях требуется повторная проба с показом взрослым движения и движения выполняется с усиленным зрительным контролем, с напряжением, разливающимся на другие части тела. Многие дети после повторного показа смогли сами загнуть пальчики, но в некоторых случаях дети самостоятельно вообще не смогли выполнить движение. Особую сложность вызвали такие задания, как «Перебор пальцев», «Самостоятельно застегни пуговицы», «Нанизывание бусинок на веревку». Собираение картинки прошло успешнее, но все же часть детей справилась с заданием только с помощью педагога.

Таким образом, нами экспериментально было доказано, что уровень развития речи в группе детей раннего детского возраста развит недостаточно, поэтому необходимы условия для формирования моторики рук как средства развития речи.

Дети экспериментальной группы при обследовании моторики испытывали трудности. Движения были скованные, содружество пальцев, ловкость не наблюдаются, отмечалась напряженность пальцев, невозможность удерживать их согнутыми.

Возникла необходимость создания условий формирования развития речи и руки детей с ЗРР. Нами составлено тематическое планирование для занятий с детьми от года до двух лет, с задержкой речевого развития. Используя программу М. А. Васильевой «От рождения до школы», были составлены и проведены занятия с детьми раннего возраста с ЗРР.

Используя данную программу мы развивали у детей художественно – графические умения и навыки; мышление воображение, пространственное восприятия и точные движения руки и мелкой моторики пальцев, точные координированные движения, чтобы писать, одеваться, а также выполнять различные бытовые и прочие действия. Выполнение упражнений на занятиях способствовали развитию мускулатуры руки, координации движений и, в конечном итоге, речь.

На занятиях по развитию мелкой моторики нами были использованы такие задания как, лепка из пластилина, конструирование, рисование и т.д. Все выше перечисленные задания были направлены на повышение уровня развития мелкой моторики детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Действительно, уровень развития мелкой моторики рук будет повышаться, если будет осуществляться в ведущей деятельности детей раннего возраста с ЗРР; будет непосредственно связан с системой специально построенного общения ребенка со взрослым и сверстниками, а также при целенаправленной коррекционно-развивающей деятельности; будет осуществлен подбор целесообразных методов, форм и средств по развитию мелкой моторики для детей раннего возраста с ЗРР.

Литература:

1. Гаврина, С. Е. Развиваем руки – чтобы учиться и писать, и красиво рисовать / С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 192 с.
2. Цвынтарный, В.В. Играем пальчиками и развиваем речь [Текст] / В.В. Цвынтарный. СПб.: «Лань», 1998. – 16 с.
3. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика: ранний и дошкольный возраст / Е.М. Мастюкова. – М. : Прсвещение, 1997. – 208 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: Учебник для студ. вузов. – 7-е изд., стереотип В.С. Мухина. – М.: Академия, 2002. – 456 с.
5. Прищепа, С. Мелкая моторика в психофизическом развитии дошкольников: С. Прищепа, Н. Попкова, Т. Коняхина //Дошкольное воспитание. – 2005. – N 1. с.60- 64.

Методические рекомендации для обследования речевого дыхания у дошкольников с заиканием

*Methodical recommendations for inspection of speech breath at preschool
children with stutter*

Зиновьева О. В. (Казань)

Zinovieva O. V.

Аннотация. Речевое дыхание – основа звучащей речи, источник образования звуков, голоса. Существует мнение, что заикание возникает на почве неправильного дыхания. Для диагностики мы используем методику, разработанную А.И. Максаковым.

Ключевые слова: речевое дыхание, заикание, обследование, диафрагмально-реберное дыхание.

Дыхание – одна из важнейших функций жизнеобеспечения человека. Правильное дыхание – основа здоровья и долголетия. Оно выполняет очень важную функцию в жизнедеятельности человеческого организма. Кроме своей основной физиологической функции – осуществления газообмена, дыхание обеспечивает еще и такую функцию, как речь, т.е. является одним из компонентов речевой деятельности.

Речевое дыхание – основа звучащей речи, источник образования звуков, голоса. Оно помогает правильно соблюдать паузы, сохранять плавность речи, менять громкость, делать речь выразительной. Под речевым дыханием понимается способность человека в процессе высказывания своевременно производить короткий, достаточно глубокий вдох и рационально расходовать воздух при выдохе. Правильное речевое дыхание дает возможность при меньшей затрате мышечной энергии речевого аппарата добиваться максимума звучности, более экономно расходовать воздух. Речевое дыхание представляет собой высококоординированный акт, во время которого дыхание и артикуляция строго соотносятся в процессе речевого высказывания. В норме, у ребенка одновременно с развитием речи вырабатывается правильное речевое дыхание.

Нарушение речевого дыхания – один из постоянных признаков заикания. Заикание определяется как нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Нарушение речевого дыхания у детей с заиканием настолько сильно выражено, что многие исследователи склонны относить причину заикания к нарушению регуляции дыхательной функции. Существует мнение, что заикание возникает на почве неправильного дыхания. Н.И. Жинкин полагал, что нарушение дыхания и приводит к заиканию. В связи с этим особым разделом работы с детьми с заиканием является постановка правильного дыхания.

Логопедическая работа, направленная на коррекцию заикания у детей включает в себя, как обязательное звено, развитие речевого дыхания. Изучение речевого дыхания у детей дошкольного возраста по существу определяет выбор средств и приемов дальнейшей логопедической работы, позволяет оценить ее результативность и дать рекомендации после ее окончания.

Различают три типа дыхания:

Верхнее-реберное, при котором действует только верхняя часть груди и легких и, следовательно, в легкие входит лишь минимальное количество воздуха. При этом способе дыхания невозможно добиться длительного выдоха и слитного произнесения даже в короткой фразе. Верхнее-реберный тип дыхания сопровождается сильным подъемом грудной клетки и напряжением шейной мускулатуры. Такой тип дыхания нежелателен для детей, так как будет препятствовать правильному формированию речевого дыхания и обязательно окажет отрицательное влияние в работе над голосом. Этот тип дыхания можно отметить даже визуально (по поднятию груди).

Грудное, при котором действует большая часть груди и легких.

Диафрагмально-реберное (нижне-диафрагмальное или грудно-брюшное), которое принято считать самым глубоким, наиболее сильным, легкие могут вобрать в себя больше воздуха и при минимальной трате усилий достичь максимальной пользы. Когда диафрагма приходит в движение, она напирает на брюшные органы, заставляя живот выдаваться вперед (при вдохе) и вдавливаясь, заставляя легкие выбрасывать воздух (при выдохе). Грудь при этом не должна подниматься. При любом типе дыхания диафрагма обязательно задействована, однако, доля её участия разная.

В норме перед началом речи делается быстрый и более глубокий, чем в покое, вдох. В ходе речевого развития вырабатывается специфический «речевой» механизм дыхания, следовательно, вырабатываются и специфические «речевые» движения диафрагмы.

Для изучения речевого дыхания в своей работе с дошкольниками мы используем методику, разработанную А.И. Максаковым для определения типа физиологического дыхания, умения дифференцировать ротовое и носовое дыхание, целенаправленности и силы воздушной струи, длительности внеречевого выдоха, особенностей фонационного дыхания.

Целью является выявление особенностей речевого дыхания у детей дошкольного возраста с заиканием.

Для исследования дыхания детям предлагаем несколько заданий. Цель первого задания состоит в выявлении длительности и силы внеречевого выдоха. Дети должны произвести выдох через рот. Чтобы увлечь их, можно разыгрывать ситуации: как можно дольше дуть на ватку (снежинку, бумажку). Время выдоха фиксировать с помощью секундомера. Силу выдоха, умение целенаправленно посылать воздушную струю можно определялись в ходе игры «Дует ветер; Загони мяч в ворота».

N – длительность задержки дыхания на выдохе для детей старшего дошкольного возраста – мальчики – 12 сек., девочки – 14 сек.

Тип дыхания – грудобрюшной (диафрагмальный) – вдох и выдох совершаются при участии диафрагмы и межреберных мышц; верхние отделы грудной клетки, плечи практически остаются неподвижными.

При выполнении второго задания мы выявляем продолжительность речевого (фонационного) выдоха – длительность произнесения гласных звуков на одном выдохе. Дети должны как можно дольше на одном выдохе произнести звуки «а», «у», «и», наиболее контрастные по артикуляционным и акустическим свойствам. По заданию следует как можно дольше спеть колыбельную песенку (произнести звук «а»), песенку паровоза (звук «у»), ослика (звук «и»).

N – правильность произнесения на одном выдохе звука, длительность без добора воздуха;

- во время дыхания плечи у ребенка должны быть неподвижны;
- грудь не должна сильно подниматься при вдохе и опускаться при выдохе;
- живот при вдохе должен подниматься, а при выдохе – опускаться.

В третьем задании мы устанавливаем количество вдохов, которое необходимо для чтения стихотворения, а также слов, которое дошкольники произносят на одном выдохе на материале стихотворения А. Барто «Наша Таня». Наблюдая, мы фиксируем, когда ребенок добывает воздух, делает вдох в процессе речевого высказывания. В процессе чтения стихотворения на подготовленных карточках с текстом отмечаем места, где производился вдох.

N – при произнесении длинных фраз правильно использует паузы; рационально расходует выдох, добывая воздух на определенных речевых отрезках: вдох мягкий и короткий, выдох – длительный, спокойный и плавный; правильно пользуется различными интонациями, при помощи смены тона голоса высказывает различное отношение к предметам и явлениям. Количество слов на выдохе для 4-6 лет- 4-6 слов, говорит только на выдохе.

При исследовании мы также наблюдаем за речью детей: учитываем тембр голоса, темповую и динамическую организацию речи, наличие смазанности и назализованного оттенка речи.

А.И. Максаков предлагает следующую схему оценивания преобладающего типа дыхания:

4 балла – дыхание диафрагмальное или смешанное, длина речевого выдоха более 8 секунд, нарушений тембра голоса, темповой и динамической организации речи не выявлено;

3 балла – дыхание смешанное (грудобрюшное или диафрагмальное), длина речевого выдоха от 6 до 8 секунд, могут отмечаться нарушения темповой организации речи (быстрая или замедленная речь), тембра голоса;

2 балла – дыхание грудное, длина речевого выдоха от 4 до 6 секунд, включает черты ключичного (при вдохе поднимаются ключицы, плечи, а грудь немного расширяется), могут отмечаться нарушения голоса (грубый, хриплый, «петушиный» дискант и другие дефекты), темповой организации речи;

1 балл – дыхание грудное (ключичное), длина речевого выдоха до 4 секунд, при вдохе поднимаются ключицы и плечи, отмечаются нарушения голоса, темповой и динамической организации речи, смазанность или назализованный оттенок речи.

Исследуя речевое дыхание можно сказать, что у детей дошкольного возраста с заиканием внеречевой выдох меньше, чем у детей с другими речевыми нарушениями и с нормальным речевым развитием.

Для развития речевого дыхания рекомендуем следующее:

– для выявления развития речевого дыхания можно провести диагностику по методу А.И. Максакова.

– наблюдение за детьми в повседневной жизни с целью изучения у детей уровня развития речевого дыхания;

– подобрать игры и упражнения с учетом возраста и нарушений;

– занятия проводить 2-3 раза в неделю, в утреннее время, или после дневного сна:

– с подгруппами (не более 4-6 детей);

– индивидуально.

– продолжительность дыхательных игр и упражнений ограничивается 1-2 минутами во избежание головокружения;

– длительность выдоха должен соответствовать возрасту ребенка (младшим – до 3 слов на 1 выдохе, старшим – 5-6 слов);

– необходимо следить за постепенностью усложнения игр и упражнений;

– в целях получения наилучших результатов нужна совместная деятельность с родителями.

Литература:

1. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание. Учеб. пособие для студентов пед. Институтов по специальности «Логопедия». – М.: В. Секачев, 1998.-304с.

2. Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С. Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие – Ставрополь, 2008. – 224 с.

3. Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Под ред. Л.И. Беляковой- М.: Книголюб, 2004. – 56 с. – (Логопедические технологии.)

Психолого-педагогическое обследование функциональных возможностей нарушенного зрения у детей младенческого и раннего возрастов

Psychological-pedagogical examination features visual impairment in infants and young children

Кудрина Т.П., Блохина Л.В., Бузук Н.Е., Никитина М.А. (г. Москва)

Kudrina T.P., Blokhina L.V., Buzuk N.E., Nikitina M.A.

Аннотация. Статья знакомит с комплексом диагностических проб, позволяющих выявить функциональные возможности нарушенного зрения младенцев и детей раннего возраста. Данное психолого-педагогическое обследование дает возможность разработать систему мероприятий по обучению пользоваться возможностями остаточного зрения в повседневной жизни и в познавательной деятельности.

Ключевые слова: младенцы, дети раннего возраста, нарушение зрения, зрительные ориентировочные реакции, зрительные стимулы, фиксация взгляда, поле зрения, диагностические пробы.

Одним из важнейших мероприятий ранней помощи детям, имеющим тяжелую зрительную патологию, является психолого-педагогическая диагностика функциональных возможностей нарушенного зрения. Эффективность коррекционной работы со слепыми и слабовидящими детьми младенческого и ранних возрастов во многом зависит от того, насколько включены в процесс познания различные сенсорные системы, в том числе и нарушенная зрительная.

Необходимость побуждать ребенка использовать имеющееся зрение при общении с окружающими людьми, в познавательной деятельности, при ориентировке в пространстве и самообслуживании, ставит перед педагогом задачу как можно раньше выявить визуальные возможности малыша с тяжелыми нарушениями зрения.

При разработке психолого-педагогической диагностики функциональных возможностей нарушенного зрения использовались исследования и стимульные материалы Н.Барраги, М.Э.Бернадской, А.А.Невской, Л.И.Фильчиковой, А.М.Фонарёва, Э.Л.Фрухт, Л.Хювяринен.

В результате педагогического обследования выявляются реакции ребенка на определенные зрительные стимулы, уточняется расстояние, с которого данный стимул может быть воспринят. По способности ребенка фиксировать взгляд на зрительном стимуле, удерживать в поле зрения предъявляемый объект, прослеживать его движение по различным траекториям, переводить взгляд с одного объекта на другой и определяется уровень развития ориентировочных реакций, которые являются основой для формирования зрительного восприятия.

Диагностические пробы – это лишь один из психолого-педагогических методов исследования функциональных возможностей остаточного зрения. Наиболее полную информацию можно получить, используя комплекс методов:

диагностические пробы, наблюдение за ребенком в его самостоятельной деятельности и беседа с матерью или другими близкими ребенку людьми.

В ходе психолого-педагогического обследования зрения у детей выявляется наличие зрительно-ориентировочных реакций на видимый стимул: лицо матери, яркую (цветную) игрушку, объект со структурным рисунком, свет фонарика. Выбор предъявляемого объекта зависит от степени зрительного нарушения. С помощью диагностических проб определяются *качественные* особенности зрительных функций.

При обследовании необходимо соблюдать определенные условия:

- помещение должно быть светлым;
- исключить попадание света на лицо ребенка от любых источников освещения (свет люстры, солнечный свет из окна, блики от стёкол или зеркал и т.д.);
- необходимо избегать посторонних звуков, во время предъявления зрительного стимула с ребенком разговаривать нельзя;
- фон, на котором демонстрируется объект, должен быть контрастным предмету и однотонным;
- ребенок должен быть спокоен, чувствовать себя в безопасности, лучше, если мать будет держать малыша на руках или он будет сидеть у нее на коленях.

Во время обследования ребёнок должен находиться в наиболее удобной и привычной для себя позе. После изучения зрительных реакций в привычном для малыша положении, можно поменять его позу и провести диагностические пробы, когда ребенок, например, лежит на боку, на животе, находится на руках матери или сидит у нее на коленях лицом вперед и т.д.

Если во время обследования предъявляется игрушка, то лицо взрослого должно находиться вне поля зрения ребенка. При тяжелых нарушениях зрения визуальные реакции детей характеризуются неустойчивостью, быстрым угасанием. Чтобы избежать зрительного напряжения и общего утомления, зрительные стимулы предъявляются с оптимального (нормативного) для данного возраста расстояния и с перерывами для отдыха. Напомним, что ребенок без нарушений зрения в 1 месяц жизни обнаруживает объект с расстояния до 50 см, с 2 месяцев жизни – от 50 до 80 см. При тяжелом нарушении зрения – с расстояния вытянутой руки ребенка и ближе. Сначала определяют зрительные реакции на лицо близкого взрослого (матери), затем на яркую игрушку. При неясных реакциях или их отсутствии ребенку предлагается структурированный объект («решетка»).

Требования к предъявляемым в ходе обследования предметам следующие. Игрушка должна быть не менее 10-12 см, можно использовать яркий маракас или погремушку с шариком, имеющим диаметр не меньше 5 см. Структурированный объект – карточка 15*20 см с изображением черно-белой решетки (ширина чередующихся полосок – 0,5 см или 0,8 – 1 см); шахматного поля (размер ячеек – 1*1 см; 1,5*1,5 см; 2*2 см) или контура любой фигуры с углами – треугольника, квадрата, ромба (размер фигуры 10-12 см, ширина

контура 0,5-1 см). Для удобства использования карточки можно наклеить на большой пластмассовый кубик или прикрепить на палочку.

Если при обследовании выяснилось, что реакции на зрительный стимул нет, необходимо проверить наличие у ребенка безусловной ориентировочной реакции на свет. Сначала проверка осуществляется в освещенном помещении с помощью фонарика, дающего направленный луч света. При отсутствии у ребенка ответных реакций, данная диагностическая проба проводится в помещении без освещения (так называемой «темной комнате»). Для проведения данной диагностической пробы используется фонарик, включающийся без щелчка. При обследовании нельзя использовать лазерные фонарики.

У детей младенческого и раннего возрастов с тяжелыми нарушениями зрения ответные реакции на предъявляемые стимулы могут проявляться не через движения глаз, а в форме различных поведенческих актов: учащение дыхания, двигательное замирание, активизация движений ног и рук, повороты головы, общее беспокойство, плач, улыбка, речевые реакции и др.

Любое изменение поведения ребенка во время проведения диагностических проб должно быть проанализировано с целью установления связи между демонстрацией стимула и ответной реакцией ребенка. Необходимо удостовериться в устойчивости и повторяемости картины поведения при предъявлении одного и того же стимула.

Комплексное психолого-педагогическое обследование функциональных возможностей нарушенного зрения является важным этапом коррекционно-педагогической работы с детьми младенческого и раннего возрастов. Оно дает возможность не только узнать, что и как видит ребенок, но и разработать систему мероприятий по обучению пользоваться возможностями остаточного зрения в повседневной жизни (общении, игре, ориентировке в пространстве, самообслуживании) и в познавательной деятельности.

Разработка содержания комплексного психолого-педагогического обследования функциональных возможностей нарушенного зрения младенцев и детей раннего возраста выполнена в рамках тематического плана фундаментальных и прикладных исследований РАО по модернизация системы помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья на основе отечественной научной школы специальной психологии и коррекционной педагогики, в теме «Ранняя психолого-педагогическая профилактика инвалидизации детей с ограниченными возможностями здоровья» (Государственная регистрация № 01201355195).

Литература:

1. Кудрина Т.П. Развитие зрительных функций у детей от рождения до трех лет: Дидактический материал. – М.: Айрис – пресс, 2004. – 32 с.
2. Кудрина Т.П. Методика психолого-педагогического обследования функциональных возможностей нарушенного зрения у детей младенческого и раннего возрастов // Дефектология – 2014. – №5. – С. 61-67.
3. Невская А.А., Бондарко В. М., Леушина Л.И. Проверка зрения у младенцев первого года жизни и влияние зрительных дефектов на

интеллектуальное развитие // Сборник научных трудов Санкт-Петербургского Института раннего вмешательства. – СПб. – 1996. – С. 45-52

4. Фильчикова Л.И., Бернадская М.Э., Парамей О.В. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: методическое пособие. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 176 с.

5. Фонарев А.М. Развитие ориентировочных реакций у детей. – М.: Педагогика, 1977. – 87 с.

6. Фрухт Э.Л. Диагностика нервно-психического развития детей 1 года жизни // Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. – М.: ЦОЛИУВ, 1983. – С. 6-56.

7. Электронный ресурс [www.lea-test.fi]

8. Natalie C. Barraga, June E. Morris Program to Develop Efficiency in Visual Functioning. – American Printing House for the Blind, 1980. – 168 с.

О проблеме развития лидерских качеств у заикающихся
On the problem of development of leadership qualities at stutterers
Курица А.И., Курица Д.И. (г. Каменец-Подольский, Украина)
Kurytsya A. I., Kurytsya D. I.

Аннотация. В статье идет речь о важности развития лидерских качеств при заикании. Отражены психологические проблемы, которые являются следствием данного нарушения речи. Рассмотрено проблему лидерских качеств в психологической литературе. Представлена структура лидерских качеств личности; выделено когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный и волевой компоненты.

Ключевые слова: заикание, лидерские качества, структура лидерских качеств, структурные компоненты лидерских качеств.

Говоря о проблеме заикания и его преодолении, важно отметить психологический аспект этого расстройства. Реабилитационное воздействие должно включать в себя воспитание личности, развитие социальных взаимоотношений. Заикание может вызвать: неврологические расстройства, затяжные депрессии, страх, нежелание общения и новых знакомств, зажатость, закомплексованность, сужение выбора профессии, сложность создания семьи по причине замкнутости, необщительности человека. Все это приводит к тому, что человек замыкается, зажимается, суживает круг общения. Заикающийся становится недоверчивым к своим способностям речи. Из-за этого обстоятельства расстройство речи еще более усиливается. Больные с заиканием не имеют установки на партнера, они не знают и не чувствуют «коммуникативного удовольствия». Мимика и пантомимика заикающегося отражают, как правило, реакцию не на партнера по общению, а на собственные ощущения, связанные с речевыми трудностями, т. е. носят аутокоммуникативный характер [9].

В связи с этим, очень важно с данной категорией вести психологическую работу направленную на коммуникативную сферу и коррекцию навыков общения. В частности, будет уместным развитие у них лидерских качеств.

Почти сто пятьдесят лет назад Р. Коэн (Кен, 1878) считал обязательным в лечении заикания укреплять в пациенте силу воли, внушать ему доверие к собственным силам и искоренять в нем убеждение, что он не может правильно говорить.

Проблема лидерства и лидерских качеств привлекала к себе интерес как отечественных, так и зарубежных исследователей. Изучением различных аспектов лидерства занимались такие ученые, как: Г. Стогдилл, Р. Хоуманс, И.С. Кон, Р.Л. Кричевский, Б.Д. Парыгин, Л.И. Уманский, А.Н. Андреева, А.В. Петровский и др.

Представителями «теории черт» (Л. Бернард, В. Бинхам, О. Тэд, С. Килбоурн и др.) способность к лидерству рассматривается как свойство одаренной личности, которая обеспечивает индивиду центральное положение в любой группе, в любой ситуации. Многочисленные работы были направлены на поиск универсальной лидерской черты. При этом, изучались различные группы (от детей-дошкольников к людям зрелого возраста), различные типы лидеров – от лидеров в детских играх и юных правонарушителей к политическим деятелям, военных и религиозных лидеров.

Использовались различные методы получения и обработки эмпирических данных: наблюдение, биографический метод, опросы экспертов, социометрия, факторный анализ. Кроме того, во время Первой мировой войны, военные психологи создали множество личностных тестов. Использовался и такой прием, как сравнение личности лидера и личности нелидеров или последователя. Характерным было составление перечня лидерских качеств, предлагалось оценить значимые для лидерства.

Основные качества, что, по мнению сторонников «теории черт», имеющиеся в структуре личности лидера, это: сильное стремление к ответственности и завершения дела; энергия и настойчивость в достижении цели, рискованность и оригинальность в решении проблем; инициативность; самоуверенность; способность влиять на поведение окружающих, структурировать социальные взаимоотношения; желание взять на себя все последствия действий и решений; способность противостоять фрустрации и распада группы.

В современной психологической науке существует много теорий лидерства, делаются попытки выделить типы лидеров, описать эффективного лидера и тому подобное. Анализ исследований свидетельствует о том, что лидерство изучается в основном социальными психологами в контексте групповых процессов – становления и управления малой группой, динамических процессов в ней и тому подобное. В последнее время активно развивается направление исследований политического лидерства, изучается проблематика лидерства в контексте психологии управления (Д.В. Ольшанский, Л.М. Карамушка и др.). В области возрастной и педагогической психологии актуальным является вопрос исследования и развития лидерских качеств личности (А.Чернышев, В.В. Ягодникова, Н.А. Семченко и др.).

В современном обществе интерес к проблематике лидерства существенно возрастает. Изучением этого сложного социально-психологического феномена занимаются как социологи, политологи, так и психологи и специальные педагоги [1- 6 и др.].

В научно-педагогической литературе лидерские качества личности определяются как совокупность определенных свойств, черт, позволяющих члену группы статусно выделиться в конкретном деле и принимать ответственные решения в значимых для группы ситуациях (В.Б. Сбитнев [10] и др.). А.В. Зорина под лидерскими качествами понимает качества, необходимые личности для успешной организаторской деятельности и создание позитивной атмосферы в коллективе, способствует достижению общих целей [7]. По мнению В.В. Ягодниковой, лидерские качества – это качества личности, которые обеспечивают эффективное лидерство, а именно: индивидуально-личностные и социально-психологические особенности личности, влияющие на группу и приводящие к достижению цели [13].

Некоторые авторы (И.С. Мангутов [8], Л.И. Уманский [11], А.С. Чернышев [12]) выделяют общие и специфические качества лидеров. Общие качества присущи не только лидерам, но и потенциальным лидерам, то есть людям, которые могут ими стать. Это такие качества:

- Компетентность – знание дела, которым занимается человек;
- Активность – умение действовать энергично;
- Инициативность – творческое обнаружения активности, готовность выдвигать новые идеи;
- Коммуникабельность – открытость для других, потребность в общении с людьми;
- Самостоятельность – независимость в суждениях, умение брать на себя ответственность;
- Наблюдательность – умение быстро замечать важное;
- Организованность – способность планировать свои действия, проявлять последовательность, собранность.

Специфическими качествами лидера есть индикаторы лидерского таланта: организаторская проницательность (тонкая психологическая избирательность, умение понять другого человека, найти для каждого место в соответствии с индивидуальными качествами); способность к активному психологическому воздействию; склонность к организаторской работе [8; 12].

На основе проведенного анализа и обобщения исследований лидерских качеств личности мы выделяем в структуре этих качеств когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный и волевой компоненты (табл. 1).

Структура лидерских качеств личности

Когнитивный	Мотивационно-ценностный	Эмоциональный	Волевой
благоразумие, эрудиция; интуиция, способность стратегически мыслить, образ себя как лидера, знания и представления о феномене лидерства, лидерские качества, представление об ответственности как осознанном долге	мотивация достижения личного и группового успеха, ценности как побуждения действовать, высокий уровень притязаний, сильное стремление к ответственности и завершении дела	эмпатия, оптимизм, чувствительность к стремлениям окружающих, эмоционально-ценностное отношение к долгу, чувство собственного достоинства и уважения к другим	инициативность, уверенность, способность влиять на поведение окружающих, желание взять на себя ответственность за все последствия действий и решений; автономная регуляция субъектом своего поведения на основе собственного нравственного выбора

Таким образом, лидерские качества охватывают комплекс индивидуально-личностных и социально-психологических особенностей. Когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный и волевой компоненты могут быть представлены как личностными качествами, так и отдельными компонентами этих качеств.

Развивая лидерские качества у заикающихся, развивается их умение налаживать контакт с окружающими, постоять за себя, быть уверенными в себе, исчезает робость, смущение, боязнь говорить в присутствии людей. Следовательно, формирование лидерских качеств у этой категории людей будет благоприятно способствовать их личностному развитию.

Литература:

1. Адлер Ю.П. Лидерство как механизм постоянного обеспечения конкурентоспособности / Ю.П. Адлер, В.В. Липкина // Стандарты и качество. – 2000. – № 10. – С. 14-22.
2. Андреева Г.М. Социальная психология : [учебник] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 376 с.
3. Аркин Е. А. Об изучении детского коллектива / Е.А. Аркин. – М.: Новая, 1927. – 467 с.

4. Белякова Н.В. Социально-психологические особенности проявления лидерства в студенческих группах : дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Белякова. – М., 2002. – 197 с.
5. Бендас Т. В. Гендерные исследования лидерства / Т.В. Бендас // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 87-95.
6. Вежевич Т.Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.Е. Вежевич. – Улан-Удэ, 2001. – 198 с.
7. Зорина А.В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / А.В. Зорина. – Н. Новгород, 2009. – 25 с.
8. Мангутов И.С. Организатор и организаторская деятельность // И.С. Мангутов, Л.И. Уманский. – Л.: ЛГУ, 1978. – 312с.
9. Психотерапевтическая энциклопедия. – С.-Пб.: Питер. Б. Д. Карвасарский. 2000
10. Сбитнева В.Б. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении : дисс. ... канд. пед. наук / В.Б. Сбитнева. – Ижевск, 2006. – 205 с.
11. Уманский Л.И. Организаторские способности и их развитие / Л.И. Уманский. – М.: – 1967. – 189 с.
12. Чернышев А.С Психологическая школа молодежных лидеров : уч. пос. / Чернышев А.С, Лунев Ю.А., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 275 с.
13. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ягоднікова Вікторія Вікторівна / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2006. – 215 арк.; табл.

Особенности изучения девиантного поведения школьников и студентов

Features of the study of deviant behavior of pupils and students

Нехорошков А.В. (Казань)

Nekhoroshkov A.V.

Аннотация. Трудности изучения девиантного поведения определяются многофакторностью данного явления. Это проявляется в сложности разграничения социальных, ситуативных и психологических причин девиантности. Данный факт требует применения пакета разноаспектных (психологических, социологических, медицинских) методик. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о существовании группы психотипов (акцентуаций), являющихся предпосылкой девиантного поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение, акцентуация характера, моральная дефективность, делинквентное поведение.

В рамках исследования проблемы девиантного поведения нами было проведено обследование студентов Казани (открытая анкета, ответы

расположены в порядке убывания частоты упоминания). На вопрос «Каковы на ваш взгляд причины девиантного (отклоняющегося) поведения?» были получены следующие ответы:

А. экономическое, социальное, политическое состояние общества, проявляющееся в низком уровне жизни, безработице, нестабильности, невозможности продвинуться по карьерной лестнице, бесперспективности;

Б. ошибки воспитания, заключающиеся в недостатке внимания со стороны родителей, непонимание со стороны близких и как следствие неумение найти адекватный выход из сложных жизненных ситуаций;

В. «плохое окружение», нежелание быть «белой вороной»;

Г. избыток «лишнего» времени, скука, безделье, отсутствие целей в жизни;

Д. реклама на ТВ алкогольных и табачных изделий, насилия и жестокости, «фиктивные» приоритеты, навязываемые «дьявольским ящиком»;

Е. психологические причины: недостаток общения, одиночество, предательство, обиды, ревность, психологическая неустойчивость, слабохарактерность.

Поскольку сущность девиации нельзя объяснить только на основе анализа какой-то одной психологической черты или только следствием сложившихся обстоятельств, в настоящее время большинство психологов и социологов считают продуктивным комплексный (социально-личностный) подход [1], основанный на учете взаимодействия как ситуативных так и личностных факторов, объединяющих биологические, психологические и социальные причины девиаций. В то же время личностные факторы девиантного поведения могут иметь патологический, пограничный и моральный характер.

В контексте понимания формы проявления девиантного поведения встает вопрос о нравственной составляющей девиантности, так называемой «моральной дефективности», широко обсуждавшийся еще на заре советской детской психологии. Так, П.П. Блонский [2] показал неправомочность отнесения подобных явлений к сфере патопсихологии, хотя отдельные аморальные явления могут быть прямым следствием болезненных изменений личности. В целом мировоззрение педагогически запущенных учащихся отличается бедностью и ограниченностью ценностно – смысловых ориентиров собственной жизни [3]. Как показывают результаты обследования по разработанной нами анкете [4], среди студентов значительна доля (46%) тех, кто считает, что порядочным нужно быть по ситуации, в первую очередь с родными и близкими. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что далеко не в каждом случае для студентов порядочность отождествляется с фактом, что к другим людям необходимо относиться также как к самому себе. Принципу «отнесись к другим как к самому себе» следуют всего 23-30 %.

Практически каждый респондент определяет понятия нравственности и морали более как светские, нежели религиозные. Однако, наряду с доминирующим мнением, что порядочность, честность, совесть – это не иллюзия (87%), все же большинство студентов уверены, что в современном обществе, как и в природе, выживает сильнейший (92,3 %). К сожалению, для

46 % студентов порядочность и мораль в обществе на сегодняшний день не актуальны, есть в обществе более важные проблемы, среди студентов преобладает число тех (58%), кто следует принципу «цель оправдывает средства».

Большинству студентов свойственен ситуативный подход в случае, если они стали свидетелем непорядочного поступка. По результатам анкетирования вмешиваются в ход его событий всего 7,7 %. В то же время 62% респондентов считают, что порядочных людей больше, чем непорядочных. Для большинства респондентов характерно мнение, что утрата нравственности происходит именно в наше время. Они считают, что нравственность больше ценилась в прошлом (77%), однако выражают надежду, что она больше будет цениться в будущем. 61 % студентов отметили недостаток диспутов и других форм обсуждения по нравственным проблемам в ВУЗах.

Таким образом, для большинства студентов характерно воспринимать нравственность скорее как идеальное качество человека, чем необходимое. Распространен жизненный постулат «человек человеку друг, но я у себя единственный». [5].

Наконец, важным компонентом девиантного поведения являются психологические особенности личности. Многие исследователи отмечают тесные корреляции между различными формами отклоняющегося поведения и типом акцентуации характера. Полученные нами данные также подтверждают эту закономерность. Нами обследован 51 ученик 8 – 11-х классов средних школ г. Казани, состоящих на учете в полиции или на внутришкольном учете, как дети группы риска. Обследование проводилось по известному тесту А.С.Прутченкова и А.А.Сиялова на определение типа акцентуации характера. Тестирование показало следующие результаты: гипертимный тип выявлен у 14 подростков; конформный тип – у 13 подростков; шизоидный тип – у 11 подростков; истероидный тип – у 10 подростков; паранойальный тип – у 8 подростков; психоастеноидный тип – 8 подростков; лабильный тип – у 8 подростков; циклоидный тип – у 8 подростков; сензитивный тип – 7 подростков; астенический тип – у 6 подростков; гипотим – у 4 подростков; неустойчивый тип – у 4 подростков; эпилептоидный тип – у 2 подростков.

В результате исследования было выявлено три доминирующих типа акцентуаций характера: гипертимный, конформный, шизоидный.

По данным лаборатории психологии МВД РТ (Ажимова О.А.) [1], которая проводила обследование среди подростков, уже находящихся в местах лишения свободы, были выявлены следующие типы акцентуаций характера: гипертимный, шизоидный, эпилептоидный.

Сопоставляя данные, полученные в результате нашего исследования, с данными лаборатории психологии МВД РТ, мы обнаруживаем значительное совпадение данных.

Также находим совпадения и при анализе результатов, полученных при обследовании подростков, стоящих на учете в наркологическом диспансере г. Казани. Первая, наиболее многочисленная группа, была представлена подростками с низким уровнем образования и отрицательным отношением к

обучению. Круг интересов узок и неустойчив. Характерен уход от ответственности в сложных ситуациях, требующих решений, отсутствие установки на трудовую деятельность, утрата перспективы жизни, видения и осознания путей развития своей личности. Многие из этих подростков характеризовались делинквентным поведением, выразившимся не только в ранней наркотизации, но и в асоциальных действиях. Некоторая часть из них принадлежала к криминальным группировкам и участвовала в столкновениях.

Вторую по величине группу составили подростки, обнаружившие некоторые типы психопатии и акцентуации характера, преимущественно неустойчивого и возбудимого типов. В этом случае неблагоприятный социум вызывал декомпенсацию состояния, провоцируя наркотизацию и алкоголизацию. Указанную группу дополнили лица с психопатоподобным поведением на базе органического поражения головного мозга.

Третью группу составили подростки с низким интеллектуальным уровнем, повышенной внушаемостью, подражательностью и подчиняемостью в поведении (конформный тип акцентуации). Познавательные интересы отсутствуют, они плохо учатся, у них бедный словарный запас, преобладает жаргон. Заметна любовь к ярким краскам, громким звукам, скорости. Многим характерно «делитантское» увлечение рок-музыкой, слабость волевой сферы. Имеет место высокая психомоторная активность, болтливость, малоупорядоченная двигательная активность, склонность к разрушению, драчливости, слабость поведенческого контроля, отсутствие чувства опасности, предвидения. Для нравственных представлений характерна скудость. Ответственность, чувство долга, достоинство, подчинение своих желаний, честность, другие свойства, обращенные к обществу не выражены. Употребление одурманивающих веществ у этих подростков носило групповой характер и требует педагогической и психиатрической коррекции.

Интересные результаты были получены с использованием теста Люшера, не требующего прямых ответов, что особенно ценно при работе с девиантными личностями. Нами было протестировано 47 школьников обоего пола 14 лет состоящих на внутришкольном учете вследствие девиантного поведения. Цвет на второй позиции характеризует цель к которой стремится человек: 1) 54% выбрали зеленый цвет, говорящий о повышенном стремлении к самоутверждению, что свойственно для подросткового возраста; 2) 31% поставили на второе место красный цвет, говорящий о повышенном энергетизме, стремлении к активности, лидерству, что опять таки свойственно подростковому возрасту; 3) только 15% предпочли коричневый и черный цвет, что говорит о негативных целях. Именно этих ребят чаще, чем остальных вызывают на «штаб» группировки. Цвет на первой позиции сигнализирует о средствах достижения цели: 1) 46% человек (в основном мальчики) поставили красный цвет на первое место, то есть цели они добиваются через агрессию; 2) 23% подростков (в основном девочки) назвали зеленый, характеризующий твердость в достижении цели; 3) 23% подростков (большинство девочки) – черный цвет, объясняющий, что они допускают

любые средства для достижения цели; 4) 8% (девочки) – желтый цвет, то есть достижение цели через общение и контакт.

Полученные результаты красноречиво свидетельствуют, что девиантное поведение большинства из этих подростков определяется скорее возрастными особенностями и педагогическими ошибками, нежели устойчивой асоциальной позицией. Таким образом своевременная диагностика психологических особенностей школьников позволит снизить риск возникновения девиантного поведения.

Литература:

1. Нехорошков А.В. Комплексный подход к изучению девиантности // Казанская наука.- 2014.-№4.- С. 270-272,С. 271

2. Блонский П.П. О так называемой моральной дефективности. // На путях к новой школе. – М.: 1923, №1.

3. Нехорошков А.В. Мировоззрение субъекта: сущность, структура, диагностика //Образование и саморазвитие. – 2014.-№4(42).-С.74-79.

4. Нехорошков А.В., Падерин В.К. Нравственные и патриотические аспекты мировоззрения студентов //Вестник экономики, права и социологии. – 2012.- №2. С.229

5. A. V. Nekhoroshkov, N. V. Akhmetzyanova Youth worldview self-identification in the context of globalization // Middle-East Journal of Scientific Research. – 2014. V. 21 (1). – pp. 71-75 .

6. Ажимова О.А. Воспитание социальной устойчивости несовершеннолетних в условиях их изоляции.// Научное обеспечение государственной молодежной политики, всерос. научно-практическая конференция, 23-24 нояб. 1995 г.: [материалы].- Казань, 1995.- С. 2-3.

Роль звукового анализа в обследовании младших школьников

Sound analysis function in primary school students examination

Сафина Г.И. (Казань)

Safina G.I.

Аннотация. В настоящее время в общеобразовательных школах становится больше детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), требующие комплексного подхода к обследованию для выявления уровня речевой готовности к школьному обучению. Чтобы правильно оценить современное состояние, положительные стороны и недостатки диагностики речевых нарушений, ее необходимо рассмотреть в трех аспектах: теоретическом, методическом и практическом. Данная статья рассматривает методическую составляющую данного процесса, включая в себя анализ методик обследования фонематических процессов речи.

Ключевые слова: сравнительный анализ методик обследования, звуковой анализ речи, речевая готовность к школьному обучению, дети с ОВЗ.

Исследователи и практики отмечают, что в настоящее время в общеобразовательных школах становится больше детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Такие понятия, как минимальная мозговая

дисфункция (ММД), психический инфантилизм, церебрастения, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), психическая депривация, школьная дезадаптация и другие расстройства прочно вошли в практику логопеда, не только коррекционной, но и общеобразовательной школы. Однако, эти особенности почти никак не учитываются в работе с этой категорией учащихся, не смотря на то, что прогноз эффективности работы с ребенком во многом зависит от учета его психофизиологических особенностей и нейропсихологической организации.

Особое значение в выборе коррекционной программы обучения ребенка имеет первоначальная диагностика, так как именно в процессе отбора при прохождении ребенком обследования определяется основной путь его обучения. Чтобы правильно оценить современное состояние, положительные стороны и недостатки диагностики речевых нарушений, ее необходимо рассмотреть в трех аспектах: теоретическом, методическом и практическом.

Анализ этой проблемы в теоретическом плане ведет к выявлению концепции, лежащей в основе логопедической диагностики нарушения развития, тех методологических установок, опираясь на которые можно создавать или подбирать методики, диагностический инструментарий, а также те отправные положения, которые определяют практическое применение методик, обработку и оценку результатов.

Анализ методической точки зрения связан с уточнением характера методик, их соответствия исходным теоретическим положениям, диагностическим критериям, с выяснением принципа анализа фактических данных и способов их обработки и оценки результатов, с выявлением соотношения качественных и количественных показателей, с оценкой практического удобства применения.

При рассмотрении в практическом плане выясняют результативность, успешность диагностики, ее точность и безошибочность. Существенными вопросами практического применения речевых диагностических методик являются: удобство использования, простота обработки данных, их доступность и понятность. Немаловажное значение имеет и то, в каких условиях проходит исследование, кто его проводит и как затем используются логопедические, неврологические, психологические данные в общем заключении о ребенке в постановке диагноза.

Исходной теоретической основой разработки принципов диагностики и организации коррекционной работы стало учение о закономерностях, компенсаторных и резервных возможностях, а также о движущих силах развития ребенка. Это разработано в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца и других исследователей. Выбор целей, направленности, диагностики, коррекции, стратегии ее осуществления определяется рядом принципов. Одним из принципов является комплексный подход, требующий всестороннего тщательного обследования и оценки особенности развития ребенка. Этот подход охватывает не только речевую, интеллектуальную и познавательную деятельность, но и поведение, эмоции, уровень овладения навыками, а также

состояние зрения, слуха, двигательной сферы, его неврологический, психический и речевой статусы.

Нейропсихологическая диагностика обследования письма и чтения младших школьников, предложенная Т.В. Ахуновой и О.Б. Иншаковой помогает выявить сильные и слабые компоненты высших психических функций ребенка. А также предсказать, до какой степени особенности обработки информации будут влиять на развитие психических функций и обучение.

Обследование речевой готовности к обучению предполагает наличие хорошо развитой устной речи: фонетической, интонационно-правильной. Словарный запас и лексико-грамматическое оформление речи должно соответствовать возрастным нормам. Ребенок должен иметь нормальных фонематический слух и навыки звукового (фонемного) анализа.

Звуковой анализ предполагает умение дифференцировать звуки на слух и в произношении, выделять фонемы, характерные для данного языка, а также умение устанавливать место каждого звука в слове, вычленять звуки в той последовательности в которой они находятся в слове (Д.Б. Эльконин, В.К. Орфинская).

Методика обследования фонематических процессов стороны речи представлена в работах следующих авторов Г.А. Кашэ, Т.Б. Филичевой, Р.И. Лалаевой, О.Е. Грибовой, А.Н. Корнева, И.Н. Садовниковой, Т.А. Фотековой, И.Ф. Марковской и др. К диагностическим и коррекционным методикам были предъявлены следующие критерии: требование к материалу обследования (объем и степень разнообразия материала, учет сложности материала), объем исследования навыка (частичный, полный анализ), условия проведения обследования, обучаемость, обработка и оценка результатов (качественный и количественный показатели, практическое применение. Обследование фонематических процессов речи представлен в таблице “Сравнительный анализ методик обследования фонематических процессов”.

В последние годы были разработаны диагностические методики с определенными теоретическими обоснованиями, рекомендациями к обработке и количественными показателями, облегчающими оценку полученных результатов, например, бально-уровневая система оценки результатов (Ф.А. Фотекова). Эта система очень удобна для диагностики, уточнения структуры речевого дефекта, оценки степени выраженности нарушения разных сторон речи, построения системы индивидуальной коррекционной работы, комплектования подгрупп на основе общности структуры нарушений речи, обследования динамики речевого развития ребенка и оценки эффективности коррекционной работы. Методика предназначена для выявления особенности речевого развития детей младшего школьного возраста. Ее применение не требует использования наглядных средств и доступно не только логопедам, но и психологам, дефектологам и педагогам при условии точного соблюдения требований, заложенных в критерии оценки каждой группы проб.

И.Ф. Марковская для исследования детей, имеющих речевые нарушения, также использует количественные показатели выполнения отдельных заданий,

что уточняет диагноз. Марковская предложила определять количественную и качественную оценку речевого развития по формуле

$KPP = BPP * 100 / KB$, где KPP – коэффициент речевого развития, BPP – возраст речевого развития, KB – календарный возраст ребенка.

В результате исследования методик мы пришли к следующим выводам, которые представлены в таблице «Критерии анализа методик по обследованию фонематических процессов». (см. таблицу 1)

Таблица 1

Критерии анализа методик по обследованию фонематических процессов

Требования к материалу обследования	<ol style="list-style-type: none"> 1. Объем и степень разнообразия материала (вербальный и наглядно-иллюстративный). <i>Лалаева, Бабина, Грибова.</i> 2. Учет сложности материала (фонетической, лексической, частотности, доступность). <i>Лалаева, Бабина, Грибова.</i> 3. Эмоциональная сторона материала. <i>Лалаева, Грибова.</i>
Условия проведения обследования	<ol style="list-style-type: none"> 1. Кто проводит обследование (логопед, психолог и др.) 2. Методы проведения обследования. 3. Как используются данные обследования в постановке диагноза. <i>Фотекова, Грибова, Марковская.</i>
Обучаемость	<ol style="list-style-type: none"> 1. Восприимчивость к помощи. 2. Способность к логическому переносу. 3. Активность в решении логических задач. <i>Фотекова, Грибова.</i>
Обработка и оценка результатов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Качественные показатели (уровни). 2. Количественные показатели. <i>Фотекова, Марковская.</i>
Практическое применение методики	<ol style="list-style-type: none"> 1. Удобство пользования. 2. Простота обработки данных. 3. Доступность и понятность. <i>Фотекова, Марковская.</i>

Использование каждой из представленных методик на практике имеет свои преимущества. Методики Р.И. Лалаевой, Г.В. Бабиной выделяются накопленным объемом исследования навыка фонемного анализа и разнообразию материалов обследования. Т.А. Фотекова и И.В. Марковская

предполагает удобную систему обработки и анализа результатов исследования, а методика О.Е. Грибовой представляет вербальный и наглядно-иллюстративный материал по уровням сложности, что позволяет обследовать также и подростков.

Таким образом мы наблюдаем прогностическую роль звукового анализа в обследовании детей. У детей, поступающих в первый класс и не справляющимися с заданиями на производство полного фонемного анализа слов сложной слоговой структуры, можно прогнозировать дальнейшие трудности в обучении письму и чтению. (См. таблицу 2)

Таблица 2

Сравнительный анализ методик обследования фонематических процессов речи

Фонематический слух	Фонематическое восприятие	Фонемный анализ										
		1 уровень	2 уровень						3 уровень			
		Выделение звука на фоне слова	Выделение 1 звука в слове		Выделение звука из середины слова	Выделение последнего звука в слове	Определение места звука в слове	Определение количества звуков в слове	Определение последовательности звуков в слове	Определение позиции звуков в слове по отношению		
	Гласн.		Согласн.		Гласн.	Согласн.						
		Уд.	Безуд.									
Каше Филичева	Филичева Лалаева	Каше Филичева Лалаева Саловловникова Корнев	Каше Садовникова Корнев	Садовникова Корнев	Лалаева Грибова Бессонова Фотекова Садовникова Бабина	Садовникова Корнев Бабина	Лалаева Корнев Бабина	Каше Филичева Лалаева Грибова Бессонова Фотекова Садовникова Бабина	Лалаева	Грибова Бессонова Фотекова Бабина Лалаева	Грибова Бессонова Лалаева Корнев Фотекова Бабина	Лалаева Грибова

Литература:

1. Ахунина Т.В., Иншакова И.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Творческий центр Сфера, Москва 2008, 125 стр.
2. Бабина Г. В. Грассе Н.А. Формирование фонемного анализа общим недоразвитием речи. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции (Под редакцией Иншаковой О. Б.) М.: Московский Психо-Социологический институт.
3. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей письменная и связная речь. М.: Аркти, 2000.
4. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. М.: 1985.
5. Корнев А.П. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.:, МиМ, 1977, 286стр.
6. Лалаева И.Р., Бенедиктова Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб, 1997, 224 стр.
7. Орфинская В.К. Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей анартриков и моторных алаликов. – Ученые записки ЛГПИ им. Герцена. – Л. 1963 -Т. 256стр.
8. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997, 256стр.
9. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М: АРКТИ, 2000, 56стр.

Характеристика трудностей понимания комических литературных текстов детьми с недоразвитием речи

Difficulty understanding the comic literary texts children with speech and language disorders

Чиркова Э.Б., Страшнова Т.В. (г. Ижевск)

Chirkova E. B., Strashnova T. V.

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию понимания юмористических литературных текстов, выраженных различными средствами комического, младшими школьниками с нерезко выраженным общим недоразвитием речи. Понимание юмористических текстов детьми, имеющими системное недоразвитие речи является основой развития эмоциональной отзывчивости при чтении и интеллектуальной гибкости.

Ключевые слова: юмор; юмористические тексты; средства выражения юмора; уровни текстов: предметно-денотативный, лингвистический, концептуально-оценочный.

Согласно требованиям Федерального Государственного Образовательного Стандарта начального общего образования по литературному чтению в образовательных учреждениях с русским языком обучения в число значимых задач обучения грамоте входит овладение навыком осознанного, правильного,

беглого и выразительного чтения, развитие познавательных способностей, эмоциональной отзывчивости при чтении художественных произведений. Чтение должно выполнять информационно-образовательную и коммуникативную функцию. Период младшего школьного возраста является наиболее благоприятным для формирования необходимых психических функций для этого навыка и социально значимых качеств личности.

Чувство юмора, чувство комического является важным показателем общего психического, умственного, творческого развития ребенка. В лингвистической литературе отмечается, что использование языка в целях шутки, с установкой на творчество, на языковую игру, на создание юмористического эффекта есть высшая стадия владения языком. Формирование «умных» эмоций при чтении, коррекция недостатков эмоциональной сферы у детей с нарушениями речи должны рассматриваться в качестве одной из наиболее важных, приоритетных задач обучения.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что у учащихся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи, несмотря на достаточно "размытую" симптоматику речевого расстройства, отмечаются трудности понимания словесной информации, в частности, выделения основной темы, идеи, скрытого смысла литературных текстов на основе анализа характеров персонажей, событий и смысловых связей между ними. Данные о понимании литературных текстов с юмористическим содержанием в научной литературе практически отсутствуют.

Нами проведено экспериментальное исследование процесса понимания литературных текстов с юмористическим содержанием учащимися 2го класса с нерезко выраженным общим недоразвитием речи. Теоретическую основу исследования составило представление о содержании текста как единстве структурно-семантических и лингвистических характеристик; об уровне строения литературного текста (предметно-денотативный, лингвистический, концептуально-оценочный уровни), поэтапный анализ которых позволяет, не ограничиваясь пониманием сюжетной линии, верно определить основную юмористическую идею текста; о языковых и структурно-содержательных способах выражения комического (А.Р. Лурия, Я.А. Микк, Р.М. Фрумкина).

В качестве стимульного материала использованы литературные тексты с юмористическим содержанием, предметно-денотативный уровень которых соответствует жизненному опыту детей и имеет достаточную информационную насыщенность. Лингвистический уровень характеризуется использованием простых и сложных синтаксических конструкций, конкретной и абстрактной лексики, слов различной слоговой структуры. Выделение концептуальной основы и оценка идейного содержания возможны на основе анализа линейной тематической прогрессии текста, цепной структуры текста, представленной завязкой, кульминацией, развязкой. В завершающей части текстов отсутствует вывод, соответствующий основной идее. Понимание текстов, согласно программным требованиям, доступно учащимся 2го класса.

Средства выражения комического были различными:

1. Языковые и произносительные

- фонетические (замены звуков и соответствующих им букв) и орфоэпические – изменение звуков в слове вызывает юмористический эффект;
- лексические – лексический повтор многозначного слова, употреблённого в разных значениях, толкование слова в несвойственном ему значении, столкновение разных значений многозначного слова в одном тексте.

2. Структурно-содержательные

- нарушение смысловой структуры, в т.ч. наличие смысловых "скважин";
- отсутствие авторского объяснения мотивов поступков персонажей.

Результат понимания текстов оценивался на основе эмоциональной реакции испытуемых в процессе слухового восприятия текста, а также умения самостоятельно выделять комическое содержание (идею) текста (концептуально-оценочный уровень). При возникновении трудностей детям предлагалась дозированная помощь в виде системы дополнительных заданий:

- выделение и анализ языковых средств выражения комического, оценка их роли в тексте (лингвистический уровень);

- толкование выделенных взрослым структурно-содержательных средств создания комического, установление причин поступков персонажей, их мотивов, понимание отношения автора к героям или событиям, передача содержания прослушанного текста, выделение действующих лиц и событий (предметно-денотативный уровень).

В ходе эксперимента были получены следующие результаты. У подавляющего большинства детей обнаружены трудности понимания юмористических текстов с различными средствами создания комического. При относительно успешном понимании предметно-денотативного уровня наибольшие трудности вызывает анализ лингвистического и концептуально-оценочного уровней вне зависимости от способа презентации текстового концепта и информационной насыщенности текста. Учащиеся затрудняются в самостоятельном выделении языковых средств комического, анализируют их с опорой на стимулирующую помощь, наводящие и уточняющие вопросы, прямое толкование значения слов; роль специальных средств языковой выразительности в тексте не осознаётся. Восстановление искажений структуры текста доступно, однако это не приводит к полноценному пониманию комического: мотивы поступков персонажей детьми понимаются упрощённо, на основе собственного опыта или личных предпочтений. При этом свободный пересказ доступен, что свидетельствует о его недостоверности как средства оценки понимания комического.

Перспектива исследования заключается в выделении индивидуально-типических особенностей понимания комического у учащихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи различной степени тяжести в зависимости от способа предъявления словесной информации, наличия/отсутствия наглядного представления содержания, сочетания словесных/наглядных/практических способов толкования средств выражения комического в литературном тексте.

Литература:

1. Артемьева Т.В., Ильина А.О. Понимание юмора и диалектические действия – исследование взаимосвязи // Журнал «Образование и саморазвитие». – Казань: «Центр инновационных технологий», 2012, № 5 (33), – С.114 – 117.
2. Алтухова Т.А. Коррекция нарушения чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: пособие для учителей начальных классов / Т.А. Алтухова. – Белгород: Изд-во Белгородского государственного ун-та, 1998.-116с.
3. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. М.: Известия АПН РСФСР, вып. 70. – 106 с.
4. Васильева Г.Н. Оптимизация процесса обучения чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи: дисс. ...канд. пед. наук. / Г.Н. Васильева. – М., 2004. – 233с.
5. Выготский Л.С. Мысль и слово. // «Логопатофизиология: уч. пособие для студентов. Под ред. Р.И. Лалаевой и С.Н. Шаховской». Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. – М., 2011.- с. 5-13
6. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996.- 414с.
7. Гальперин И. Р. О понятии «текст». // Материалы научной конференции «Лингвистика текста», т. 1. – М., 1974. – С. 67.
8. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981.
9. Доблаев Л.П. К вопросу о семантических связях ближайших предложений текста. // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – с. 101-105.
10. Доблаев Л.П. Логико-психологический анализ текста. – Саратов, 1969.
11. Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ (информативно-целевой подход) // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976. – с. 116 -122.
12. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991.- 224с.
13. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. // «Логопатофизиология: уч. пособие для студентов. Под ред. Р.И. Лалаевой и С.Н. Шаховской». Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. – М., 2011– с. 14-23.
14. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов // Изд. АПН РСФСР. – 1956. – Вып. 78.
15. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Политиздат, 1982. – 250с.
16. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. – М., 1981.
17. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого–социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.- 432с.

18. Калмыкова З.И. Понимание школьниками учебного материала. // Вопросы психологии. 1986. №1 январь-февраль – с.87-95.
19. Каменская О. Л. Текст и коммуникация. – М.: Высшая школа, 1990.
20. Каше Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения. Методическое наследие, книга 4. / Под редакцией Волковой, М.: Владос, 2003 – с.167-186.
21. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев.- СПб.: Издательство «МиМ», 1997. – 286с.
22. Коробов Е.Т. Понимание как дидактическая проблема // Московский психологический журнал. 2005.- № 11- с.10.
23. Лазунина Е.А. Логическая природа коммуникации. – СГУ, 2011.
24. Лалаева Р.И. Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция: учебно-методическое пособие. Ростов на Дону, «Феникс», СПб: «Союз», 2004. -224с.
25. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие для студентов дефектол. ф-тов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
26. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия. Логопедия: Методическое наследие, Книга 4. / Под ред. Волковой Л.С. – М.: Владос, 2003. – с.263-274.
27. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи, М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1961. – с.114-121.
28. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с нарушением речи. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1961. – с. 233 – 246.
29. Логопедия. / Под редакцией Волковой Л.С. М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2008. – с.456-471.
30. Лукин В.А. Художественный текст: Основы теории и элементы анализа. – М.: Ось-89, 1999.
31. Лурия А.Р. Язык и дискурсивное мышление. // «Логопатопсихология: уч. пособие для студентов. Под ред. Р.И. Лалаевой и С.Н. Шаховской». Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. – М., 2011– с. 42-47
32. Неволин И.Ф. О графическом изображении смысловой макроструктуры текста // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 130-135.
33. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи. Описание, повествование, рассуждение. – М., 1986.
34. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников: методическое пособие для учителя / М.И. Оморокова . – М.-АРКТИ, 2001. – 160с.
35. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976. – с.423.
36. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования. Диссерт. на соиск. докт. пед. наук. – М., 2009.
37. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин. – СПб.: Каро, 2007. – 192 с.

38. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1995. – 256с.
39. Сорокин Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М.: Наука, 1985.
40. Спирова Л.Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления./ Л.Ф. Спирова // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. М., Просвещение, 1965. – 67-84с.
41. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексия и дисграфия). // Логопедия: Методическое наследие, Книга 4. / Под ред. Волковой Л.С. – М.: Владос, 2003. – с. 208-223.
42. Топоров В. Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. – М., 1983. – С. 227–284.
43. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии, 1956. – № 5. – 38-54с.
44. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 159с.
45. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. М.: Аркти, 1999. -120с.
46. Ястребова А.В. Т.П. Бессонова Как помочь детям с недостатками речевого развития. Пособие для учителя. М.: Аркти, 1999. – 131с.
47. Artemyeva T.V. Humor as a Form of Coping Behavior among Russian Students // Middle East Journal of Scientific Research 16 (3):348 – 351, 2013.

СЕКЦИЯ IV. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Значение театрализованной игры в развитии коммуникативных умений дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

*Importance of theatrical games in the development of communicative skills of
preschool children with severe speech disorders*

Вахобжонова З.Б. (г. Минск)

Vahobzhonova Z.B.

Аннотация. Научная статья отражает значение театрализованной игры в развитии коммуникативных умений дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. В статье отражены ресурсные возможности игры в формировании коммуникативных умений дошкольников с ТНР. В качестве одной из форм организации педагогического взаимодействия дошкольников с ТНР предложена театрализованная игра-занятие.

Ключевые слова: дошкольник, коммуникативные умения, тяжелые нарушения речи, театрализованная игра

Основным источником развития коммуникативных умений является социальное взаимодействие дошкольников. Результаты современных научных исследований свидетельствуют о наличии ограничений социального взаимодействия детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) (С.В. Артамонова [1], Ю.Ф. Гаркуша [2], О.В. Дзюба [4]). Дети с ТНР без педагогической помощи практически выпадают из системы общения со сверстниками, а взаимодействие с взрослыми носит, как правило, односторонний характер в виде опеки. Эти ограничения могут провоцировать своеобразие развития коммуникативных умений дошкольников с ТНР и тем самым затруднять формирование социальной компетенции детей данной категории. Данный факт делает очевидным необходимость поиска и организации специальных условий, оптимизирующих социальное взаимодействие, с целью развития коммуникативных умений дошкольников с ТНР.

Среди ограничений социального взаимодействия детей дошкольного возраста с ТНР имеют место: сужение сферы контактов, наличие затруднений в исполнении социальных ролей, несформированность средств коммуникации, снижение эмоциональной насыщенности взаимодействий (С.В. Артамонова [1], Ю.Ф. Гаркуша [2], О.Е. Грибова О.В. [3], О.В. Дзюба [4]). Сужение сферы контактов не даёт возможности в полной мере овладеть широким спектром коммуникативных умений. Наличие затруднений в исполнении социальных ролей не позволяет осознать существующие правила коммуникативного поведения, лежащие в основе каждой из них. Дефицит информации о способах коммуникативного поведения и социального взаимодействия осложняет отражение и накопление конкретных схем коммуникативных действий. Несформированность средств коммуникации тормозит закрепление коммуникативных умений в практике социального взаимодействия, препятствуя реализации адекватного ситуации способа поведения. Снижение

эмоциональной насыщенности взаимодействий затрудняет личностное принятие и оценку коммуникативных правил и действий.

Необходимость организации педагогической работы по развитию коммуникативных умений дошкольников с ТНР в специальных условиях, максимально приближенных к естественным ситуациям социального взаимодействия, обуславливает обращение к игре как модели реальной действительности. Имитационный характер игровой деятельности позволяет дошкольникам с ТНР накопить запас представлений о различных способах поведенческих действий через условное воспроизведение реальных коммуникативных ситуаций.

Игра – наиболее доступный для детей вид деятельности. Она интересна и близка дошкольникам, поскольку исходит из их непосредственных интересов и потребностей, которые возникают при контакте с окружающим миром.

Ресурсные возможности игры в формировании коммуникативных умений дошкольников с ТНР обеспечиваются такими характеристиками этого вида деятельности, как социальность содержания, условность сюжета, одновременность ролевого и делового взаимодействия, эмоциональность игровых действий [4]. Они отвечают закономерностям развития коммуникативных умений. Условность её сюжета позволяет в специально моделируемых ситуациях накопить запас знаний о различных средствах и способах общения. Ролевое взаимодействие требует обобщения конкретных действий в правила поведения, что делает коммуникативные умения способными к переносу в другие ситуации. Деловое взаимодействие предполагает совместное планирование способов поведения с партнёрами по игре, соблюдение правил культуры общения в отношениях с другими, понимание ситуаций, намерений и мотивов общения. Одновременность ролевого и делового взаимодействия в условных игровых ситуациях способствует установлению взаимосвязи между деятельностно-поведенческим и эмоциональным компонентами коммуникативных умений. Эмоциональность игровых действий формирует личностно значимое отношение к партнерам и ситуациям общения.

Своеобразие игровой деятельности у дошкольников с ТНР (слабое понимание ситуаций, лежащих в основе сюжета, дефицит творчества и самостоятельного ролевого исполнения, бедность эмоциональных реакций и выразительных возможностей при воплощении роли, пассивность в установлении контактов со сверстниками) снижает её компенсирующее влияние [3; 4]. В качестве одной из форм организации педагогического взаимодействия может рассматриваться театрализованная игра-занятие.

Театрализованная игра является своеобразным синтезом детской сюжетно-ролевой игры и театрального искусства [6]. Она представляет собой разыгрывание в лицах литературного произведения или фантастических ситуаций, фрагментов детской жизни. В ней ребенок, исполняя роль в качестве «артиста», самостоятельно создает образ с помощью комплекса средств вербальной и невербальной выразительности в обозначенных сюжетом ситуациях [5]. В основе театрализованной игры лежит «метод физических

действий» К.С. Станиславского[6]. Это метод намеренной трансформации словесного материала (текст литературного произведения, указания педагога, совокупность всех сведений об изображаемом лице) в систему правдивых сценических образов посредством установления и отыгрыша логики физических действий.

Ресурсные возможности театрализованной игры в формировании коммуникативных умений дошкольников с ТНР обеспечиваются её следующими видовыми характеристиками: коммуникативная направленность содержания, готовый сюжет, экспрессивность и повторяемость игровых действий. Видовые характеристики театрализованной игры создают условия для профилактики и устранения особенностей развития коммуникативных умений дошкольников с ТНР. Коммуникативная направленность театрализованной игры обеспечивает более активное и всестороннее изучение коммуникативного поведения. Готовый сюжет облегчает поиск информации о способах взаимодействия и снижает риск отставания в развитии структурных компонентов коммуникативных умений. Многократное повторение различных моделей коммуникативных действий расширяет и уточняет поведенческий опыт, стимулирует опережающее развитие регуляционного и аффективно-коммуникативного компонентов. Экспрессивность коммуникативных действий настраивает на положительную оценку отыгрываемых правил коммуникативного поведения.

Театрализованная игра-занятие способствует запуску механизмов развития коммуникативных умений и создаёт условия для формирования этого образования во взаимосвязи его структурных компонентов. В ней одновременно с наблюдением действий литературных персонажей и изучением коммуникативных правил ведётся работа над сценическим воплощением образов должного поведения. Соответственно в структуре театрализованной игры-занятия основными являются информационная (чтение и анализ литературных произведений, рассказы педагога и детей, беседа, демонстрация иллюстративного материала) и практическая (игры-имитации, игры-инсценировки, игры-импровизации, изготовление реквизита) части.

Снижение активности развития коммуникативных умений дошкольников с ТНР требует дополнительного включения в театрализованную игру-занятие проблемной части для стимуляции их познавательной деятельности (интеллектуальные игры и задания, эвристическая беседа, групповая дискуссия). Снижение гетерохронности развития коммуникативных умений дошкольников с ТНР доказывает необходимость специального выстраивания эмоциональной драматургии театрализованных игр-занятий. Началом служит вводная часть, которая обеспечивает эмоциональное включение в театрализованную игру (декламация, музыкальная иллюстрация, ритуалы приветствия, вхождения в группу опоздавшего участника, поддержки партнёра). Не менее значимым является завершение театрализованной игры-занятия на эмоциональном подъёме. С этой целью в структуру вводится завершающая часть (вербализация эмоций, оценка способов поведения, ритуал прощания). Целесообразно творческое отношение педагога к определению

последовательности структурных частей театрализованной игры-занятия в зависимости от содержания изучаемой моральной нормы, этапа коррекционно-педагогической работы, познавательных особенностей и поведенческого опыта дошкольников с ТНР.

Театрализованные игры-занятия должны быть организованы с учетом структуры речевого нарушения детей дошкольного возраста, а также с опорой на эмоциональное положительное отношение со стороны детей, их интерес к театрализованной деятельности. Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативных умений должна осуществляться с учетом закономерностей развития данного образования в норме и особенностей их проявления у детей с ТНР, единства структурных компонентов данных умений и этапов его формирования. Достижение коррекционного эффекта возможно за счёт особой модификации её составляющих: постановка коррекционных задач, поиск оптимального сочетания методов, адаптация средств и подбор специальной формы педагогической работы по формированию коммуникативных умений дошкольников с ТНР.

Литература:

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

2. Гаркуша, Ю.Ф., Коржевина, В.В. Особенности общения детей с недоразвитием речи // Ребенок. Выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под общ. ред. Ю.Ф.Гаркуши. – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 256 с.

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

4. Дзюба, О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи / О.В. Дзюба //Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: Межвузовский сб. научн. трудов / Под ред. Е.А. Левановой. – Выпуск 23. – Калининград: Изд-во КГУ, 2009. – С. 35-40.

5. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.

6. Мигунова, Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду [Текст]: учеб. метод. Пособие / Е. В. Мигунова. – Великий Новгород.: Изд.-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. – 198 с.

Формирование элементарных математических представлений у детей раннего возраста с задержкой речевого развития

The formation of elementary mathematical concepts in young children with delayed speech development

Василенко О. В. (Саранск)

Vasilenko O. V.

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования элементарных математических представлений у детей раннего возраста; анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования; автор предоставляет экспериментальную методику изучения элементарных математических представлений, характеризует их особенности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Ключевые слова: формирование, элементарные математические представления, ранний возраст, задержка речевого развития.

Проблема формирования элементарных математических представлений является ключевым вопросом в общей и специальной педагогике. Элементарные математические представления детей раннего возраста – это преобразования в психическом развитии личности, которые осуществляются в ходе формирования простых математических представлений обусловленных ими логических операций.

Формирование элементарных математических представлений заключается в целенаправленном и организованном ходе передачи и усвоения знаний, приемов и методов умственной деятельности. Этим вопросом занимались такие ученые как А. В. Белошистая, С. И. Волкова, В. В. Данилова, Т. Д. Рихтерман, З. А. Михайлова, Т. И. Ерофеева, А. М. Леушина и др.

Согласно исследованиям Е. П. Бененсон, Е. В. Вольновой, математическое развитие рассматривается как составная часть целостного развития ребенка. Особо значимыми элементами гармоничного развития являются личностная, интеллектуальная, вербальная, эмоциональная составляющие. Необходимо отметить, что в интеллектуальном развитии дошкольников значительную роль играет математическое развитие, которое не способно описываться вне личностного, вербального и эмоционального [5, с. 34]

Согласно исследованиям А. В. Белошистой, к двум годам у детей расширяются сведения о множестве однородных предметов, которые выражаются в пассивной речи детей. Потом в активной речи дети начинают применять множественное и единственное число. [4, с. 12].

О. К. Смолякова, Н. В. Смолякова считают, что в два-три года дети в пассивной речи употребляют такие слова как «длинный», «короткий», «узкий», «широкий», «высокий», «низкий». В данном возрасте дети не различают величину предметов, а ориентируются на общий объем предмета, не дифференцируя длину, высоту, ширину. Замещаются в активной речи ребенка данные слова словами «большой», «маленький». На это оказывает влияние то, что взрослые в своей речи сами применяют не определенные слова. Кроме того, верное название словом значительно воздействует на восприятие

величины. Всю разницу в массе предметов дети именуют словами «большой», «маленький», хотя слова «тяжелый», «легкий» имеются в их пассивном словарном запасе [35, с. 73].

А. В. Белошистая уточняет, что в возрасте трех лет дети уже могут различать предметы по длине, ширине, высоте, если данные качества значительно выражены. [2, с. 58].

Математическое развитие детей раннего возраста имеет огромное значение для познавательного и для речевого развития детей. Уровень элементарных математических представлений заключается в качественной специфике усвоения детьми таких исходных понятий, как количество, величина, форма. С целью изучения уровня сформированности элементарных математических представлений у детей раннего возраста с задержкой речевого развития нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 10 детей 2-3 лет, с заключением городской психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) «задержка речевого развития».

Методика экспериментального исследования включала диагностические задания в форме игр на исследование уровня сформированности представлений о величине, о форме, об основных цветах и о количестве.

Анализ результатов обследования первоначального уровня сформированности элементарных математических представлений у детей раннего возраста с задержкой речевого развития показал, что у 80 % испытуемых выявлен низкий уровень развития, у 20 % – средний уровень. (См. Рис.1)



Рис. 1. Уровни сформированности элементарных математических представлений у детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Далее нами была разработана программа коррекционно-педагогической работы по формированию элементарных математических представлений у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

В процессе разработки указанной программы нами учитывалось следующее:

- обучение должно происходить планомерно «маленькими шажками», постепенно;
- необходимо осуществлять индивидуальный подход каждому ребенку;
- учитывать возрастные особенности;

- преподносить детям раннего возраста с задержкой речевого развития доступный объем информации;

- используемый на занятиях материал должен быть доступным.

Коррекционно-педагогическая работы по формированию элементарных математических представлений у детей раннего возраста с задержкой речевого развития осуществлялась по следующим направлениям:

- развитие представлений о форме;
- развитие представлений о величине;
- развитие представлений о цвете;
- развитие количественных представлений. (См.Таблицу 1)

Таблица 1

Содержание программы занятий

№	Тема занятия	Цель
Модуль 1. Формирование представлений о форме.		
1	«Подбери фигуру»	Закреплять представления детей о геометрических формах, упражнять в их назывании; учить подбирать предметы по образцу. Закреплять навыки обследования геометрических форм приемом обведения и накладывания.
2	«Поможем бельчонку»	Продолжать развивать умение детей подбирать нужные формы методом зрительного соотнесения.
3	«Кто где спит»	Ознакомление детей с кругом, квадратом, треугольником, их названиями; формирование действия по образцу.
Модуль 2. Формирование представлений об основных цветах.		
1	«Воздушные шары»	Развивать у детей внимание, умение группировать разнородные предметы по цвету, закреплять знание основных цветов.
2	«Спрячь мышку»	Формировать у детей умение различать предметы по цвету с помощью операции сравнения однородных и разных по цвету предметов.
3	«Сделаем куклам бусы»	Закреплять у детей умение группировать предметы по цвету, учить выкладывать бусы определенного цвета.
Модуль 3. Формирование представлений о величине.		
1	«Куклы и медведи»	Обучение соотнесению по величине трех предметов.
2	«Два квадрата»	Обучение способам соотнесения предметов по величине (наложение и приложение), обозначение величины предметов словами.

3	«Построим башню»	Понимание отношений по величине между объемными и плоскими предметами.
Модуль 4. Формирование представлений о количестве.		
1	«Построим гараж»	Развивать у ребенка ориентировку на количественный признак – находить один, мало и много предметов в окружающей обстановке.
2	«Надень шапочки»	Учить ребенка дифференцировать «один и много».
3	«Попади в корзину»	Развивать у ребенка ориентировку на количественный признак предметов – находить один и много предметов в окружающей обстановке.

После проведения занятий для того, чтобы оценить эффективность разработанной программы, нами был проведен контрольный эксперимент по изучению уровня сформированности элементарных математических представлений у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Использовались те же диагностические задачи, что и при проведении констатирующего эксперимента, но с использованием другого раздаточного материала. Результат диагностики показал, что у 60 % детей низкий уровень сформированности элементарных математических представлений (констатирующий эксперимент 80 %), а у 40 % испытуемых – средний уровень (констатирующий эксперимент 20 %).

Итак, выявленная положительная динамика развития элементарных математических представлений у детей раннего возраста с задержкой речевого развития позволила судить об эффективности предложенной программы коррекционно-педагогической работы по формированию элементарных математических представлений у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Литература:

1. Арапова-Пискарева Н. А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду – М. : Владос, 2008. – 234 с.
2. Бененсон Е. П. Математика для малышей. – М.: Просвещение, 2009. – 234 с.
3. Белошистая А. В. Занятия по развитию математических способностей детей 3-4 лет – М.: Просвещение, 2005. –135 с.
4. Датешидзе Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития – СПб.: Речь, 2004. – 275 с.
5. Смолякова О. К. Математика для дошкольников – М.: Просвещение, 2008. – 210 с.

Система музыкальной работы в ранней помощи
System of musical tools experiences in early intervention

Выродова И.А., Косинова Е.М., Миникаев В.Б., Орлова А.Н. (Москва)
Virodova I.A.; Kosinova E.M.; Minikaev W.B.; Orlova A.N.

Аннотация. В статье представлена авторская система использования музыки в коррекционной практике ранней помощи. Определены цели и задачи музыкальной работы. Показаны направления музыкальной работы.

Ключевые слова: ранняя помощь, дети с ограниченными возможностями здоровья, музыкальная работа.

Все мы откликаемся на музыку, которая окружает нас с самого рождения. Она способна регулировать настроение, улучшать самочувствие. Дети в разной степени музыкальны от природы и не случайно голосовые проявления младенцев обозначаются как певучее гуление, интонирование, вокализации, трели и т.д. Реагируя на комфорт и дискомфорт, малыши в разных тонах выражают радость или горе, подкрепляя собственное звучание ритмичными движениями.

Роль музыки в коррекционном процессе заключается, прежде всего, в воздействии на эмоциональную сферу ребенка, развивающуюся в единстве с когнитивными процессами. Это происходит потому, что музыка обладает комплексом выразительных средств. Это ритм, темп, тембр, лад, динамика.

Предлагаемая система опирается на следующую методологическую базу: идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и психологической теории деятельности А.Н.Леонтьева, реализованные в современной детской психологии при изучении социально-эмоционального развития детей в норме и патологии (А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, М.И. Лисина, О.С. Никольская, Е.О. Смирнова, Р.Х. Шакуров, И.И. Чеснокова); теорию об общих и специфических закономерностях аномального развития; о социальной природе вторичных нарушений в развитии у детей и теорию социальной компенсации Л.С. Выготского, лежащие в основании современной дефектологии; концепцию отношений государства и общества к людям с отклонениями в развитии и связанную с ней периодизацию развития практики помощи детям с ограниченными возможностями здоровья Н.Н.Малофеева; теорию аффективной организации развивающего взаимодействия младенца и взрослого на основе совместно-разделенного переживания Е.Р. Баенской [1, с. 26].

Музыкальная работа в системе ранней помощи строится на принципах *взаимосвязи всех сфер психического развития ребенка*, что означает коррекцию не только нарушенной функции (например, речи), но стимуляцию и развитие всех остальных психических функций;

индивидуализированного подхода к коррекции нарушений, то есть соответствие содержания музыкальной деятельности психическим возможностям и образовательным потребностям каждого ребенка,

формирование ведущих умений, исходя из актуального уровня развития детей, а не их биологического возраста;

систематичности музыкальной работы, которая предполагает регулярные контакты семьи со специалистом, работу родителей с ребенком дома;

онтогенетического подхода к коррекции нарушений и профилактике отклонений – то есть, независимо от возраста ребенка, при необходимости в качестве отправной точки к развитию возврат к более ранним формам и способам взаимодействия со взрослыми, *например*: если у ребенка не складывается деловое сотрудничество со взрослыми, вполне возможно, был проигнорирован этап ситуативно-личностного общения (как часто происходит, если ребенок воспитывается в условиях материнской депривации) и необходимо вернуться к нему;

комплексности и системности, что предполагает коррекционную психолого-педагогическую работу команды специалистов не с одним ребенком, а с его семьей.

Дети младенческого и раннего возрастов с ограниченными возможностями здоровья требуют особого подхода в работе с ними, в том числе и средствами музыки. Поэтому мы ставим перед специалистами *следующие цели*:

Во-первых, профилактика вторичных отклонений в развитии у детей, которые проявляются, прежде всего, в социально-эмоциональной сфере и ведут к формированию особенностей поведения, патологических черт личности, нарушению коммуникации, затрудняя социализацию особого ребенка.

Во-вторых, коррекция имеющихся нарушений, которые могут затрагивать все области психического развития ребенка: моторную, сенсорную, речевую, мыслительную и являться причиной его социальной изоляции.

Реализация *первой цели* предполагает: налаживание и развитие общения ребенка с близкими взрослыми: мамой, папой, бабушками, дедушками и т.д.; формирование контактов и развитие общения ребенка с новыми взрослыми, каковыми являются дефектолог, психолог, педагог-музыкант, мамы других детей и т.д., то есть люди, которые окружают малыша, взаимодействуют с семьей и способствуют его благополучному психическому развитию; формирование предпосылок к общению со сверстниками.

Эти задачи тесно связаны между собой, решение одной, подготавливает почву для решения следующей.

Достижение *второй цели*, то есть успешная коррекция нарушений в развитии возможна лишь в совокупности с решением *общеразвивающих задач*:

1. формирование зрительных и слуховых ориентировочных реакций средствами музыки;
2. развитие слухового и зрительного восприятия с помощью музыкальных игр;
3. стимуляция двигательной активности с помощью музыкальных игр, развитие основных движений и мелкой моторики;
4. формирование и развитие слухо-зрительно-двигательных связей средствами музыки;

5. формирование предпосылок к пониманию речи и активной речи музыкальными средствами;

6. развитие понимания речи и стимуляция активной речи с помощью музыкальных игр;

7. формирование и развитие ориентировочно-исследовательских, неспецифических, специфических и культурно-фиксированных действий в процессе музыкально-игровых занятий;

8. развитие предпосылок к предметной деятельности, представлений о свойствах и качествах предметов с помощью музыкальных игр;

9. развитие внимания, памяти, наглядно-действенного мышления, произвольности средствами музыки.

Специфические, музыкальные задачи мы не ставим во главу угла, когда речь идет о детях младенческого и раннего возрастов с ограниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, концентрация профессиональных ресурсов на развитии музыкальных способностей не является необходимостью в коррекционной работе.

Мы выделяем направления, отражающие, на наш взгляд, специфику музыкально-игровых занятий с младенцами и детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Во-первых, это развитие восприятия музыки, которое представляет сложный внутренний процесс. В силу физиологической незрелости мозга, у маленького ребенка ведущим является эмоционально-двигательный компонент восприятия музыки. Малыши воспринимают музыку в целом, как сложный акустический стимул. Они реагирует в основном на ее характер и выражают отношение к музыке естественными движениями.

Во-вторых, это развитие слухового восприятия. Несмотря на то, что ребенка окружает множество различных звуков: бытовых, природных, музыкальных, для детей с ограниченными возможностями здоровья недостаточно только спонтанного накопления слухового опыта, необходима специальная работа.

В-третьих, стимуляция певческой активности, которая напрямую связана с развитием речи, начинается со стимуляции голосовой активности младенца уже с самого рождения и продолжается в течение всего раннего возраста.

В-четвертых, стимуляция двигательной активности, позволяющая любому малышу, начиная с младенчества, принимать участие в плясках, играх, упражнениях, сначала с помощью взрослого, а затем и самостоятельно, тренируясь в развитии движений.

В-пятых, развитие сюжетных действий с любимыми игрушками, что позволяет воспроизводить собственные действия малыша, отыгрывать его небольшой социальный опыт [2, с. 28-30; 3, с. 4-6].

Для успешного решения поставленных задач необходимо соблюдать ряд определенных условий:

Во-первых, готовность мамы и малыша к включению в музыкальную работу, то есть появление к концу первого началу второго месяца жизни

младенца стабильных, воспроизводимых форм организации совместной жизни, в которых ребенок и мать начинают чувствовать себя уверенно.

Во-вторых, единые представления и подходы к развитию и воспитанию ребенка с ограниченными возможностями здоровья у членов семьи и специалистов, работающих с малышом.

В-третьих, медицинские показания к стимуляции музыкальными средствами [1, с. 66].

Авторская система музыкальной работы в коррекционно-развивающей практике разработана в рамках решения задачи анализа современных результатов, тенденций и перспектив развития теории и практики ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (Проект 7.1. «Ранняя психолого-педагогическая профилактика инвалидизации детей с ограниченными возможностями здоровья» (Государственная регистрация № 01201355195) по теме «Научно-методическое обеспечение ранней психолого-педагогической профилактики инвалидизации детей с ограниченными возможностями здоровья». Она будет способствовать успешной социализации маленького ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что в дальнейшем создаст условия для включения его в среду нормально развивающихся сверстников.

Литература:

1. Выродова И.А. Музыка в системе ранней помощи: новые педагогические технологии / М.: Карапуз, 2012. – 148 с.
2. Выродова И.А. Музыкально-игровые занятия как средство интеграции особого ребенка раннего возраста в среду здоровых сверстников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 5. – С. 27-33.
3. Выродова И.А. Музыкальные игры для самых маленьких / М.: Школьная Пресса, 2007. – 160 с.

Логопедическая работа по восстановлению фонематического слуха у пациентов с последствиями инсульта и черепно-мозговой травмы

Logopedic work on the restoration of phonemic hearing in patients with consequences of stroke and traumatic brain injury

Габитова Э.И. (Набережные Челны)

Gabitova E.I.

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы преодоления фонематических расстройств у пациентов с последствиями инсульта и черепно-мозговой травмы в условиях реабилитационного центра. Научно обоснована модель восстановления фонематического слуха у описываемого контингента пациентов в системе логопедических мероприятий.

Ключевые слова: нарушение фонематического слуха, система коррекционного воздействия, речевой статус, модель восстановительного обучения, методы преодоления фонематических расстройств.

Проблеме нарушения фонематического слуха посвящены работы многих российских и зарубежных ученых и практиков (В.К. Орфинская,

М.Зееман, Н.Х.Швачкин, Р.Е.Левина, В.И.Бельтюков, А.Н.Гвоздев, Б.М.Гриншпун, Г.А.Каше и др.).

При поражении задних отделов верхней височной извилины левого полушария (зоны Вернике) при инсульте и черепно-мозговой травме часто наблюдается нарушение фонематического слуха – способности выделять признаки звуков речи, несущих в языке смысловоразличительные функции. Расстройства фонематического слуха, в свою очередь, обуславливают грубые нарушения импрессивной речи – понимания.

Остановимся на особенностях оказания логопедической помощи пациентам с последствиями инсульта и черепно-мозговой травмы в условиях реабилитационного центра.

В отделении восстановительного лечения госпиталя для ветеранов войн речевая реабилитация описываемого контингента пациентов обеспечивается специально разработанной системой коррекционного воздействия по методике Т.Г.Визель, которая предусматривает определенные направления логопедической работы по преодолению фонематических расстройств. Согласно данной методике восстановление данной языковой способности носит поэтапный характер и основано на одном из самых важных свойств головного мозга – способности к компенсации (замещению) утраченных или нарушенных функций.

Для понимания специфики речевого расстройства и для обеспечения дифференцированного подхода к его преодолению, важно учитывать речевой статус пациента. В зависимости от стадии нарушения фонематического слуха: грубой, средней, легкой (*табл.1*), составляется программа восстановительного обучения. Программа обучения строится с соблюдением принципа системности, что подразумевает нормализацию всех нарушенных языковых уровней. Иначе говоря, работа ведется над всеми сторонами нарушенной функции, а не только над теми, которые пострадали первично.

Таблица 1

Речевые статусы при различных стадиях нарушения фонематического слуха

Речевые функции	Стадия грубых расстройств	Стадия расстройств средней степени	Стадия легких расстройств
<i>Понимание речи</i>	объем понимания речи крайне ограничен; доступно понимание лишь сугубо ситуативной речи	понимание ситуативной речи доступно; понимание сложных внеситуативных видов речи затруднено	относительно свободное понимание речи; имеют место трудности восприятия развернутых текстов, требующих последовательных логических операций
<i>Спонтанная речь</i>	по типу «словесного салата»: обилие литеральных и вербальных парафазий, логорея;	наличие литеральных и вербальных парафазий, логореи; произносительных трудностей не	отмечаются редкие литеральные и вербальные парафазии, логорея; произносительные

	самоконтроль практически отсутствует	выявляется; имеют место попытки самоконтроля и самокоррекции	трудности отсутствуют; имеют место попытки самоконтроля и самокоррекции
<i>Диалогическая речь</i>	крайне ограничена из-за трудностей понимания вопроса	возможна; ответы не достаточно информативны; отмечается непонимание лаконичных по форме вопросов	практически не нарушена; отмечаются отдельные трудности понимания сложных по смысловой структуре вопросов
<i>Чтение</i>	в состоянии распада; отмечаются трудности узнавания отдельных букв	доступно чтение вслух	свободное чтение фраз и текстов
<i>Письмо</i>	как функция отсутствует; отмечается грубое нарушение звуко-буквенного анализа состава слова	грубо нарушена; при попытках звуко-буквенного анализа состава слова имеют место грубые ошибки в определении количества и качества звуков	письменная речь без грубых искажений; доступно письмо под диктовку и «от себя»

Восстановительное обучение предполагает индивидуальную и групповую логотерапию.

На индивидуальных занятиях преодоление нарушений фонематического слуха осуществляется по специально разработанной модели восстановительного обучения (рис.1) с использованием различных методов и приемов, подобранных в соответствии с состоянием речевой функции пациентов.

На первом этапе проводится логопедическая работа над восстановлением фонематического слуха путем дифференциации слов, различающихся по длине и ритмической структуре; дифференциации близких по длине и ритмической структуре слов с дизъюнктивными и оппозиционными фонемами путем выделения дифференцируемых фонем и т.д.

Второй этап включает восстановление понимания речи путем выполнения сложных инструкций предъявляемых на слух; улавливания смысловых искажений в деформированных фразах и т.д.

Третий этап предусматривает восстановление письменной речи путем письма под диктовку и по памяти слов и фраз; различные виды звуко-буквенного анализа состава слова и т.д.

На четвертом этапе внимание уделяется восстановлению устной речи путем составления предложений из заданного количества слов; составлению рассказа по серии сюжетных картинок и т.д.

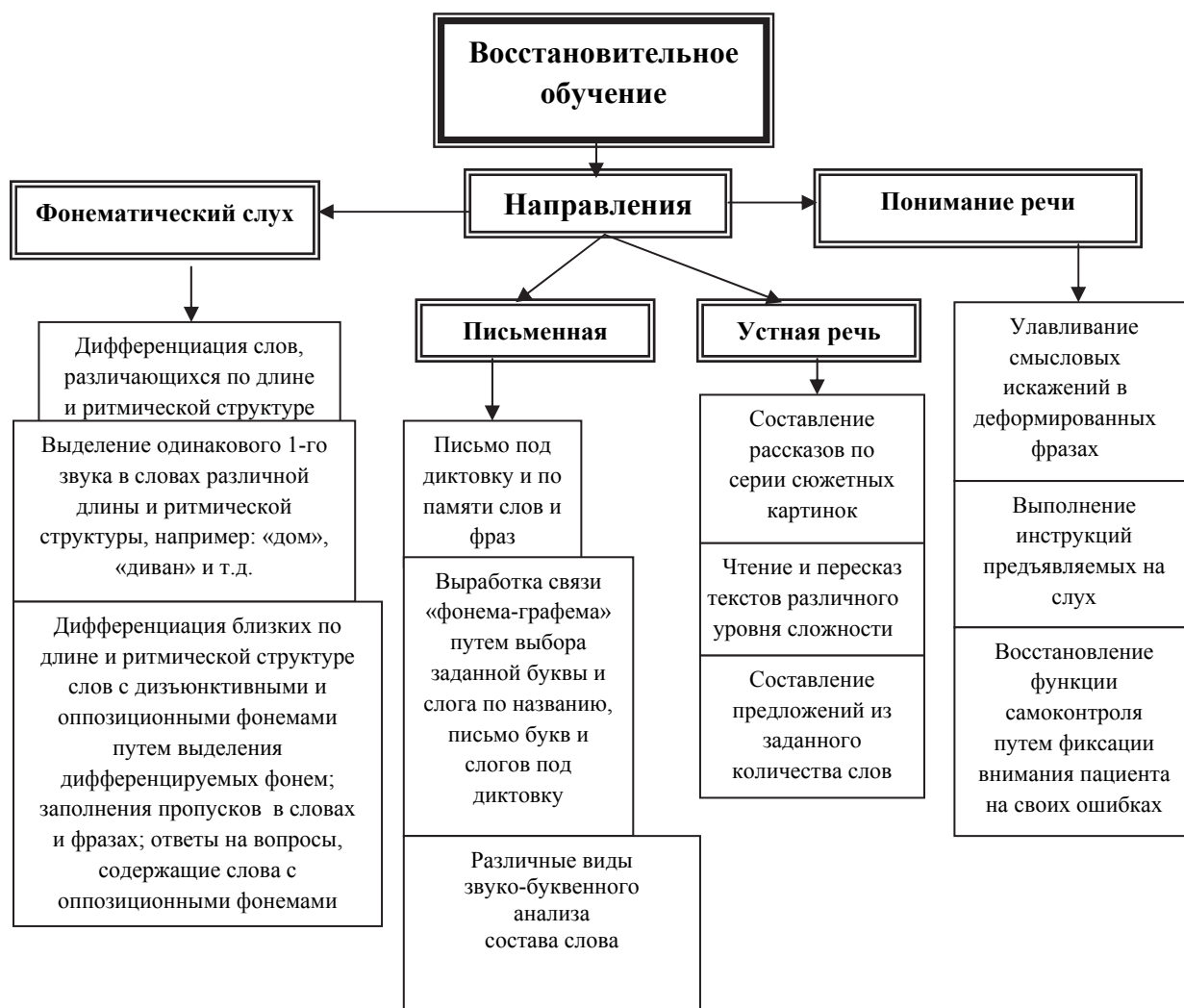


Рис 1. Модель восстановления фонематического слуха у пациентов с последствиями инсульта и черепно-мозговой травмы

Важной формой логопедических занятий являются групповые занятия. Последние не заменяют индивидуальной работы с пациентами, но являются чрезвычайно важным разделом восстановительного обучения, имеющим свои несомненные положительные стороны, которые заключаются в следующем:

- коллективная форма занятий обеспечивает пребывание пациентов в той социальной среде, которая способствует активизации его личности в целом, т. е. расширяет рамки коммуникативных возможностей;

- групповые занятия позволяют пациентам в наиболее благоприятных условиях общения применить те навыки, которые они получили на индивидуальных занятиях, что облегчает впоследствии решение более широких задач речевой коммуникации.

Для лучшего усвоения пациентами изучаемого материала на индивидуальных и групповых занятиях применяется наглядность разного вида: предметные, сюжетные, серийные, парные картинки. На занятиях проводятся различные игры, упражнения, задания.

В процессе восстановительного обучения очень важно строго учитывать особенности каждого конкретного случая заболевания, а именно индивидуальные свойства личности пациентов, тяжесть их соматического состояния, степень выраженности дефекта, этап заболевания.

На всех этапах речевой реабилитации огромное значение имеет эмоциональный фактор. Очень важно создавать ситуацию успеха. К каждому пациенту, каждой проблеме подходить индивидуально. Пациенты постоянно нуждаются в ободряющих беседах, в формировании положительной мотивации к занятиям.

Таким образом, методы преодоления фонематических расстройств у пациентов с очаговыми поражениями головного мозга в условиях стационара, прежде всего, направлены на восстановление коммуникативных способностей пациентов. Необходимым аспектом является вовлечение пациентов в общение не только на логопедических занятиях, но и в семье, а также в общественных местах. В результате своевременного и планомерного проведения всех восстановительных логопедических мероприятий удастся восстановить работу речевой функции, сохранив для пациентов возможность общения с окружающими людьми.

Как показывает опыт, лишь при использовании логопедического направленного воздействия на процесс восстановления речи, в частности на процесс восстановления фонематического слуха, удается достижение его достаточной эффективности.

Литература:

1. Шкловский В.М., Визель Т.Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. – М.: В.Секачев, 2000. – 96с.
2. Валиуллина Г.В. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии // Наука и школа. – Набережные Челны: Издательство ФГБОУ ВПО «НИСПТР» . – 2011. – № 3–4. – с.40–44.
3. Визель Т.Г. Как вернуть речь. – М.: В.Секачев, 2005. – 224с.
4. Шохор-Троцкая (Бурлакова) М.К. Стратегия и тактика восстановления речи. – М.: В.Секачев, 2001. – 432с.

**Логопедическая реабилитация детей
с ограниченными возможностями здоровья**
Speech therapy rehabilitation of children with disabilities

Газизянова Л.М. (Казань)

Gazizyanova L.M.

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Под логопедической реабилитацией понимается создание оптимальных условий, обеспечивающих максимально возможную коррекцию их речи. Реабилитация осуществляется в разных условиях. Традиционно реабилитационный процесс состоит из четырех блоков. В данной статье рассматривается реабилитация при стационарном обслуживании и расписываются возможные варианты дальнейшей работы с детьми ОВЗ.

Ключевые слова: логопедическая реабилитация, абилитация, стационар, нарушение речи, коррекция речи, ОВЗ, логопед.

В трудах современных исследователей выделяется ряд особенностей развития речи детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), притом что закономерности ее формирования одинаковы в норме и патологии:

– у большинства таких детей отмечаются отклонения в сроках становления речи и своеобразии этого процесса;

– различные нарушения в развитии речи у данных детей встречаются чаще, чем у здоровых сверстников;

– число детей с речевыми нарушениями, в том числе и со сложными формами, постоянно растет.

Уточнение понятия «логопедическая реабилитация».

Изначально понятие «реабилитация» применялось травматологами-ортопедами в середине XX в., в последующие годы его стали использовать в других областях медицины, а также в психологии, педагогике, социологии. Все специальное образование детей с ОВЗ направлено на «достижение полной социальной адаптации, реабилитации и интеграции в общество».

В «Понятийно-терминологическом словаре логопеда» реабилитация трактуется как: «1) восстановление в правах; 2) восстановление доброго имени, репутации; 3) восстановление или компенсация нарушенных функций организма и трудоспособности больных и инвалидов, достигаемое применением комплекса медицинских и социальных мероприятий». Основной задачей реабилитации является восстановление социального статуса индивида и включение его в систему общественных отношений в ходе специального обучения, воспитания и создание для этого оптимальных условий, направленных на целостное развитие личности с учетом ее психофизических возможностей.

В конечном счете должна быть достигнута полная или частичная компенсация имевшегося ограничения жизнедеятельности. Таков же результат и абилитации, под которой понимается не восстановление, а формирование нарушенных функций организма.

Единого определения реабилитации пока не существует. Одни исследователи рассматривают ее как набор методик, направленных на восстановление нарушенных функций организма. Другие – как оптимизацию лечения или долечивания пациента. Третьи – понимают ее как синоним адаптации человека с ОВЗ к окружающей среде, социуму. Некоторые отмечают важность профилактической стороны реабилитации, и все больше из них сходятся на том, что реабилитация выполняет интегральную функцию, т.е. может быть рассмотрена как система и как процесс (М.М. Кабанов). Ими указывается, что изучение реабилитации должно включать рассмотрение ее, во-первых, как целостной системы и, во-вторых, как подсистем (клинико-биологической, социально-психологической, этической, социально-экономической, юридической). Клинико-биологическая подсистема предполагает изучение механизмов поддержания гомеостаза, а также адаптации и компенсации. Социально-психологическая – общение, отношения и взаимоотношения. Этическая – основывается на принципе партнерства всех участников реабилитации. Социально-экономическая – тесно связана с затратами и рентабельностью реабилитационных мероприятий, а юридическая – с разработкой и реализацией правовых норм. Подчеркивается направленность реабилитации не только на индивида с ОВЗ, но и на окружающую среду. И.В. Тимофеева предлагает ввести еще психолого-педагогическую подсистему, которая предполагает создание соответствующего комплекса мероприятий, учитывающих результаты медико-психолого-педагогической диагностики и потребности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Основываясь на таком понимании реабилитации в целом и психолого-педагогической в частности, под логопедической реабилитацией детей с ОВЗ мы понимаем создание системы оптимальных условий, обеспечивающих максимально возможную коррекцию их речи с учетом особенностей, возможностей и потребностей каждого ребенка. Таким образом, субъектами логопедической реабилитации являются дети с ОВЗ, их семьи, а также специалисты, осуществляющие реабилитационный процесс.

Логопедическая реабилитация как одно из направлений психолого-педагогической реабилитации осуществляется в разных условиях обслуживания (стационарное, нестационарное и на дому).

На стационарное обслуживание принимаются дети и подростки с ОВЗ от 5 до 18 лет. Спецификой реабилитации в данных условиях являются:

- краткосрочность пребывания (в течение 2 мес.);
- комплексный характер реабилитации (сочетание социальной, медицинской и психолого-педагогической), что способствует оказанию эффективной помощи данной категории детей.

Основные цели логопедической реабилитации при стационарном обслуживании:

- выявление детей с отклонениями в развитии речи (устной и письменной);
- развитие и коррекция психологической базы речи у данных детей;
- формирование и закрепление у них навыков правильной речи;

- организация раннего выявления и коррекции нарушений речи;
- повышение логопедической компетентности родителей данных детей.

Логопедическая реабилитация традиционно состоит из четырех блоков.

1. Диагностический блок включает два этапа обследования речи ребенка: при поступлении его на дневной стационар для выявления нарушений речи и при выходе – для отслеживания динамики. В связи с ограниченностью времени реабилитации на стационаре, диагностика устной и письменной речи осуществляется с помощью экспресс-методик (протокол обследования см. в приложении). При обнаружении отклонений в развитии речи проводится более тщательное обследование, результаты которого заносятся в речевую карту, составленную на основе разработок Р.И. Лалаевой, З.А. Репиной, И.Н. Садовниковой, Н.М. Трубниковой и НПРЦ «Бонум» (г. Екатеринбург).

2. Планово-прогностический блок предполагает составление индивидуального плана коррекции для каждого ребенка с нарушением речи. Определяется как отдаленная (коррекция или компенсация нарушенных функций), так и ближайшая цель логопедической реабилитации (достигаемая за время пребывания на стационаре). Логопед при помощи педиатра и психолога определяет частоту и продолжительность своих занятий, что зависит от тяжести основного нарушения, глубины и структуры речевого недостатка, психофизического состояния ребенка.

3. Коррекционно-развивающий блок включает организацию логопедических занятий в соответствии с индивидуальным планом. После каждого занятия заполняется индивидуальная тетрадь ребенка (для работы дома с родителями или самостоятельно), а также дается задание для вечерней или утренней работы с воспитателем (фиксируется в тетради взаимосвязи логопеда и воспитателя). Содержание традиционных логопедических занятий обогащается применением нетрадиционных приемов (работа с песком, пересказ стихов с помощью пантомимики, театрализованная деятельность, релаксация), которые способствуют установлению и закреплению ассоциативных связей в третичных зонах коры головного мозга. Они дополняются интегрированными занятиями логопеда и музыкального руководителя.

4. Информационно-консультативный блок включает консультации для родителей, воспитателей и других специалистов:

- информирование родителей о выявлении у их детей нарушений речи (в начале пребывания на стационаре), о запланированной коррекционной работе (в начале пребывания на стационаре) и ее результативности (при уходе со стационара);

- консультирование родителей по организации домашних занятий по индивидуальной тетради, закреплению полученных на логопедических занятиях знаний и умений, предупреждению вторичных отклонений;

- тематические консультации и беседы для специалистов отделения (1 раз в мес.);

- разработка памяток, информационных листов по логопедической тематике.

В дальнейшем, по окончании курса реабилитации на стационаре, возможны четыре варианта:

- 1) ребенок продолжает индивидуальные логопедические занятия в условиях нестационарного обслуживания;
- 2) ребенок занимается дома по рекомендациям логопеда (1 раз в 2 недели логопед дает новые);
- 3) ребенку дается направление на логопункты школы и поликлиники;
- 4) ребенок выводится с чистой речью (соответствующей возрасту).

Литература:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003.
2. Богомолова А.И. Логопедическое пособие для занятий с детьми. М.; СПб., 1996.
3. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: Метод. пособие. М., 2005.
4. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. М.: ТЦ Сфера, 2003.
5. Гуровец Г.В., Маевская С.И. К вопросу диагностики стертой формы псевдобульбарной дизартрии // Вопросы логопедии. М., 1978.
6. Диагностика устной речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / Сост. Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха. СПб., 2001.
7. Игнатьева С.А., Блинков Ю.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2004.
8. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учеб. пособие. СПб., 1998.
9. Методы обследования нарушений речи у детей: Сб. науч. тр. АПН СССР. М., 1982.
10. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. М., 1997.
11. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи: Учеб. пособие. Екатеринбург, 1996.
12. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учеб. пособие. М., 1997.
13. Тимофеева И.В. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) в условиях специальной школы. Дис. на соиск. акад. степ. магистра образования. Екатеринбург, 2004.
14. Трубникова Н.М. Логопедическое обследование школьников, страдающих олигофренией и детским церебральным параличом. Екатеринбург, 1992.
15. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация: Учеб. пособие. М., 2002.

16. Шипицина Л.М. Социально-педагогическая реабилитация девиантного поведения подростков с проблемами в развитии // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Дети и насилие». Екатеринбург, 1996.

Логопедия өлкәсендә, вак кул моторикасын кулланып, балаларның акыл үсешен һәм сөйләм телен үстерүнең әһәмияте
Speech development of children of preschool age with the use of fine motor skills in the field of speech therapy

Гыйльметдинова Милләүшә Фәрит кызы (Казан)
Gilmetdinova M. F

Кыскача аңлатма. Мәкаләдә сүз кул моторикасы һәм сөйләм теле бәйләнеше турында бара. Бармак хәрәкәтләре үсеше баланың яшенә туры килсә, сөйләм үсеше дә нормада була. Шуңа күрә, бармаклар белән төрле күнекмәләр ясатып, балаларның сөйләмен үстерергә кирәк. Логопед үзенең шөгыйльләренә төрле-төрле бармак хәрәкәтләре үстерә торган уеннар кертергә тиеш.

Төп сүзләр: кул моторикасы, сөйләм, акыл үсеше, бармак хәрәкәтләре.

Мәктәпкәчә тәрбия бирү учреждениеләренең төп бурычы – балаларның акыл үсешен һәм сөйләм телен үстерү. Балаларның сөйләм теле үсеше еш кына артта кала. Бу хәтта ишетү органнары, үзәк нерв системасы нормаль булуга да карамый. Сәбәп нидә соң?

Сөйләм теле үсешен, гадәттә, баланың өлкәннәр белән аралашуына турыдан-туры бәйләп бәялиләр. Ата-аналарга шундый киңәш тә бирелә әле: бала белән күбрәк сөйләшегез! Һәм, һәр мөмкинлектән файдаланып, өлкәннәр нарасыйлары белән әңгәмә кора. Ә балалар күп очракта ишарә белән генә чикләнә яисә төрле авазлар гына куллана. Сүз дә юк, бу факторны исәпкә алмый ярамый, тик башкалары да күп. Әгәр баш миенең төзелешенә күз салсак, хәрәкәтчән сөйләм өлкәсенең хәрәкәтләнү өлкәсе белән янәшә урнашуын, аның бер өлеше булуын күрербез. Димәк, сөйләм моторикасы баланың гомуми моторикасы белән бәйлә? Юк, бу ялгыш фикер. Хәрәкәт проекциясенең өчтән бер өлешен сөйләм зонасына якын урнашкан кул чуклары проекциясе алып тора. Шуңа күрә бармаклар белән нәфис хәрәкәтләр ясауның баланың сөйләмен үстерүдә әһәмияте бик зур. Бармак хәрәкәтләре үсеше дәрәжәсе сөйләм дәрәжәсе белән тәңгәл. Һәр бармагы белән аерым хәрәкәт ясый алган бала әйбәт сөйләшә. Һәм киресенчә: бала сөйләшә белмәсә, аның бармаклары барысы бергә бөгелә-турая, “каты” яисә “сыек буынлы” була. Шуңа күрә, баланың бармаклары иркен хәрәкәтләнмәсә, аның сөйләмен үстерү мөмкин түгел.

Балаларның баш миен, психикасын өйрәнүче галимнәр кул функцияләренең зур стимуллаштыру әһәмиятенә ия булуын билгели. Педагогик фәннәр академиясенең Балалар һәм яшүсмерләр физиологиясе институты хезмәткәрләре балаларның сөйләм үсеше бармакларның нәфис, нечкә хәрәкәтләре формалашу дәрәжәсенә турыдан-туры бәйлеләген күрсәтә.

Күпсанлы тикшеренү һәм тәҗрибә уздыру нигезендә түбәндәге закончалык ачылган: әгәр бармак хәрәкәтләре үсеше баланың яшенә туры килсә, сөйләм

үсеше дә нормада була; гомумхэрэкэт нормада яисә нормадан югарырак чакта да, бармак хэрэкэтлэре үсеше артта калса, сөйләм үсеше дә тоткарлана. Димәк, бармаклар белән төрле күнекмэләр ясатып, балаларның сөйләмен үстерергә мөмкин. Галимнәр әйтүенчә, бармакларның вак мускулатурасының хэрэкэтчәнлеген үстерү буенча системалы эшләү сөйләм телен үстереп калмый, ә баш миенең эшчәнлеген дә үстерә һәм балаларның хәтерә, игътибарлылыгы, ишетү, күрү сәләте дә яхшыра. Без, логопедлар, балаларның бармак хэрэкэтлэре үсеше өстендә гел эшләп торабыз, яна метод- алымнар кулланырга, яналык эзлэргә тырышабыз. Актуаль яналыкларның берсе – логопедия дәрәсләрендә интерактив такта куллана башладык. Интерактив тактада эшләп, кул чукларының физик үсешен ныгытабыз. Сезнең алдыгыздагы шогыль бармак һәм кул чукларының хэрэкэтчәнлеген камилләштерү өчен уен – күнегүләр кулланып уткәрелде.

Лексик -грамматик категорияләрне үзләштерү буенча зурлар төркеме балалары (сөйләм теленең гомуми үсешендә кимчелекләре булган ОНР балалар) белән уткәрелгән шогыль “ Язгы урманга сәяхәт ”

Максат: лексик-грамматик категорияләрне үзләштерү, бәйләнешле сөйләм телен үстерү.

Коррекцияле-белем бирү:

Балаларның яз фасылы турындагы белемнәрен тирәнәйтү, язның төп билгеләре белән таныштыруны дәвам итү, сүз байлыкларын активлаштыру, бәйләнешле сөйләмне камилләштерү өстендә эш алып бару.

Темага караган сүзләр белән гади һәм жәенке жөмлөләр төзү өстендә эшне дәвам итү.

Бирелгән сорау яки рәсем-схемаларга таянып яз фасылына хас билгеләрне әйтү.

Табигатьтәге үзгәрешләрне үзлектән аерып әйтеп бирүләрен күзәтү .

Яз күренешләрен табигатьнең үзгәрүен күзәтеп хайваннар кошлар бөжәкләр уянуы турында әңгәмә кору.

Коррекцияле-белем дәрәжәсен үстерү:

Лексик-грамматик категорияләрнең дәрәс кулланышын камилләштерү өчен күнегүләр өстендә эшләү : исемнәргә (нинди?) сорауына жавап булган сүзләрне – сыйфатларны табу: яз (нинди?) матур, жилле, яңгырлы, кояшлы; урман (нинди ?) серле, калын, куркыныч, әкияти, язгы....исемнәрне берлектә һәм күплектә куллану: агач-агачлар, бөре-бөреләр, чәчәк-чәчәкләр, үлән-үләннәр....фигыль формаларын дәрәс куллану: кояш (нишли?) елмая, яктырта, бата, балкый, яна, куана, шатлана, уяна, кыздыра, жылыта. Бармакларның вак кул чуклары моторикасын үстерү. Сөйләм сулышы өстендә эшләүне дәвам итү.

Сүзлек өстендә эш алып бару исемнәр: ел, яз, кояш, яңгыр; фигыльләр: яктыра, балкый, чыга, жылыта, үзгәрә, жебетә; сыйфатлар: матур, жылы, кояшлы, яшел...

Коррекцияле-тәрбия бирү:

Тапкыр булырга өндәү – табышмакларга дәрәс итеп, уйлап, җавап бирүләрен күзәтү, бердәм булырга, бер-беренә ярдәмчел булырга өндәү. Башлаган эшне ахыргача эшләп бетерергә өйрәтү.

Җиһазлау: интерактив такта, конверт, кояш рәсемнәре, кер кыстыргычлары, яз рәсеме, урман рәсеме, кар бөртекләре, туп, кошлар рәсеме, зәңгәр су ташлар, сулыш гимнастикасына өргечләр, рәсем-схемалар, карабодай салынган савыт, суджок шарлар, табышмаклар, магнитофон, яз кызы рәсеме, умырзая чәчәкләре.

Шөгылъ барышы:

Балалар ярымтүгәрәк ясап басып торалар (яз музыкасы яңыры)

Логопед: Балалар, карагыз әле бүген безгә күпме кунак килгән. Без аларга бик шатбыз. Әйдәгез әле, алар белән елмаеп исәнләшәбез!

Балалар: Исәнмесез хормәтле кунакларыбыз!

Логопед: Балалар, мин сезгә бер табышмак сөйләп китәм, ә сез игътибар белән тынлагыз әле....

Иң иртә ул күренә,

Менеп китә үренә,

Сокланамын эшенә –

Нур сибә бар кешегә. (кояш)

Логопед: нәрсә икән ул ?

Балалар: кояш!

Логопед: әйе кояш!

Логопед: Барыгыз да тәрәзәгә күз салыгыз, менә ул, безгә, көлеп карап тора.Әйдәгез, кояшны бүлмәгә чакырабыз. Ул да безнең белән уйнасын.(Балалар һәм логопед кояшны бүлмәгә чакыралар):

Кояш, кил, кояш, кер,

Безнең бүлмәгә.

Уйнарбыз, жырларбыз,

Бергә, бергәләп.

Логопед безнең кояшыбызның уклары юк Әйдәгез әле,кояш турында матур сузләр әйтк, укларын ябыштырып барыйк.Кояш нишли ? сорагына тулы җавап бирергә тырышыгыз . (кер кыстыргычлары ярдәмендә тугәрәк кояшка ябыштырып баралар)

Балалар: 1 бала кояш жылыта 2бала кояш карый

3 бала кояш елмая 4 бала кояш кыздыра

5 бала кояш балкый 6 бала кояш нурлар чәчә.

Менә ничек яктыра уйный башлады кояшкай....

Логопед: карагыз әле, кояш безгә нәрсәдер алып килгән ...(конверт курсәтә) Монда нәрсәдер язылган, табышмак ахрысы, әйдәгез укып карыйк ...«Боз һәм кар эреде, сулар йөгәрде;

Елап елгалар, яшьләр түгелде.

Көңнәр озая, төңнәр кыскара,

Бу кайсы вакыт? – Я, әйтеп кара.» (яз)

Балалар: яз ае.

Логопед: Әйе, яз. Ни өчен соң яз?Сез каян белдегез?

Балалар: (балалар жавабы) яз көне кояш яктырак яна...боз эри ...

Логoped: Дөрөс, балалар, табигатьнең матур ае – яз житте. Бүген, без ,яз турында сөйләшербез, язгы урманга сәяхәткә барырбыз. Сөз сәяхәт итәргә яратасызмы ?

Балалар: әйе.

Логoped: әйдәгез кузләрне йөмабыз 10 га кадәр санийбыз....үзебезне матур, серле, язгы урманда дип хис итегез....Музыка яңырый....

Логoped: күзләрегезне ачыгыз...карагыз эле мондагы матурлыкны...Сөзгә язгы урман ошыймы? балалар соклану хисен йөзләре белән күрсәтегез эле...

*Логoped:*без бу юл буенча барыйк эле.... Карагыз балалар нәрсә соң бу ?

Балалар: Кар бөртекләре...

Логoped: балалар ,безне кыш жибәрмәскә тели ахрысы, анын бездән китәсе килми ...безнең юл кар бөртекләре белән капланган.Әйдәгез ,берәм -берәм кар бөртекләрен жыябыз, яз хәм урман турында матур сузләр әйтәбез. Жөмлэләрне тулы итеп төзөргә онытмагыз! Яз нинди?

Балалар: яз матур ,яз якты, искиткеч,яңырлы, куңелле...Урман нинди?

Балалар: урман калын ,урман серле, матур, сихерле, язгы ,әкияти...(балалар, кар бөртекләренә бармак белән басалар,алар югала....)

Логoped: Менә безнең юлыбыз ачылды юлны дөвам иәбез...

Логoped : (агачларга игътибар итәбез). Ә менә биредә, агачларда бөреләр уянган. Тиздән, бу бөреләрдән, яшел яфрактар чыгар. Карагыз эле, балалар, бу агачта бөреләр уянып житмәгән, алар безгә нәрсәдер пышылдыйлар...

Бөреләр әйтә, балалар безнең белән уйнап алмаслар микән диләр....” бер хәм куп уены” (туп белән уен)

Логoped: мин сөзгә туп ыргытам, хәм, мәсәлән, агач дим сөз мина тупны кире ыргытасыз ,хәм агач сүзен күплек санда әйтәсез...агач- агачлар, ботак - ботаклар,үлән -үләннәр, бөре -бөреләр, чәчәк- чәчәкләр...

Логoped: Әфәрин булдырдыгыз...менә бөреләр дә ачылып килә...алар сөзгә рәхмәт әйтә!

Логoped: (кошлар сайравы ишетелә) Чү, дуслар, ишетәсезме, бу нинди тавышлар . Әйе, кошлар сайравы безнең күңелне күтәрә. Ә сөз жылы яктан кайтучы нинди кошларны беләсез?

Балалар: Кара карга, сырчык,, торна,күке,карлыгач....

Логoped: Ә ни өчен соң алар ,көз көне ,туган якларын калдырып, жылы якларга очып китәләр?.

Балалар: Кыш көне, аларның ашарларына чебен-черки, бөжәкләр юк, шуна күрә ачтан, салкыннан үлү куркынычы яный.

Логoped. Балалар, карагыз эле ,бу кошлар арасында артык кош юк микән?

*Балалар:*күгәрчен артык,чөнки ул кышлаучы кош ,калган кошлар кучмә кошлар....Икенче рәттә, карлыгач артык, чөнки ул кучмә кош,калганнары кышлаучы кошлар.

Логoped. Ой ,балалар ,яңыр сибәли башлады...

Әйдәгез эле ,курсәтегез ,ничек яңыр ява ,тамчылар тама... (ритм буенча ташлар белән өстәлгә сугалар)

Яз яз яз житә

Тәрәзәне ачтылар,

Тып-тып-тып итэ

Эре эре тамчылар.....

Логoped :безнең кошларыбызның канатларына яңыр сибэли, тамчы тама, аларга очарга авыр , әйдәгез эле, болытларны өреп ,кудыртып жибэрик , кошларыбызның канатларын киптерик... Борын белән тирән сулыш алабыз телләрне икегә булеп әйләндерәбез, тел очларына орәбез һаваны авыздан әкрен генә чыгарыбыз. Иреннәрегезне кысмагыз, битләрегезне кабартмагыз. Безнең шарчыклар әйләнеп китәргә тиеш ...(сулыш гимнастикасы)

Логoped :менә кошлар, сезгә, рәхмәт әйтә...алар сезгә ниндидер савыт калдырып киттеләр ,ягез карыйк эле... (карабодай салынган савытта схемалар).

Әйдәгез эле ,балалар,рәсем- схемалар буенча, яз куренешләрен әйтеп, жөмлэләр төзеп карыйк.Жөмлэләрне яз житкәч дип башлыйбыз хәм тулы итеп жавап бирәбез....

1бала . Яз житкәч, көн озыная, төн кыскара.

2бала. Яз житкәч ,кояш яктырак яна, жылыта.

3бала. Яз житкәч яшел чирәмнәр чыга.

4бала. Яз житкәч агачларда бореләр барлыкка килә.

5бала. Яз житкәч хайваннар йокыдан уяна.

6бала. Яз житкәч кошлар жылы яктан очып кайта.

7бала. Яз житкәч балалар коймә ясап суга жибәреп уйныйлар.

8бала. Яз житкәч, кешеләр, калын киёмнәрен юкага алмаштыралар.

9бала. Яз житкәч түбәләрдән тамчылар тама .

Логoped: әфәрин балалар!Сезнең жаваплардан менә ничек язгы урман куана!!!

Логoped: балалар, урманда яз килгәнән жәнлекләр дә көтеп алалар.Кайберләре йокыдан уянып килә, кайберсе төсен алмаштыра.

Әйдәгез язгы урманда, жәнлекләр белән, уйнап алабыз.

Ял минуты: “Жәнлекләр” (кыргый жәнлекләр маскалары киеп уен уйныйлар)

Логoped: карагыз эле,кем йокысыннан торып килә икән анда?

Балалар: керпе ,ул яз коне йокысыннан уяна, урманда яши .

Логoped: керпе әйтә ,дусларым минем белән дә уйнап алсыннар эле ди... уйныйбызмы ? (сузле жырға суджок шарларын әйләндерәбез...) Бу хайваннарасыннан артыгын табык эле...(куян аю толке сыер) Балалар, болар бөтенесе дә бер сүз белән ничек аталалар?

Балалар: хайваннар

Логoped :әйе артыгын таптыгызмы?

Балалар:әйе сыер, чөнки ул йорт хайваны, ә калган хайваннар кыргый ,алар урманда яши..

Логoped: бик дөрес! сез бик зирәкләр. Балалар язның тагын бер табышмагын

тыңлагыз эле.

Кар ята эле урманда
Әкреләп эле эри
Бер кечкенә матур чәчәк
Борын чыгарырга уйлый

Оялчан гына елмаеп
Балкып тора урманда
Беренче язгы чэчэк...
Ул була... (бергэлэп әйтәләр :умырзая...)

Яз кызы сезгә бүләкләр белән килгән! (логопед умырзая чэчәкләре тарата)
Балалар, безнең урманнан кайтыр вакыт та житкән. Әйдәгез, жәнлекләрне,
кошларны куркытмыйча, тыныч кына урманнан булмәгә кайтык. Күзләрне
йомабыз хәм 10 нан 1 гә кадәр санийбыз....

Логoped : балалар яз кызы сезгә рэхмәт әйтте! Сез буген бик тырыш
булдыгыз? Ягез, исегезгә төшерегез әле, без кая бардык? Нинди жәнлекләрне
күрдөк? Нинди уеннар уйнадык?Сезгә шөгылә ошадымы? Нәрсә авыр булды ?

Балалар: балалар жаваплары.

Методические рекомендации по использованию ИКТ в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи

*Methodical recommendations on the use of ИКТ incorrection work with children
with allolalias*

Ильина Е.В. (г. Казань)

Ilina E.V.

Актуальность. Использование компьютера заключается в развитии активно-деятельностных форм обучения, что обеспечивает качественную индивидуализацию обучения. При разумном и профессиональном использовании компьютерные игры могут существенно расширить наполнение традиционной игровой деятельности дошкольника. Совместная координированная работа моторного, слухового и зрительного анализаторов, задействованных, в процессе выполнения заданий компьютерных игр повышают эффективность коррекции речевых расстройств. Использование компьютерных технологий позволяет сформировать устойчивые визуально-кинестетические и визуально – аудиальные условно-рефлекторные связи ЦНС. В результате этого у детей формируются речевые навыки, развивается контролирующая функция речи.

Ключевые слова: ИКТ, коррекция, речевые нарушения, дошкольники.

Одним из важнейших направлений исследований отечественной и зарубежной специальной педагогики является разработка специальных средств обучения, необходимых для удовлетворения особых образовательных потребностей детей, обусловленных нарушениями их развития.

Основная задача информатизации образования – индивидуализация процесса воспитания и обучения. Принципиальное новшество использования компьютера заключается в развитии активно-деятельностных форм обучения, что и обеспечивает качественную индивидуализацию обучения.

Компьютер дает уникальные возможности социальной адаптации, коммуникации. [2]. При разумном и профессиональном использовании компьютерные игры могут существенно расширить наполнение традиционной игровой деятельности дошкольника [3]. Компьютерные ресурсы позволяют создавать собственный дидактический материал, учитывая требования

коррекционной программы, уровень подготовки детей и структуру нарушения [4]. Многие исследователи указывают на то, что занятия на компьютере положительно влияют на развитие мелкой моторики рук, зрительно-моторной координации. Все ведущие исследователи в области применения информационных технологий в образовательном процессе указывают на положительное их влияние на познавательную мотивацию детей.

Совместная координированная работа моторного, слухового и зрительного анализаторов, задействованных, в процессе выполнения заданий компьютерных игр повышают эффективность коррекции речевых расстройств. Использование компьютерных технологий позволяет сформировать устойчивые визуально-кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи ЦНС. В результате этого у детей формируются речевые навыки, развивается контролирующая функция речи. Таким образом, применение компьютерных средств в процессе обучения детей с недоразвитием речи способствует улучшению памяти и внимания.

Компьютерные игры не заменяют обычные игры, а дополняют их, входят в их структуру, обогащая педагогический процесс новыми возможностями. Для полноценного использования компьютера как средства осуществления нового, более высокого по уровню класса игр от ребенка требуется умение оперировать символами (знаками), обобщенными образами, т.е. необходимо достаточно развитое мышление, творческое воображение определенно уровень развития производимых действий. Все это формируется в многообразной игровой и практической деятельности. При этом особое значение для развития потребности целенаправленного управления компьютером, компьютерных игр имеет игра – ведущая деятельность дошкольника. В игре ребенок оперирует своими знаниями, опытом, впечатлениями, отраженными в обобщенной форме игровых способов действия, игровых знаков (символов, приобретающих значение в смысловом поле игры).

Следует помнить: диалог с персональным компьютером – это не диалог ребенка с машиной. Машина сама не мыслит. Компьютер – это орудие мыслящего человека. Поэтому процесс его освоения оборачивается не прямой связью «ребенок – компьютер», а опосредованной – «ребенок – компьютер – цель». Причем под целью в зависимости от контекста задачи, возникающей в деятельности, можно понимать довольно широкий ряд, возникающий в игровом, учебном, трудовом общении и других видах деятельности. Здесь важна мотивированность включения компьютера в самостоятельную деятельность ребенка.

По – мнению И. Ивашиной, важнейшими условиями развития интеллектуальной активности в компьютерных играх являются комплексный метод руководства игрой и индивидуальный подход к детям в процессе их организации. Комплексный метод руководства игрой предполагает естественную связь разных видов деятельности детей, побуждает их к познавательной активности, творческой постановке и выполнению игровых задач поэтапно и все усложняющимися способами и включает *четыре взаимосвязанных компонента*:

- активное познание детьми окружающего мира;
- поэтапное усвоение игровых способов и средств решения игровых задач;
- изменение предметно-знаковой среды на экране монитора;
- активизирующее общение взрослого с ребенком.

По – мнению, Е. Ивановой для того, чтобы обучение в ДОО было развивающим важно соблюдать три условия:

1.Отбор оптимального содержания.

2.Применение методики, позволяющей ребенку активно взаимодействовать с компьютером.

3.Постановка ребенка в позицию субъекта деятельности (позицию активного участника работы, определяющего и управляющего выполнением задания компьютером).

Последовательная и систематическая работа с использованием информационных технологий при формировании лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи позволяет делать следующие выводы:

- Занятия с применением компьютеров очень интересны дошкольникам. Они с большим удовольствием осваивают игры и программы, добиваясь их правильного решения.

- Большое значение имеет правильный подбор игр, соответствующих возрастным возможностям.

- Особое место занимает предварительная работа с детьми (обогащение знаниями по тому или иному вопросу, знакомство с некоторыми символами). Так, например, игра «С какого дерева ветка (лист)» представляет значительные трудности для детей.

- Практика показала: большое значение для быстрого освоения игры имеет правильная постановка игровой задачи.

- Замечено, что дети лучше справляются с заданием, если работают за компьютером синхронно.

По ходу занятий необходимо проводить физминутки, динамические паузы. Также будет полезно использование специальных упражнений, которые помогут в развитии мелкой моторики детей.

Важно учитывать и гигиенические условия использования компьютера. Степень утомления на занятиях с ЭВМ определяется качеством изображения на экране дисплея, содержанием занятия и, конечно, возрастом ребенка. Дошкольники более чувствительны к воздействию различных факторов среды, поскольку их организм находится в состоянии интенсивного развития. Именно в возрасте 5–6 лет формируется нормальная рефракция глаза, происходит переход физиологической дальнорезкой рефракции в нормальную или близорезкую, если к этому имеются генетические предпосылки или условия зрительной работы не соответствуют гигиеническим требованиям (низкий уровень освещенности, напряженная длительная зрительная работа на близком расстоянии, неразборчиво напечатанные текст и рисунки, неудобная поза и т.д.). Интенсивно развивается костно-мышечная система, совершенствуется работа внутренних органов и коры головного мозга, формируется произвольное

внимание и многие другие функции, определяющие общее развитие ребенка. Поэтому очень важно, чтобы занятия не оказали неблагоприятного воздействия на здоровье.

Таким образом, предельно допустимая длительность игровых занятий на компьютерах для детей шести лет не должна превышать 10 минут. В качестве наиболее благоприятных дней для проведения занятий с компьютером в группе детей седьмого года жизни могут быть рекомендованы вторник, среда и четверг. Анализ данных показал: без ущерба для состояния здоровья дети могут заниматься на ЭВМ лишь один-два раза и неделю.

Для поддержания устойчивого уровня работоспособности и сохранения здоровья большое значение имеют условия, в которых проходят занятия за компьютером. Они могут проводиться лишь в присутствии воспитателя или преподавателя, который несет ответственность за безопасность ребенка. Для проведения таких занятий необходим специальный кабинет, площадь которого определяется из расчета 6 м^2 на одно рабочее место (стул и стол), оборудованное с учетом роста детей. Стул должен обязательно иметь спинку. Ребенок должен сидеть за компьютером так, чтобы линия взора (от глаза до экрана) была перпендикулярна экрану и приходилась на его центральную часть. Оптимальное расстояние глаз до экрана составляет 55–65 см. За видеотерминалом недопустимо одновременно заниматься двум и более детям, поскольку это резко ухудшает условия рассматривания изображения на экране.

Для уменьшения зрительного напряжения важно, чтобы изображение на экране компьютера было четким и контрастным, не имело бликов и отражений рядом стоящих предметов. Необходимо также исключить возможность засветки экрана, поскольку это снижает контрастность и яркость изображения. Освещенность поверхности стола и клавиатуры должна быть не менее 300 лк, а экрана – не более 200 лк.

При работе компьютеров в помещении создаются специфические условия: уменьшается влажность, повышается температура воздуха, увеличивается количество тяжелых ионов, возрастает электростатическое напряжение в зоне рук детей. Напряженность электростатического поля усиливается при отделке кабинета полимерными материалами. Пол должен иметь антистатическое покрытие, а использование ковров и ковровых изделий не допускается. Для поддержания оптимального микроклимата, предупреждения накопления статического электричества и ухудшения химического и ионного состава воздуха необходимо: проветривание кабинета до и после занятий и влажная уборка – протирка столов и экранов дисплеев до и после занятий, протирка полов после занятий.

Признавая, что компьютер – новое мощное средство для интеллектуального развития детей, необходимо помнить, что его использование в учебно-воспитательных целях в дошкольных учреждениях требует тщательной организации, как самих занятий, так и всего режима в целом.

Литература:

1. Смылкина Н.Н. ИКТ для детей с ограниченными возможностями.//Информатика и образование. – 2004. – №4. – С. 74-75.
2. Могилева В.Н. Психофизиологические особенности дошкольника и их учет работе с компьютером. – М., 2007.
3. Вренева Е.П. Использование компьютерных технологий в работе коррекционного педагога ДОУ./Организация и содержание образования детей с нарушениями развития. Тезисы Международной научно-практической конференции. 25-27 июня 2008 года. Часть II. – М., 627 с. С. 99 – 104.
4. Никишина Т.А. Компьютерные занятия в детском саду.//Информатика и образование. – 2003. – №4. – С. 89.

Формирование представлений об окружающем мире у детей раннего возраста с задержкой речевого развития

The formation of ideas about the world have young children with delayed speech development

Катаева Н. И. (г. Саранск)

Kataeva N. I.

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей представлений об окружающем мире у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Продемонстрирована необходимость формирования представлений об окружающем мире у детей данного контингента. Составлены диагностические задания и на основе результатов исследования предложена программа по формированию первичных представлений об объектах окружающего мира.

Ключевые слова: представления, окружающий мир, задержка речевого развития, ранний возраст.

Ранний возраст – это наиболее благоприятный (сензитивный) период для овладения речью. Около года ребенок умеет произносить отдельные слова, его словарный запас составляет от 4 до 10 слов. Примерно в два года дети начинают говорить простыми предложениями, а к четырем – почти так же, как и взрослые. Словарный запас ребенка 1,5 года составляет от 30 до 100 слов, к концу двух лет – примерно 300 слов, а к трем годам – уже 1200–1500 слов. Именно в этом возрасте закладываются основы знаний об окружающем мире, о физических свойствах предметов, о взаимоотношениях и связях между ними [1, с. 42].

Б. Ф. Поршнев выявил, что в возрасте от года до полутора лет ребенок начинает называть вещи своими именами, но при этом усваивает лишь отдельные свойства предметов. На начальном этапе овладения речевой структурой ребенок усваивает слоги, вначале ударные, затем удвоенные и однослоговые слова. В это время еще не происходит построение предложений, а в качестве таковых выступает одно, позже два слова, не изменяющихся по родам и падежам. В 1,5–2 года речь ребенка еще мало похожа на речь взрослого человека. Овладение речью имеет огромное значение для различных сторон психического развития ребенка, под ее влиянием

перестраиваются психические процессы ребенка, благодаря чему начинается активное познание окружающего мира [2, с. 29].

Смена форм общения также происходит при инициативном воздействии взрослого на ребенка. На протяжении раннего возраста происходит постепенное усвоение ребенком человеческих форм поведения. Ребенок хочет получить от взрослого похвалу и огорчается, если им недоволен. Продолжает формироваться чувство симпатии по отношению к другим людям, что может выражаться в сочувствии, желании поделиться игрушками. В этом периоде происходит усвоение ребенком своего имени. К концу третьего года жизни появляется осознание себя как отдельной личности, что свидетельствует о начале кризиса, который психологи называют «Я сам». Этот кризис трех лет имеет очень яркие внешние проявления [2, с. 65].

В раннем детстве также можно отметить бурное развитие следующих психических сфер: общения, речевой, познавательной (восприятия, мышления), двигательной и эмоционально-волевой. У них продолжает развиваться предметная деятельность, ситуативно-деловое общение ребенка и взрослого; совершенствуются восприятие, речь, начальные формы произвольного поведения, игры, наглядно – действенное мышление. Развитие предметной деятельности также связано с усвоением способов действия с различными предметами.

Л. М. Козырева под задержкой речевого развития понимает, как процесс отражения более медленных темпов освоения норм родного языка детьми на этапе раннего и среднего речевого онтогенеза. Логопедическое заключение «задержка речевого развития» правомерно в отношении детей младше 3–4 лет. Темповое отставание касается формирования всех компонентов речи: звуков раннего онтогенеза, словаря и грамматики, фразовой и связной речи. Задержка речевого развития встречается у 3–10% детей; у мальчиков в 4 раза чаще, чем у девочек. Задержка речевого развития негативно отражается на развитии психических процессов, поэтому задержка речевого развития и задержка психического развития часто наблюдается у детей параллельно и обозначается в литературе как задержка психо–речевого развития. Задержка речевого развития является медико-педагогической проблемой, затрагивающей аспекты педиатрии, детской неврологии, логопедии и детской психологии [3, с. 78].

Л. М. Козырева описывает следующие причины задержки речевого развития, которые могут вызываться причинами биологического и социального порядка. Биологическую (органическую) основу задержки речевого развития чаще всего составляет наличие у ребенка минимальной мозговой дисфункции, обусловленной перинатальным поражением головного мозга (перинатальной энцефалопатией). В анамнезе детей с задержкой речевого развития, как правило, прослеживаются внутриутробная гипоксия и асфиксия в родах, родовые травмы, внутриутробные инфекции; недоношенность или переношенность, гипотрофия, неонатальные менингиты и энцефалиты, частые или длительные заболевания раннего возраста, ослабляющие ребенка, поствакцинальные осложнения [3, с. 102].

Отставание в речевом развитии может быть связано с тугоухостью у ребенка. Известно, что становление и развитие речевой функции происходит при непосредственном участии слухового анализатора, т. е. с опорой на услышанную ребенком информацию, поэтому нарушения слуха также могут вызывать задержку речевого развития. Иногда более медленные темпы созревания нервной системы носят генетически детерминированный характер: если один из родителей поздно заговорил, вполне вероятно, что у ребенка также будет наблюдаться задержка речевого развития.

Социально-педагогические предпосылки задержки речевого развития кроются в неблагоприятной микросоциальной среде, приводящей к дефициту речевых контактов: неостребованности речи (неразвитости культуры общения в семье), «синдроме госпитализма» у часто болеющих детей; педагогической запущенности. Отрицательное влияние на темпы развития речи ребенка может оказывать билингвизм, неблагоприятная речевая среда, эмоциональные стрессы.

С другой стороны, тормозящее влияние на формирование речевой функции ребенка может оказывать не только психосоциальная депривация, но и гиперопека: в этих условиях речевое общение также остается неостребованным, поскольку окружающие взрослые предупреждают все желания ребенка, не стимулируя его самостоятельную речевую активность. Крайне вредным для ребенка раннего возраста является нахождение в чрезмерно информированной среде, где он сталкивается с избыточным потоком информации, которая к тому же не соответствует возрасту ребенка. В этом случае ребенок привыкает не прислушиваться к речи и не осмысливать значение слов; произносит длинные, шаблонные фразы, не имеющие отношения к развитию истинной речи [3, с. 89].

Более подробно хотелось бы остановиться на проявлениях задержки речевого развития. Признаками задержки речевого развития на разных стадиях речевого онтогенеза могут являться:

- аномальное протекание доречевого периода (малая активность гуления и лепета, беззвучность, однотипные вокализации)
- отсутствие реакции на звук, речь у ребенка в возрасте 1 года
- неактивные попытки повторения чужих слов (эхолалии) у ребенка в возрасте 1,5 лет
- невозможность в 1,5–2 года на слух выполнить простое задание (действие, показ и т. д.)
- отсутствие самостоятельных слов в возрасте 2-х лет
- неспособность соединения слов в простые фразы в возрасте 2,5–3 лет
- полное отсутствие собственной речи в 3 года (ребенок употребляет в речи только заученные фразы из книжек, мультфильмов и пр.)
- преимущественное использование ребенком неречевых средств коммуникации (мимики, жестов) и др. [3, с. 92].

Формирование представлений об окружающем мире детей раннего возраста с ЗРР возможно средствами сенсорного развития. В первые годы жизни у детей формируются предпосылки сенсорных эталонов. Со второй половины первого

года до начала третьего года формируются так называемые сенсорные предэталоны. В этот период ребенок отражает отдельные свойства предметов, которые имеют существенное значение и формируются, в том числе и в конструктивной деятельности (некоторые особенности формы, величины предметов, их пространственного расположения). Затем он пользуется так называемыми предметными эталонами: образы свойств предметов соотносит с определенными предметами (квадрат определяет через форму кармашка, платочка, оранжевый цвет называет «как морковка»). Далее по мере развития, он может соотносить качества предметов с освоенными общепринятыми эталонами.

Именно ранний возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Развитие сенсорных способностей, развитие анализаторов – часть познания, потому что через развитие ощущения, восприятия идет формирование чувственного опыта детей, идет развитие способностей к обследованию, абстрагированию, группировке и т. д. Познание ребенка будет тем ярче, глубже, многообразнее, чем выше уровень развития ощущения, восприятия. Сенсорные процессы неразрывно связаны с деятельностью органов чувств. Предмет, который мы рассматриваем, воздействует на наш глаз; с помощью руки мы ощущаем его твердость (или мягкость, шероховатость и т. д.). Таким образом, через ощущение и восприятие идет непосредственное познание действительности [4, с. 67].

С целью изучения особенностей формирования представлений об окружающем мире и выявления их исходного уровня у детей раннего возраста с задержкой речевого развития нами было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие испытуемые в возрасте от 2,5 до 3 лет с логопедическим заключением задержка речевого развития. В исследовании приняли участие 10 детей с задержкой речевого развития (экспериментальная группа) и 10 детей с задержкой речевого развития (контрольная группа).

Для диагностики особенности представлений об окружающем мире у детей мы разработали специальные задания:

1. Изучение особенностей сформированности представлений о самом себе и о членах семьи.
2. Изучение умения называть предметы ближайшего окружения и знать их назначение.
3. Изучение представлений детей о явлениях окружающей действительности.
4. Изучение представлений о сезонных явлениях природы в разное время года.
5. Изучение представлений детей о животных.

При анализе полученных данных констатирующего эксперимента мы выявили следующее: общий уровень развития представлений об окружающем мире у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в экспериментальной группе на среднем уровне с тенденцией к низкому уровню.

Дети называли предметы (названия посуды, одежды, игрушек), но затруднялись различить их признаки, не умели действовать с предметами; не делали выводы на основе действий с предметами; испытывали сложности в определении природных явлений (не определяли сезонную одежду по картинкам, не смогли назвать действия людей). Испытуемые не смогли даже с помощью взрослого назвать животных, показанных на картинках, определить, где они живут, что едят. У их сверстников в контрольной группе, представление об окружающем мире на среднем уровне с тенденцией к высокому.

На основе полученных результатов исследования, мы составили программу по формированию представления об окружающем мире у детей раннего возраста с задержкой речевого развития с учетом полученных результатов диагностики. Она обеспечивает развитие детей в возрасте от 2,5 до 3 лет с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по формированию целостной картины мира. Цель программы: формирование первичных представлений об объектах окружающего мира.

Программа включает в себя пять блоков:

1. Формирование представлений о самом себе и о членах семьи.
2. Формирование умения называть предметы ближайшего окружения и знает их назначение.
3. Формирование представлений детей о явлениях окружающей действительности.
4. Формирование представлений детей о сезонных явлениях природы в разное время года.
5. Формирование представлений детей о животных.

Каждый блок включает в себя комплекс занятий с играми и заданиями. Каждое занятие длится 30 минут. Диагностика уровней освоения программы проводится 2 раза в год: в начале и в конце года. Диагностика проводится с помощью дидактических игр, бесед, наблюдений за ребенком.

По завершению формирующего эксперимента, нами повторно была проведена диагностика с детьми по развитию представлений об окружающем мире. Дети в экспериментальной группе (60 %) научились называть предметы (посуда, мебель, одежда, игрушки), могут различать признаки. Научились действовать с предметами и делать выводы на основе действий с предметами. Определяет сезонную одежду, называют по картинкам действия людей. Определяют по картинкам животных, с помощью взрослого определяют, где они живут, что едят. Снизилось количество детей с низким уровнем представления об окружающем мире.

Следовательно, проводимая в рамках исследования работа по формированию представлений об окружающем мире у детей раннего возраста с задержкой речевого развития была эффективной, т.к. у детей экспериментальной группы повысился уровень сформированности представлений об окружающем мире. Коррекционно-развивающая работа по формированию представлений об окружающем мире у детей помогла повысить уровень сформированности знаний о предметах, явлениях, признаках окружающей действительности.

Литература:

1. Горюнова, Т. М. Развитие детей раннего возраста: анализ программ дошкольного образования /Т. М. Горюнова. – М.: Сфера, 2009. – 127 с.
2. Поршнева, Б. Ф. Становление речи и усвоение языка ребёнком / Б. Ф. Поршнева. – М. : Академия, 2013. – 190 с.
3. Козырева, Л. М. Развитие речи. Дети от рождения до 5 лет / Л. М. Козырева. – Ярославль : Академия Холдинг, 2011. – 160 с.
4. Потапова, Т.В. Детский сад – эталон экологической культуры / Т. В. Потапова. – М.: ЦС ВООП, 2010. – 296 с.

Использование тестопластики в процессе коррекционно-педагогической работы

Dough modeling use in the course of correctional and pedagogical work

Куклина О.М. (Республика Татарстан, село Высокая Гора)

Kuklina O.M.

Аннотация. Лепка из соленого теста – это одно из самых увлекательных во всем мире художественных занятий. Метод тестопластики дает положительные результаты в коррекционно-логопедической работе. Техника лепки проста, ее нетрудно освоить, если под рукой есть соль, мука, вода. Статья адресована учителям-логопедам, детским психологам, воспитателям и заботливым родителям.

Ключевые слова: лепка, тестопластика, художественное занятие, речевые нарушения, дети дошкольного возраста.

С каждым годом в детских садах увеличивается количество детей, имеющих речевые нарушения, и логопедам все сложнее становится организовать эффективную коррекционную работу. У детей при ряде речевых нарушений отмечается выраженная в разной степени общая моторная недостаточность.

Учёные, изучая деятельность детского мозга, психику, отметили большое стимулирующее значение функции руки. Установлено, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. И если развитие движений пальцев отстаёт, то задерживается и речевое развитие.

Чаще всего задержка речевого развития тяжело сказывается на общем развитии ребёнка, не позволяет ему полноценно общаться и играть со сверстниками, затрудняет познание окружающего мира, отягощает эмоционально – психическое состояние ребёнка. Однако, если вовремя помочь ребёнку, использовать все способы развития, активизации речи, эти серьёзные проблемы можно успешно решить.

Умелыми пальцы становятся не сразу. Игры и упражнения, пальчиковые разминки помогают детям уверенно держать карандаш и ручку, шнуровать ботинки, лепить, мастерить подарки своим близким. Итак, если будут развиваться пальцы рук, то будут развиваться речь и мышление ребёнка, отпадут проблемы обучения не только в первом классе, но и в дальнейшем. В процессе деятельности мышцы рук выполняют три функции: органов

движения, органов познания, аккумуляторов энергии. В настоящее время проблеме развития мелкой моторики уделяется достаточно много внимания.

Но каждый творческий педагог пробует внедрять в свою коррекционную работу как традиционные, так нетрадиционные методы и приёмы для развития мелкой моторики у детей с проблемами речи.

Одним из способов развития мелкой моторики является лепка из солёного теста. В наше время интерес к солёному тесту возник сравнительно недавно, хотя сама история тянется из глубины веков. Из этой смеси наши предки лепили фигурки, сушили, раскрашивали их. При этом фигурки из солёного теста хранились долго и хозяева относились к ним очень уважительно. Сегодня этому виду творчества придумали современное названия – тестопластика .

Техника лепки проста, её нетрудно освоить, если под рукой есть соль, мука, вода. Лепка – одно из полезнейших занятий для ребёнка. Тесто имеет преимущество по сравнению с другими материалами. Оно приятно на ощупь, легко готовится, его можно красить в самые разнообразные цвета, оно экологически чистое и, застывая, становится каменным и долго сохраняет форму. Этот пластичный материал предоставляет прекрасную возможность для развития творчества и фантазии, а так же тонкой моторики пальцев рук. Чем лучше малыш владеет пальчиками, тем быстрее он развивается, лучше говорит и думает.

Метод тестопластики применяется на базе нашего детского сада и даёт положительные результаты в коррекционно-логопедической работе. Этот метод просто находка для нашего детского сада, поскольку состав детей неоднородный: дети с ОНР, ФФН, заиканием, дизартрией, леворукие, гиперактивные, тревожные. Все дети с удовольствием посещают кружок «Мукасолка» Через обучение детей тестопластике решается целый комплекс развивающих и воспитательных задач.

Работа с тестом позволяет:

- совершенствовать координацию движений, пальцевую моторику;
- развивать навыки общения и речь (диалог, монолог);
- стимулировать познавательные интересы, расширять кругозор.

Работа по тестопластике комплексно воздействует на развитие ребёнка:

- повышает сенсорную чувствительность, т. е. способствует тонкому восприятию формы, фактуры, цвета, веса, пластики;
- развивает воображение, пространственное мышление, общую ручную умелость, мелкую моторику;
- синхронизирует работу обеих рук.

Технология тестопластики сегодня актуальна, т. к. она помогает детям разного возраста отражать свою неповторимость, помогает реализовать свой творческий потенциал и развить свои способности и возможности в декоративно-прикладной деятельности. Занятия лепкой также благотворно влияют на психологическое состояние детей любого возраста: снимают стрессовые состояния; успокаивают нервную систему детей, подверженных гиперактивному поведению (дети становятся более спокойными, усидчивыми). В лепке дети передают своё внутреннее состояние, настроение, чувства.

Тестоластика – это не только лепка из солёного теста, это игра, в которой дети оживляют своих сказочных персонажей; это познание окружающего мира по его формам, цветам, эта занятые на развитие мышления и воображения; это раскрашивание созданных форм и многое другое.

Лепка для малышей это:

- безопасное и увлекательное занятие;
- развитие мелкой моторики;
- совершенствование мелких движений пальчиков, что в свою очередь влияет на развитие речи и мышления;
- развитие познавательных процессов;
- расширение словарного запаса;
- благотворное влияние на нервную систему в целом.

Лепка для детей постарше – это:

- любимое и интересное занятие;
- развитие творческих способностей;
- получение новых знаний и расширение своего кругозора;
- развитие мышления и умение создавать целостный образ;
- восприятие желаний заниматься ручным трудом;
- умение планировать свою работу и доводить начатое дело до конца;
- формирование у детей навыков самостоятельной деятельности.

Применение готовых пособий из солёного теста в коррекционной работе предполагает много вариантов их использования. Самодельные пособия вызывают массу положительных эмоций, и логопедические занятия проходят с высокой мотивацией. Логопед всегда найдёт применение таким пособиям на своих занятиях по развитию связной речи, обучению грамоте.

Занятия с применением тестоластики создают приподнятый эмоциональный фон у детей, что способствует проявлению разнообразных чувств и эмоций: снятия напряжения, чувства удовлетворения, повышение самооценки, что благотворно влияет на коррекционный процесс. Такие занятия оживляют общение детей друг с другом и с педагогом.

Использование приёмов тестоластики в коррекционно – педагогической работе позволяет развивать у наших воспитанников более высокую работоспособность, повышенный интерес к занятиям и обучению, и достичь положительных результатов в коррекции.

Родители проявляют живой интерес к творчеству детей, любят наблюдать за процессом, радуются результатам. Для родителей проводятся мастер-классы по лепке из солёного теста, где они знакомятся с технологией лепки, чтобы дома совместно работать с детьми.

Дети с удовольствием показывают и рассказывают о своих работах. Комочек солёного теста даёт ощущение чего-то живого, лепка вызывает самые приятные чувства. А что ещё нужно для радости и счастья, если не умение творить?

Литература:

1. Гильмутдинова О. А. Занятия лепкой с детьми дошкольного и младшего школьного возраста (программа). Казань, 2011г.

2. Лыкова И. А. Лепим из глины, пластилина, теста. Москва, 2007.
3. Лыкова И.А., Грушина Л.В. Лепим с мамой из соленого теста. ИД «Карапуз» – 2009. 33с.
4. Кольцова М. М. Ребёнок учится говорить.- М: «Сов. Россия» , 1973
5. Савина Л. П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников. Пособие для родителей и педагогов.- М: 1991.
6. Синеглазова М.О. Удивительное соленое тесто. М: Издательский Дом МСП, 2006, 128с.
7. Хананова И. Соленое тесто. Москва – «АСТ – ПРЕСС КНИГА» 2011. – 102 с.
8. Чайнова Г.Н. Солёное тесто. Издательство- « Дрофа – Плюс». 2005. – 144с.

Коррекция и развитие психологической базы речи у младших школьников, имеющих ограниченные возможности здоровья
Correction and development of psychological basis of disabled primary school children's speech.

Макарова Г.А. (г. Болгар)
Makarova G.A.

Аннотация. В массовую школу все чаще поступают дети с особыми образовательными потребностями. У таких детей также наблюдаются нарушения речевого развития, которые заключаются и в дефектах произношения, и в трудностях различения фонем, и в нарушении слоговой структуры слова, и в бедности лексико-грамматических средств языка. Многие из них не в состоянии справиться с простыми заданиями, например, рассказать любимую сказку, ответить на вопросы логопеда. Кроме того, у данной категории детей отмечается наличие отклонений в развитии ведущих психических процессов, лежащих в основе речи (слухоречевого и зрительного восприятия, внимания, памяти, мышления).

Ключевые слова: дети с ОВЗ, основа речи: слухоречевое и зрительное восприятие, внимание, память, мышление.

Количество учащихся, испытывающих трудности в усвоении общеобразовательных программ, заметно растет. В массовую школу все чаще поступают дети с особыми образовательными потребностями. У таких детей также наблюдаются нарушения речевого развития, которые заключаются и в дефектах произношения, и в трудностях различения фонем (особенно оппозиционных: с-щ,з-ж,с-щ, ч-ть и др.), и в нарушении слоговой структуры слова, и в бедности лексико-грамматических средств языка. Многие из них не в состоянии справиться с простыми заданиями, например, рассказать любимую сказку, ответить на вопросы логопеда. Кроме того, у данной категории детей отмечается наличие отклонений в развитии ведущих психических процессов, лежащих в основе речи (слухоречевого и зрительного восприятия, внимания, памяти, мышления).

Работая над коррекцией и развитием психологической базы речи у младших школьников, имеющих ограниченные возможности здоровья, я опираюсь на научные труды по психологии речи А.Р. Лурии, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, Н. И. Жинкина, А.Н. Корнева и др.

При изучении психологического и лингвистического аспекта процесса порождения речевого высказывания опиралась на работу Л.С.Выготского «Мышление и речь» (1934г.), в которой автор раскрыл процесс перехода мысли в развёрнутое речевое высказывание.

Коррекционная работа строится с учетом структуры речевого высказывания (*мотив – замысел – внутренний план речи (намечаются основные вехи высказывания) – лексико – грамматическое развертывание (выбор языковых средств) – моторная реализация – внешняя речь*).

Учитывая тяжелое состояние связной речи у младших школьников, приходится работать во всех этих направлениях, поскольку выпадение хотя бы одного звена, делает невозможным порождение полноценного речевого высказывания:

- коррекция мотивационной сферы младших школьников;
- работа над замыслом речевого высказывания (осознание темы и главной мысли речевого высказывания);
- развитие внутреннего плана речи (умение определять ход развития мысли);
- обогащение, уточнение и активизация речевых средств (умение точно пользоваться языковыми средствами).

Наиболее эффективными методами и приемами формирования положительной мотивации являлись: создание проблемной ситуации, игровые формы работы, задания творческого характера.

Работа над замыслом речевого высказывания, развитием внутреннего плана речи, обогащением, уточнением и активизацией словаря осуществлялась в процессе обучения пониманию текста. Учащиеся определяли тему, последовательность и логику её развития, составляли план, который в последующей работе использовался в качестве наглядной опоры.

Учитывая тот факт, что на логопедический пункт в первую очередь зачисляются учащиеся с общим недоразвитием речи, использую вспомогательные средства, направленные на более глубокое осмысление содержания текста и его запоминание: алгоритмы, графические модели текста, пиктограммы, приём визуализации, американский метод 6 вопросов и т.д. Все эти приемы направлены на коррекцию словесно-логического мышления и слухоречевой памяти, что позволяет нашим воспитанникам более глубоко и осознанно воспринимать речевой материал. Кроме того, данные приемы способствуют развитию внутреннего плана речи.

Формирование полноценных умений и навыков письма и чтения у обучающихся с речевой патологией строится с учетом теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин). Совместно с учителем-логопедом дети выстраивают алгоритм (используют сигналы, схемы) действия, который на протяжении многих логопедических занятий (пока не сформируется устойчивый навык) является ориентировочной основой действий для каждого

учащегося: звукового анализа и синтеза, обозначения мягкости и твердости согласных гласными 1-го и 2-го ряда, правописание парных согласных безударных гласных, списывание с печатного текста и т.д. Развернутое, разбитое на микроэлементы комментирование своих действий с опорой на данный алгоритм постепенно сворачивается и переходит во внутренний план речи.

Наряду с речевой патологией у учащихся отмечаются нарушения в эмоционально-волевой сфере: расторможенность, грубость, быстро истощаются на уроке. В связи с этим подбираю тексты с ярко выраженной коррекционной направленностью, использую психолингвистические техники: аутотренинг, релаксацию, эмпатийное рассказывание, элементы театрализации и психогимнастики, что способствует формированию положительной мотивации и логопедическим занятиям.

Большое значение предоставляю коррекции нарушений речи средствами компьютерных технологий. Работа с мультимедийными презентациями формирует у учащихся с речевой патологией энергетически мощный мотив к речевой деятельности, значительно повышает качество коррекционной работы. Учащиеся, работая с компьютерной моделью действительности, обогащают свой эмпирический опыт: знакомятся с новыми предметами, явлениями, сложной системой связей и отношений. И это все сопровождается речью! Слово перестает быть просто звучащим символом, оно «оживает» для ребенка: наполняется новым смыслом, новыми оттенками значений, становится понятным и доступным для каждого школьника с речевой патологией. Кроме того использование компьютерных технологий направлено на коррекцию психологической базы речи: слухоречевого, зрительного восприятия, внимания, памяти и мыслительных процессов.

Таким образом, коррекционно-развивающая технология логопедического воздействия сочетания с:

- использованием ИКТ (мультимедийные презентации на грамматические темы),
- проблемным обучением (созданием проблемной ситуации в целях осознания необходимости коррекции данных нарушений и формирования внутреннего положительного мотива к занятиям),
 - речемыслительными играми,
 - аутотренингами,
 - рефлексией.

Углубление и расширение знаний по психологии и лингвистике речевой деятельности, использование ИКТ на логопедических занятиях способствует повышению качества коррекционной работы.

Развивая коммуникативную готовность к обучению, следует побуждать детей к речемыслительной активности в различных видах деятельности. Сюда относятся: умение внимательно слушать и слышать учителя, умение не отвлекаться, умение подчинять действия инструкциям; умение понять задачу в словесной форме, умение владеть вербальными средствами общения при

выполнении учебного задания согласно полученной инструкции; умение целенаправленно и последовательно выполнять учебные действия.

В результате коррекционно- развивающих занятий заметно улучшается психологическая база детей с ОВЗ, а само обучение становится более успешным.

Литература:

1. Корнеев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб.: ИД «МиМ», 1997-286с.
2. Лайло В.В, Развитие памяти и повышение грамотности: Пособие для учителя. – М.: Дрофа, 2001.-128с.
3. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учебное пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. Заведений. – М.: Издательский Центр «Академия», 2002. – 352 с.
4. Психология: Учебное пособие для начальной школы/ под реф. проф И.В. Дубровиной. – М.: Гардарики, 1998. -176с.
5. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. – Ярославль: «Академия развития», 1997. -240с.
6. Трошин О.В., Жулина Е.В. Логопсихология: Учебное пособие. – М.:ТЦ СФЕРА, 2005.-256с.
7. Черемошкина Л.В. Развитие памяти детей. – Ярославль: «Академия развития», 1997. – 240с.

Технология БОС в системе коррекционной работы учителя-логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Biofeedback technology in the correctional work speech therapists with children preschool age with the general underdevelopment of speech level III

Нигматуллина И.А., Валитова И.З. (Казань)

Nigmatullina I.A., Valitova I.Z.

Аннотация. В статье представлены теоретическая часть и эмпирические результаты диагностики диафрагмального дыхания детей с общим недоразвитием речи III уровня. Для диагностики использовалась аппаратура БОС НПФ «Амалтея». Результаты диагностики сверялись с таблицей Сметанкина А.А. для определения величины ДАС, возраста и функциональных резервов человека. Это позволило определить, что дыхание детей качественно страдает, но при коррекционном воздействии результаты показали улучшение.

Ключевые слова: коррекционная работа, технология биологической обратной связи, дети с общим недоразвитием речи III уровня, учитель-логопед, инновационные технологии.

На современном этапе реформирования системы коррекционной помощи детям с особыми возможностями здоровья актуальной является проблема разработки и использования инновационных форм и методов оказания своевременной помощи данной категории детей. Более того, наиболее активно в образовательном процессе стали применяться компьютерные технологии.

Особое место среди них занимают специализированные программы для детей с различными нарушениями развития. Новые компьютерные технологии стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Особый подход к использованию компьютерных средств обучения в специальном образовании был применён при разработке метода биологической обратной связи (БОС). Данная технология сочетает в себе лечебно-оздоровительное и коррекционное воздействие на ребёнка[3].

Наиболее широко технология БОС используется в практике за рубежом. В настоящее время расширяется сфера применения метода биологической обратной связи в России. Применение технологии БОС в России и за рубежом за последние несколько лет дала огромные положительные результаты. Накопленный специалистами в этой области практический опыт вывели технологию БОС на уровень национальной идеи сохранения и укрепления здоровья. Метод внедрен во многие клиники, и используется в рамках реабилитационного комплекса, успешно применяется для коррекции речевых недостатков, а также для развития произвольности высших психических функций. Но работа по сохранению здоровья не может вестись только в рамках медицинской деятельности. Она должна быть игровой, что вполне естественно в дошкольном детстве. Поэтому происходит постепенное внедрение метода в образовательную систему. Тем самым возникает потребность во внедрении и использовании метода БОС в образовательном процессе[4].

В последние десятилетия в общеобразовательных дошкольных учреждениях неуклонно растет число детей, испытывающих трудности в речевом развитии, а исследования В.П. Глухова, Л.Г. Парамоновой, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской показали, что большую часть среди этих детей составляют дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР)[5].

В связи с этим, появляется необходимость в разработке новых способов использования метода БОС, с целью внедрения в образовательный процесс для работы с детьми с ОНР III уровня.

Метод биологической обратной связи (БОС) – это передача человеку дополнительной, не предусмотренной природой информации о состоянии его органов и систем в доступной и наглядной форме. На основе этой информации человек способен включать механизмы саморегуляции и целенаправленно использовать огромные функциональные возможности организма с целью совершенствования своих функций в норме (тем самым сохраняя и укрепляя свое здоровье) и коррекции деятельности нарушенных функций при патологии[2].

Данная технология сочетает в себе лечебно-оздоровительное и коррекционное воздействие на ребёнка.

Так как метод БОС гармоничен и построен с учетом основных особенностей психофизиологического развития, он естественным образом включаются в жизнь ребенка-дошкольника, охватывая все речевые структуры его деятельности[1].

Поэтому в качестве пациентов мы диагностировали дыхание у детей с ОНР III уровня.

Исследование проводилось на базе Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Росток» г. Казани. В круг исследования вошло 13 детей (из них 9 мальчиков и 4 девочки), в возрасте 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, из них в экспериментальную группу вошли 7 детей (5 мальчиков и 2 девочки) и в контрольную группу 6 детей (4 мальчика и 2 девочки).

Перед началом диагностики было проведено наблюдение за поведением детей, также велась беседа с логопедом данной группы. После прохождения психолого-медико-педагогической комиссии, дети зачислены в логопедическую группу с заключением ОНР III уровня. Были предоставлены и проанализированы речевые карты всех детей. В ходе изучения речевых карт выявлены такие особенности как нарушение лексико-грамматических конструкций, бедный словарный запас, нарушение звукопроизношения, фонематического слуха, слоговой структуры слова и связной речи.

Эксперимент проводился с использованием логотерапевтического комплекса БОС, который был приобретен в рамках Программы развития К(П)ФУ Институтом психологии и образования для лаборатории, действующей при кафедре специальной психологии и коррекционной педагогики, а так же комплекса БОС научно-производственной фирмы «Амалтея» при ЦППРиК «Росток».

Результаты оценивались в баллах, представленные в таблице А.А.Сметанкина, которая была адаптирована для данного исследования[4]:

0-9 уд./мин. – 1 балл – низкий уровень диафрагмального дыхания.

9-17 уд./мин. – 2 балл – низкий уровень диафрагмального дыхания.

17-25 уд./мин. – 3 балла – средний уровень диафрагмального дыхания.

25-33 уд./мин. – 4 балла – средний уровень диафрагмального дыхания.

>33 уд./мин. – 5 баллов – высокий уровень диафрагмального дыхания.

В результате диагностики было выявлено, что у всех детей нарушено диафрагмальное дыхание. Но у девочек диаграмма скачкообразная, с острыми концами, и частая, это свидетельствует о хорошем глубоком вдохе и выдохе, но о не качественном дыхании. У мальчиков дыхание приближено к норме, с закругленными концами, и волнообразная, но дыхание поверхностное, это говорит о том, что мальчики чаще дышат грудной клеткой, поднимая плечи.

При сравнительном количественном анализе результатов нами установлено, что по уровням развития диафрагмального дыхания дошкольники распределились следующим образом (Рисунок 1):

Высокий уровень в констатирующем эксперименте не выявлен.

Средний уровень у 3 детей (43%) экспериментальной группы, из них 1 ребенок (14%) показал результат на 4 балла и 2 детей (29%) на 3 балла. И у 3 детей (43%) контрольной группы, из них 1 ребенок (14%) показал результаты на 4 балла и 2 детей (29%) показали результат на 3 балла.

Низкий уровень у 4 детей (57%). Из них 2 детей (29%) показали результат на 2 балла и 2 детей (29%) на 1 балл. И у 3 детей (43%) контрольной группы получили по 2 балла.

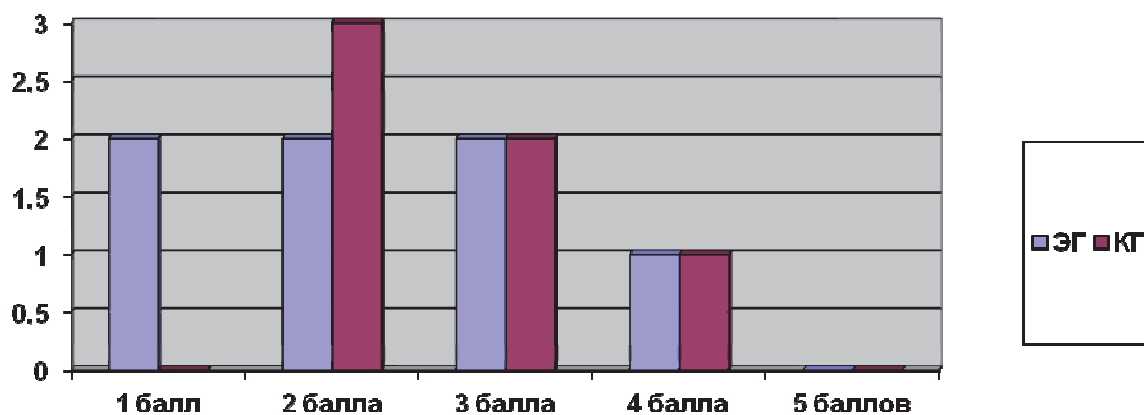


Рисунок 1. Результат констатирующего эксперимента по таблице Сметанкина А.А.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня обеих групп был выявлен низкий уровень сформированности диафрагмального дыхания, несоответствующий возрастной норме детей, при котором страдает как качество, так и количество величины разницы пульса на вдохе и выдохе в минуту.

После проведения коррекционной работы по формированию диафрагмального дыхания с использованием технологии БОС среди детей экспериментальной группы, был проведен контрольный эксперимент.

После проведения контрольного эксперимента, мы выявили, что показатели диафрагмального дыхания у экспериментальной группы улучшились, у 6 детей (86%) оценка увеличилась на 1 балл и у 1 ребенка (14%) на 2 балла. В контрольной группе результаты не изменились.

При сравнительном количественном анализе результатов мы выявили, что дошкольники распределились следующим образом по уровням развития диафрагмального дыхания:

Высокий уровень у 1 ребенка (14%).

Средний уровень у 3 детей (43%). Из них 2 детей (29%) показали результат на 3 балла и 1 ребенок (14%) на 4 балла.

Низкий уровень у 2 детей (29%). Из них все дети (29%) показали результат на 2 балла.

На рисунке 2 показано, что после контрольного эксперимента результаты детей улучшились. В экспериментальной группе дыхание 14% детей оценивается в 5 баллов, что является максимальной по таблице Сметанкина А.А., 86% детей, экспериментальной группы, получили результат на 1 балл выше, чем было в констатирующем эксперименте.

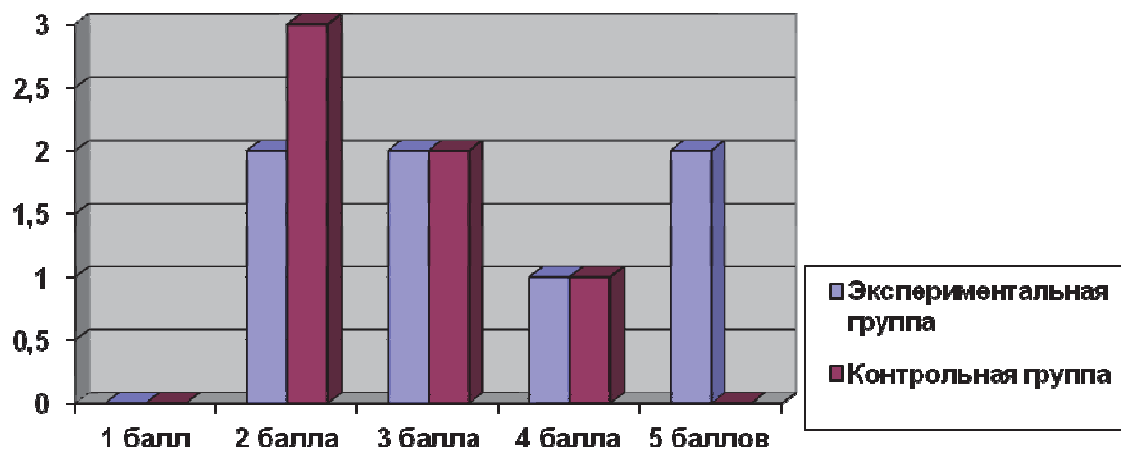


Рисунок 2. Сравнительный анализ результатов в экспериментальных и контрольных группах

Таким образом, было установлено, что после проведения коррекционных занятий с использованием технологии биологической обратной связи качество диафрагмального дыхания улучшается, появились первые результаты эффективности использования технологии БОС.

Литература:

1. Ламкина Л.В. Метод биологической обратной связи в логопедии. – СПб., 2012.
2. Нигматуллина И.А. Валитова И.З. Коррекция речи и функционального состояния человека с применением метода биологической обратной связи по максимальной дыхательной аритмии сердца. Материалы Второй международной научно-практической конференции. – Казань, 2014. С. 225-227.
3. Сметанкин А.А. Метод биологической обратной связи по дыхательной аритмии сердца – путь к нормализации центральной регуляции взаимодействия дыхательной и сердечно – сосудистой систем. – СПб, 1999.
4. Сметанкин А.А. Оздоровительная дыхательная гимнастика с использованием метода биологической обратной связи в школьно-дошкольных учреждениях.- Методические рекомендации для медицинских и педагогических работников школьно- дошкольных учреждений.- СПб., 2003.
5. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993. – 103 с.

Работа с детьми, имеющими речевые нарушения в летний период

The work with children having speech disturbance at the age of five.

Панкова Н.Н. (РТ. Высокогорский район, село Высокая гора)

Pankova N.N.

Аннотация. Статья рекомендована педагогам дошкольных учреждений, воспитателям логопедических групп, логопедам. В статье предложены некоторые формы и методы работы в летний период. Отличительной особенностью работы в летний период, является отсутствие занятий, поэтому закрепление пройденного в течение года материала осуществляется в играх, беседах, различных мероприятиях. В статье представлены уроки любования цветами, как закрепление составления описательных рассказов при помощи схем. Полезным и интересным занятием являются игры с песком, которые необходимо обогатить специальными атрибутами, для развертывания речевой деятельности.

Ключевые слова: речевые нарушения, дети дошкольного возраста, работа логопеда в летний период

Как известно, дети, имеющие речевые нарушения испытывают трудности в освоении языковой системы. Наш детский сад комбинированного вида, в нем функционируют 12 групп, одна из них логопедическая. В течение года в логопедической группе проводится обширная работа, направленная на коррекцию звукопроизводительной стороны речи, развитие фонематических процессов, формирование лексико-грамматических конструкций, развитие связной речи. Важно поддержать эффективность логопедической работы и в летний период, важно не утомлять детей, в доступной игровой форме закрепить полученные знания.

Летний период особенно богат событиями и явлениями, которые производят впечатления на дошкольников; многообразие растений, обильное цветение с богатством и разнообразием красок, формирование плодов, активная деятельность насекомых, все это нужно помочь увидеть дошкольнику, научить наблюдать, описывать свои наблюдения, составлять рассказы.

Территория нашего детского сада в летний период особенно красива. Благоухающие клумбы цветов, разнообразие красок, фантастическое изобилие соцветий, не оставят малышей равнодушными. Одна из основных задач педагогов

– научить любоваться красотой соцветий, формой лепестков, изобилием цвета, ощутить прелесть цветочного аромата. Помочь выразить свои мысли, сформировать высказывание, оформить свои высказывания в связный текст, научить передавать свое восхищение грамматически правильно оформленной речью. Работа по развитию речи в летний период планируется совместно с логопедом, и, одной из рекомендаций является проведение летних уроков любования.

Уроки любования целесообразно проводить во время прогулок, в вечерний отрезок времени, в это время особенно заметно благоухание цветов.

Для составления высказывания, предложен следующий план, который можно изобразить в виде схематичных изображений:

- название растения
- величина (высокий, низкий, имеет один или несколько стеблей)
- соцветие (имеет форму шара, кисти, зонтика, колоска)
- количество лепестков (3, 4, 5, много)
- величина лепестков, форма, (крупные, мелкие, округлые, заостренные, треугольные)
- структура лепестков.

Стоит отметить, что структура растения чаще всего зависит от его требований к поливу, чем влаголюбивее растение, тем нежнее его лепестки. Для того, чтобы ощутить шелковистую или бархатистую структуру лепестка, нужно прикоснуться к нему щечкой или губами. Растения, не требующие частого полива, напротив, имеют твердые, жесткие, сухие лепесточки.

- цвет

Для передачи описания цвета, возможно использовать основной цвет + передача оттенка, например, если это розовый – нежный розовый (бледный), или яркий (сочный, насыщенный), или переход цвета от темного к светлому и т.д.

- аромат (имеет, не имеет аромата. Слабый, резкий, острый аромат, приятный, неприятный, сладкий и т. д.)

Желательно иногда на летнюю прогулку брать с собой фотоаппарат, для того, чтобы запечатлеть цветение растений, отдельные слайды сделать для уроков любования. Далее, в осенний или зимний период организовать просмотр этих слайдов, составляя описательные рассказы по предлагаемой ранее схеме. Просмотр слайдов можно сопровождать спокойной, приятной музыкой, при этом важно создать доброжелательную атмосферу, для того, чтобы детям вновь ощутить прелесть цветения летней клумбы.

Дети, имеющие нарушения речи, имеют моторную неловкость; движения их недостаточно координированны, нарушено чувство темпа и ритма. В течение учебного года для развития общей моторики проведена серия занятий по логопедической ритмике. Динамические упражнения, составляющие основную часть логоритмики, используются летом в режимных моментах, при переключении видов деятельности, а так же в праздниках и развлечениях.

Жарким летним днем очень хочется пройти босиком по летней травке, разогретому песочку, ощущения приятные, для растущего организма, такие мероприятия очень полезны. С этой целью на участке детского сада создана тропа здоровья, по которой дети с удовольствием проходят босыми ножками после дневного сна, пробуждают свои пяточки и носочки.

Параллельно с работой над коррекцией речи всегда идет работа над развитием мелкой моторики, так как исследованиями ученых выявлено, что центр речи и центр развития мелкой моторики находятся в головном мозге рядом, и, раздражение одного побуждает к активному действию другого, иными словами, развивая пальчики, развиваем речь. В летний период помимо пальчиковых игр, работы с пластилином, ножницами, бумагой, есть уникальная

возможность поработать с природным материалом. На прогулке, дети учатся выкладывать узоры из камешек, строить замки из песка, что также полезно для развития мелкой моторики.

Организуем летние выставки поделок оригами, галерея рисунка, поделок из бросового и природного материала, конкурс рисунков на асфальте.

Одной из уникальных возможностей развития в игре, являются игры в песочнице. Упражнения с песком, направлены на общую релаксацию, снятие двигательных стереотипов и судорожных движений, на повышение концентрации внимания, развитие логики и речи. В своей системе эти упражнения стабилизируют эмоциональное состояние детей, наряду с развитием тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики рук, учат ребенка прислушиваться к себе и проговаривать свои ощущения, что важно для развития речи, произвольного внимания и памяти. Ребенок получает первый опыт рефлексии (самоанализа), учится понимать себя и других. Так закладывается база для дальнейшего формирования навыков позитивной коммуникации. Важно, что эти игры открывают потенциальные возможности ребенка, развивая его творческий потенциал и фантазию.

В развитии мелкой моторики, тактильных ощущений и мышления песок незаменим. Игра с песком развивает у детей диалогическую речь, они учатся правильно строить предложения, согласовывать существительные с прилагательными, числительными, подбирать уменьшительно-ласкательные формы, классифицировать предметы.

Опыт работы показывает, что правильное использование песочницы, с постоянно обновляющимся материалом (мелкие игрушки, декоративные камешки, искусственные камешки, блестящие макеты водоемов) дает положительные результаты:

- игры с песком положительно влияют на общее развитие ребенка,
- позволяют корректировать общие речевые нарушения у детей,
- усиливают личностную заинтересованность ребенка в происходящем.
- песок позволяет дольше сохранить работоспособность ребенка.

ошибки на песке исправить проще, чем на бумаге, где всегда видны следы ошибок. Это дает возможность ребенку ощущать себя успешным.

В нашем детском саду игры с песком очень популярны, и, используем мы песок не только летом. Частично переносим логопедические занятия в песочницу в течение учебного года, для этого используем кинетический песок, неопесок, кварцевый цветной и натуральный песок. Работая с неопеском, используем специальные цветные контейнеры и набор маленьких игрушек. Для сыпучего песка хорошо использовать световой стол. Цветной песок используется в продуктивных видах деятельности. В результате систематической работы дети приобретают много новых умений и навыков, которые в летний период работы можно закрепить и усовершенствовать, играя с детьми в песочнице.

Литература:

1. Епанчинцева О.Ю. Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста-СПб.: Детство-Пресс, 2011

2. Грабенко Т.М., Зинкевич – Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия.- СПб.: ИСП и П, 1998.

3. Николаева С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве: Методика работы с детьми подготовительной группы детского сада: Пособие для воспитателя дошкольного образовательного учреждения. – М.: Просвещение, 2002. – 144 с.

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

Опыт логопедического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы

*Experience of logopedic support of children with disabilities
in comprehensive school*

Салина М. В. (Казань)

Salina M. V.

Аннотация. Инклюзивное образование становится неотъемлемой частью образовательного процесса в современной школе. В настоящей статье описывается опыт логопедического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья по зрению на примере общеобразовательной школы № 144 г. Казани.

Ключевые слова: инклюзия, нарушение зрения, логопедический массаж, компьютерные технологии.

В современном обществе перед учителем ставятся новые задачи не только дать знания, но и воспитать социально адаптированного человека, активного гражданина страны. В школы принимают всех детей не зависимо от их физических данных, социального статуса, языковых особенностей. Бесспорным является тот факт, что инклюзивное образование входит в нашу жизнь.

Инклюзивное образование (включающее образование, совместное обучение) – это процесс обучения детей с особыми потребностями в обычных школах вместе со сверстниками. Но инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей.

Ребенок с особыми образовательными потребностями – это ребенок с нарушениями, вследствие которых к нему нужно применять особые образовательные программы, отличные от стандартных. Общество берет на себя ответственность за обучение такого ребенка и разработку программ для него.

В «Конвенции о правах ребенка», принятой государством, участники провозгласили и согласились с тем, что каждый человек должен обладать всеми правами и свободами без какого бы то ни было различия по каким-либо признакам: что дети имеют право на особую заботу и помощь, что семье как основной ячейке общества должны быть предоставлены необходимые защита и содействие, что ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и

понимания, что ребенок должен быть полностью подготовлен к самостоятельной жизни в обществе.

В нашей стране все дети имеют право на образование. В общеобразовательных школах к нам приходят дети с алалией, детским церебральным параличом, синдромом двигательной гиперактивности, плохо видящие, 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 детки 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.

В этом году у меня появился ребенок-инвалид детства по зрению. Девочка родилась абсолютно слепой. Была проведена операция, и одному глазику вернули зрение на 60%. А ведь для человека зрение, пожалуй, является наиболее важным органом чувств, именно через него мы получаем максимальную информацию об окружающем. Видеть необходимо не только для того, чтобы воспринимать информацию, но и для общения с окружающими людьми, обучения, развития мышления. Поэтому даже небольшое снижение зрения у ребенка приводит к задержке и нарушению его речевого развития.

Мама привела девочку на консультацию. Было проведено тщательное специальное обследование характера нарушения речевой деятельности ребенка. Кроме неярко выраженного общего недоразвития речи и нарушенного звукопроизношения, выявлена общая моторная несформированность, плохая координация в пространстве, не сформирована мелкая моторика руки, к тому же ребенок – левша. У нее все буквы разной высоты, девочка не видит строчку, но знает буквы и умеет читать, однако пишет буквы и цифры зеркально. Уступает одноклассникам в скорости письма, все делает очень медленно, зато устно работает быстро и слуховая память очень хорошая.

На основе диагностики учитель-логопед совместно с педагогом-психологом с учетом особенностей ребенка составили план индивидуального развития, определили образовательный маршрут, выработали стратегию работы с данным ребенком.

Важно совместное сопровождение ребенка учителем-логопедом и педагогом-психологом, которое осуществляется поэтапно. Коррекционно-развивающий этап предполагает проведение занятий на основе личностно-ориентированного подхода с учетом структуры дефектов. На аналитическом этапе происходит выделение положительных и отрицательных сторон деятельности, отслеживается динамика развития ребенка.

В данном случае большое значение было уделено коррекции общей и мелкой моторики руки, ориентировке в пространстве, пространственным представлениям; были поставлены звуки.

Письмо – это сложный вид деятельности, который вовлекает в работу кору головного мозга, органы зрения, слуха и многие мышцы тела, в том числе руку.

У первоклассников еще не закончено окостенение запястья и фаланг пальцев, недостаточно развиты мышцы кисти руки, координация движений пальцев, поэтому они не готовы к продолжительным нагрузкам.

В процессе работы у девочки наблюдалось:

- дрожание руки (что приводило к прерывистости линий);
- слабость мышечного тонуса (от чего ребенок быстро утомлялся, замедлял темп работы; на письме это проявлялось в тонких дрожащих линиях, недописывании слов, предложений);
- большое напряжение, плохо контролируемое движение пальцев рук (в этом случае письмо неряшливое, выходит за строчку, буквы разной высоты).

Учитель-логопед должен учитывать личность ребенка, как отрицательные его стороны, так и положительные, которые используются в процессе компенсации, используется привлечение здоровых анализаторов для компенсации деятельности неполноценных.

Основное внимание в логопедической работе уделяется наиболее пострадавшим компонентам речи, в данном случае это фонетика, лексика, грамматика. Организация занятий, форма работы, привлекаемый материал должны соответствовать возрасту ребенка.

Для реализации личностно-ориентированного подхода в развитии ребенка с целью повышения качества коррекционно-логопедического воздействия выбрана индивидуальная форма работы. Занятия проводятся по коррекционной программе, которая подбирается в соответствии с речевым нарушением и возрастом. Основная задача – максимальное развитие речевой функции с опорой на возможности ребенка, развитие общей и мелкой моторики, обучение ориентированию в пространстве, в том числе в школе. С такими детьми рекомендуется проводить пальчиковые игры и, особенно, массаж пальцев и кисти руки. Используются следующие приемы массажа: поглаживание, легкое растирание и вибрация. Во время массажа желательно включить приятную классическую музыку (Бетховена, Моцарта, Баха).

Эффективность использования массажа доказывается практикой. В результате восстанавливаются ослабленные мышцы, улучшается координация движений рабочей руки, снимается излишнее напряжение, приводящее к тремору руки. Увеличивается скорость письма и улучшается почерк. Это, в свою очередь, помогло девочке направить внимание не на техническую сторону письма, а на звукобуквенный анализ, «видение» и применение изученных орфограмм. Кроме того, у учащейся появилось время для контроля выполненной работы.

Процедура массажа проста и не утомительна для ребенка, но в то же время позволяет достигнуть в короткие сроки нормализации мышечного тонуса, стимуляции тактильных ощущений и речевых зон коры головного мозга.

Повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс обучения грамоте, а также предупредить развитие вторичных расстройств письменной речи позволяет также применение специально разработанных компьютерных технологий, учитывающих особенности развития детей с ОВЗ. Компьютерные игры позволяют предоставить учебный материал в яркой,

интересной и доступной для ребенка форме, что вызывает у него повышенный интерес и ускоряет запоминание информации. Кроме того, компьютерные игры позволяют повысить мотивацию детей к обучению за счет того, что ребенок самостоятельно осуществляет свою деятельность и принимает решения, учится преодолевать трудности и самостоятельно оценивать свои результаты. В этой связи использование таких игр помогает развивать у детей такие качества как самостоятельность, усидчивость, собранность. Решению поставленной задачи способствуют такие специализированные компьютерные разработки как «Игры для Тигры» и ряд других компьютерных игр, например, «Баба Яга учится читать», «Лунтик. Русский язык». В данных компьютерных играх реализован целый ряд принципов, имеющих первостепенное значение для обучения детей с ОВЗ:

1. Принцип полисенсорного подхода к коррекции речевых нарушений, что способствует активизации компенсаторных механизмов на основе сохранных видов восприятия.

2. Принцип системного подхода к коррекции речевых нарушений. Компьютерные технологии позволяют взаимосвязано работать над звукопроизношением, фонематическими процессами, лексическими и грамматическими средствами языка, артикуляционной моторикой, обратными речевыми кинестезиями, мелкой моторикой пальцев рук (работа с «мышью», клавиатурой), слуховым и зрительным восприятием, вниманием, вербальной и зрительной памятью, эмоционально-волевой и мотивационной сферами, словесно-логическим мышлением.

3. Принцип доступности обучения. Содержание заданий и методы их представления соответствуют возрастным особенностям младших школьников. Задания даются в игровой форме. Результат работы ребенка оценивается самими мультипликационными героями. Программы просты в управлении.

4. Принцип индивидуализации обучения. Игры позволяют строить коррекционную работу с учетом индивидуальных потребностей и возможностей ребенка.

5. Принцип игровой стратегии обучения и введения ребенка в проблемную ситуацию. Применение игрового принципа обучения позволяет наиболее эффективно учитывать возрастные особенности ребят и позволяет продуктивно решать поставленные коррекционные задачи доступными средствами обучения.

6. Принцип воспитывающего обучения. При работе с компьютерными программами у ребят воспитываются волевые и нравственные качества (сотрудничество, сопереживание, соревновательность).

7. Принцип интерактивности компьютерных игр. Обучение ребенка происходит одновременно с наличием обратной связи в виде анимационных образов и символов, предоставляющих объективную оценку результатов деятельности.

Игры проходят на высоком эмоциональном уровне.

Итак, добиться высоких результатов в логопедической работе с детьми с ОВЗ позволяет:

- специальный отбор дидактического и наглядного материала для логопедических занятий,
- оптимальное распределение учебного времени на каждом этапе занятия,
- компетентная подача учебного материала,
- применение разнообразных форм и методов логопедического воздействия,
- использование компьютерных технологий и прочих технических средств обучения.

В результате регулярных логопедических занятий были отмечены существенные сдвиги в обучении, выразившиеся в постановке нарушенного звукопроизношения, расширении словарного запаса, умении строить предложения. Улучшилась общая моторика, координация движений, например, при игре в мяч, физической разминке. Почерк стал разборчивым, буквы выровнялись, учитель отмечает ее повышенную активность на уроке, девочка стала более организованной, лучше стала ориентироваться в школьном пространстве.

Таким образом, наметилось решение основной задачи воспитания и образования ребенка с ОВЗ – подготовки его к жизни в обществе в процессе взросления, чтобы жизнь его была в целом счастливым, и человек не чувствовал себя в обществе лишним. В результате этого человек оказывается интегрированным в социуме. Движение к этой цели – серьезный и нелегкий труд родителей и педагогов. Важно помнить, что для особого ребенка должно быть особое образование.

Особенности восстановительного обучения при афазии у больных с амбидекстрией и левшеством

Features rehabilitative training in aphasia patients with left-handedness and ambidexterity

**Сухорутченко С.Н. (Казань)
Sukhorutchenko S.N.**

Аннотация. Во всем мире ученые и практические специалисты разрабатывают пути реабилитации больных с последствиями инсульта и травмы мозга. Афазия как форма нарушения высших психических функций человека описана и достаточно детально исследована в её проявлениях. Однако в основном были изучены случаи афазии у правшей, а вопрос об афазии у левшей или амбидекстров был освещен недостаточно.

Ключевые слова: амбидекстрия, левшество, афазия.

Во всем мире ученые и практические специалисты разрабатывают пути реабилитации больных с последствиями инсульта и травмы мозга. Создаются сложные комплексы лечебно-восстановительных мероприятий, осуществление которых требует высокой квалификации специалистов.

В результате органического поражения головного мозга происходит распад речевой функции, называемый афазией. Афазия как форма нарушения высших психических функций человека описана и достаточно детально исследована в её проявлениях. Есть медицинская статистика, выявлены клинические

особенности. Сформированы методики восстановительного обучения в процессе реабилитации таких пациентов. Однако в настоящее время, вопреки «правилу Брока», клиническая практика позволяет утверждать, у что 40,7 % леворуких афазия возникает при поражении правого полушария мозга. В то же время данные о возможном возникновении афазии у правшей при поражении правого полушария разноречивы: – от 1,8 до 37,5 %. Есть данные о вероятности афазий при поражениях левого и правого полушария в соотношении 0,95 к 0,05 у праворуких и 0,24 к 0,76 – у леворуких.

В логопедической работе по преодолению афазии используются общие дидактические принципы обучения (наглядность, доступность, сознательность и т. п.), однако в связи с тем, что восстановление речевых функций отличается от формирующего обучения, что высшие корковые функции уже говорящего и пишущего человека организованы несколько иначе, чем у начинающего говорить ребенка [3], при разработке плана восстановительного обучения следует придерживаться некоторых принципов:

1. После завершения обследования больного, логопед определяет, какая область второго или третьего «функционального блока» мозга больного пострадала в результате инсульта или травмы, какие области мозга больного сохранены: у большинства больных с афазией оказываются сохраненными функции правого полушария; при афазиях, возникающих при поражении височной или теменной долей левого полушария, прежде всего используются планирующие, программирующие и контролирующие функции левой лобной доли, обеспечивающие принцип сознательности восстановительного обучения. Именно сохранность функций правого полушария и третьего «функционального блока» левого полушария позволяет воспитать у больного установку на восстановление нарушенной речи.

2. Коррекционно-педагогическая система занятий предполагает такой выбор приемов работы, который позволил бы либо восстановить первично нарушенную предпосылку (при ее неполной поломке), либо реорганизовать сохраненные звенья речевой функции.

Принято считать, что левое полушарие у правшей, которых подавляющее большинство, в наибольшей степени доминантно по речи. У левшей распределение речевой функции по полушариям несколько иное. Кроме правшей и левшей, существуют еще «двурукие» люди, или, иначе, *амбидекстры*, которые владеют обеими руками приблизительно в одинаковой степени. У этих людей речевая функция распределяется на два полушария: какие-то речевые операции осуществляются левым, а какие-то – правым полушарием. Кроме того, «левополушарная» и «правополушарная» речь отличаются друг от друга степенью произвольности, управляемости. В том, что правое полушарие действует *автоматически* и *непроизвольно*, а левое работает по принципу самоуправления, т.е. *конструктивно* и *произвольно*, и состоит *главное различие в характере осуществляемой ими речевой деятельности*. Это различие чрезвычайно важно учитывать.

Те больные, у которых компенсация происходит в основном за счет здоровых отделов левого полушария, идут по пути накопления произвольно

управляемой речи. Те же больные, у которых компенсация осуществляется путем включения непораженного, как правило, правого полушария, могут сказать целые тирады каких-либо упроченных фраз, пословиц и в то же время не сумеют повторить даже простого слова. Если компенсация речевой функции протекает преимущественно путем «прорыва» и накопления произвольной, как бы нечаянной речи, ее нельзя ограничивать, раньше времени исправлять ошибки. Необходимо дать больному возможность свободно реализовать остаточную речь.

Следует добавить, что чисто левополушарный или чисто правополушарный путь компенсации на практике встречается редко. В основном мы имеем дело со смешанным типом, когда участвуют оба полушария, хотя какое-то из них является ведущим. Понимание различий в основных типах компенсации позволяет объяснить, почему больной иногда может сказать что-нибудь сложное, а иногда не может произнести совсем простое, почему он не в состоянии повторить то, что сказал [2]

Левши со стойкими речевыми расстройствами составляют около 30% от общего числа больных с афазией. Афазии у левшей, возникающие при поражении правого полушария, менее выражены, что объясняется высокими компенсаторными возможностями левого полушария.

Ряд афазических нарушений у переученных или парциальных левшей несколько отличается от тех же форм афазий у правшей. Прежде всего, это касается афазий, возникающих при поражении вторичных полей коры головного мозга, при которых возникают афферентная («проводниковая») моторная афазия, эфферентная моторная афазия и акустико-гностическая афазия [1], в связи с чем их следует называть парциальной афферентной моторной афазией, парциальной эфферентной моторной афазией и парциальной акустико-гностической афазией у левшей.

Истинная акустико-гностическая афазия у левшей практически не наблюдается в связи с высокой взаимозаменяемостью функций височных долей обоих полушарий. Однако у левшей иногда при поражении височной доли возникает своеобразная сенсорная афазия, получившая в «классической» классификации название «транскортикальной» сенсорной афазии. При этом варианте акустико-гностической афазии возникает диссоциация между полным непониманием речи, относительной сохранности понимания читаемого текста, возможности записи слов под диктовку без понимания значения слова. Эта необычная мозаичность нарушения высших корковых функций у левшей и амбидекстров, говорящая о парциальности левшества, в настоящее время находится в стадии изучения.

Парциально-афферентная и эфферентная моторные афазии у левшей характеризуются относительной сохранностью ситуативной, клишеобразной речи при невозможности составления фразы по картинке. Более того, при афферентной («проводниковой» по классической классификации) моторной афазии выявляется наряду с сохранной собственной речью грубейшая апраксия артикуляционного аппарата, приводящая к полному нарушению повторения слов, полной невозможностью из-за артикуляторных трудностей называния

предметных рисунков, составления фразы по картинке, чтение вслух и записи слов под диктовку. У этих больных может наблюдаться грубейшее нарушение счета даже в пределах первого десятка, что не наблюдается у правшей с той же формой афазии, и грубейшее нарушение понимания всех средств языка, передающих пространственно-временные отношения предметов и понятий, антонимов, предлогов, наречий, при полной сохранности фонематического слуха.

При поражении нижнетеменных отделов правого полушария у левшей с проводниковой афазией артикуляторные трудности при повторении и назывании редуцируются довольно быстро, но могут оставаться стойкими алексия и аграфия, в основе которых лежит нарушенная не оптическая, а кинестетическая предпосылка, являющаяся составной частью навыка чтения и письма. Проверять слухоречевую память и фонематический слух при этой форме афазии следует не при помощи повторения, а с опорой на предметные картинки, так как в основе нарушения повторения слов и слогов при этой форме афазии лежит не нарушение слухоречевой памяти по акустико-мнестическому типу, а нарушение кинестетической основы речи. Все неудачи логопеда связаны с тем, что он тренирует акустическое, а не кинестетическое звено, также по-своему выполняющее свою роль в восприятии дифференциальных признаков фонем. Как только логопед изменит тактику работы и начнет заниматься с пациентом как с больным с афферентной моторной афазией, он быстро достигнет желаемого результата и, возможно, вернет больного к работе по специальности. Компенсаторные возможности больного с проводниковой афазией (больных левшей или амбидекстров) значительно больше, чем правшей с другими формами афазии, но они также требуют длительного срока логопедической работы.[5]

При парциальной эфферентной моторной афазии у левшей основные трудности возникают при составлении фразы по сюжетной картинке, негрубая аграфия, персеверации в устной речи и письме при значительной сохранности ситуативной речи, реализуемой как и при «проводниковой» афазии сохранным у этих больных первично доминантным по речи правым полушарием [1].

При парциальных эфферентной и афферентной моторной афазиях у левшей на стадиях средних и поздних этапов восстановления наблюдается феномен «дограмматического» письма, при котором выявляется утрата всех элементарных навыков письма: правописания предлогов и приставок, безударных гласных, употребления мягкого знака, заглавных букв в личных именах, зеркальное написание некоторых букв и т. д. «Дограмматическое» письмо отмечается только у больных с афазией левшей, не наблюдается у правшей и не имеет ничего общего с дисграфией или аграфией при всех формах афазии.

При этих формах афазии у левшей перспективы восстановления речевых функций несколько лучше, чем у правшей. Методы коррекционно-педагогической работы при афазии у левшей и правшей одинаковы. Однако у левшей с акустико-мнестической и семантической афазией речевые расстройства остаются стойкими и трудно преодолимыми. Динамическая

афазия у левшей практически не наблюдается, что объясняется высокой взаимозаменяемостью у левшей функций заднелобных отделов головного мозга [1].

Степень тяжести афазии у левшей и амбидекстров зависит от того, насколько у больного выражены признаки левшества и в каком полушарии головного мозга произошли травма или нарушение мозгового кровообращения. Афазические расстройства у левши при травме левого полушария могут быть стойкими и труднопреодолимыми, сопровождаться стойкой аграммией, алексией и грубейшей акалькулией. У амбидекстров афазические расстройства преодолеваются быстрее, чем у правшей, со значительным приближением речи к норме. Речевые расстройства амбидекстров отличаются нетипичностью, фрагментарностью нарушения речи, «скачкообразным» восстановлением различных речевых функций. При грубом нарушении экспрессивной речи на раннем этапе может быстро восстановиться понимание речи и письмо. Однако на резидуальном этапе восстановления может длительное время держаться стойкий импрессивный аграмматизм, трудности понимания метафор, пословиц, поговорок, легкая степень аграммии, вербальные парафазии и т. п.

Сенсорную акустико-гностическую афазию у амбидекстров и левшей при поражениях как левого, так и правого полушария не наблюдается, что, по всей вероятности, объясняется высокой пластичностью и функциональной взаимозаменяемостью височных долей у этой группы больных.

При обследовании больного с афазией логопеду необходимо выяснить, не является ли он левшой, есть ли в его семье признаки левшества. Нередко больной не подозревает, что он «скрытый», переученный левша, и наличие левшества или амбидекстрии обнаруживается лишь после инсульта. Речевые расстройства амбидекстров отличаются от речевых расстройств у правшей нетипичностью, фрагментарностью нарушения речи, «скачкообразным» восстановлением различных речевых функций.

В связи с тем, что у переученных левшей и амбидекстров речевые функции могут реализовываться обоими полушариями, коррекционно-педагогическая работа носит характер стимулирования восстановления речи приемами, характерными для раннего этапа после инсульта. На резидуальном этапе после инсульта становится ясной истинная картина речевого расстройства, выявляется та или иная форма афазии средней или легкой степени выраженности, требующая уже применения специальных приемов коррекционно-педагогической работы по преодолению эфферентной, афферентной, акустико-гностической, акустико-мнестической, или семантической афазии. Наиболее тяжелой у левшей и амбидекстров оказывается афферентная моторная афазия первого и второго варианта при поражении теменной доли – комплексная акустико-гностическая и акустико-мнестическая афазия при поражении правого полушария или обоих полушарий.

Очень редко наблюдается так называемая перекрестная афазия, т.е. истинная картина непарциальной афферентной моторной афазии у левшей при поражении левого полушария у левшей и правого полушария у правшей. У этих

больных речь отсутствует полностью до тех пор, пока с ними не будут начаты систематические логопедические занятия.

Задержка формирования вторичных зон второго функционального блока и приводит к задержке речевого развития ребенка-левши. Интригу в исследование проблемы афазии у лево- и право-руких людей вносят и материалы доклада В.И. Хаснулина «Асимметрии мозга и экология человека» (НЦКЭМ СО РАМН, г. Новосибирск), сделанного им на заседании Проблемной комиссии 53.04. «Общая патология и экология человека» Научного совета № 53 по медицинским проблемам Сибири, Дальнего Востока и Крайнего Севера 16.10.2003 г. В.И. Хаснулин утверждает, что правополушарные люди генетически более устойчивы в при различных видах неблагоприятного воздействия, более «здоровы» от природы.[4]

Случаи афазии при амбидекстрии достаточно редки, выявленные по крайней мере.

Таким образом, выше сказанное позволяет предположить, что у амбидекстров и левшей афатические расстройства преодолеваются быстрее, чем у правшей со значительным приближением речи к норме. Процесс реабилитации амбидекстров и левшей, при очаговых поражениях головного мозга проходит быстрее и успешнее, чем у больных с доминирующим левым полушарием. После реабилитации такие больные в большем процессе случаев возвращаются к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бурлакова М. К. Речь и афазия. – М., 1997.
2. Валиуллина Г.В. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии // Наука и школа. – Набережные Челны: Издательство ФГБОУ ВПО «НИСПТР» . – 2011. – № 3–4.
3. Визель Т.Г. Особенности языковой личности больного с афазией и проблема межполушарной асимметрии мозга. – Язык и личность. – М.: Наука. – 1989.
4. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – Второе дополненное издание . – М., 1969
5. «Особенности реабилитации больных с очаговыми поражениями головного мозга при амбидекстрии». Кирсанова Ю.Ю., Всероссийская конференция с международным участием «Современные направления исследований функциональной межполушарной асимметрии и пластичности мозга» 2-3 декабря 2010 года
6. Шохор-Троцкая М.К. Коррекционно-педагогическая работа при афазии. – М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2002.

СЕКЦИЯ V. СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ПОМОЩИ СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Проблемы родителей воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

The problems of parents with children with disabilities

Ахмедова Г.Г.(Баку)

Ahmedova G.Q.

Аннотация. Одной из наиболее актуальных проблем социальной педагогической работы на сегодняшний день является проблема работы с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями. Задача социального педагога – помочь родителям преодолеть первоначальную реакцию подавленности и растерянности, а в дальнейшем занять активную позицию в реабилитации ребенка. Социальный педагог выступает посредником между ребёнком и взрослым, ребёнком и его окружением, а также в роли наставника при непосредственном общении с ребёнком или его окружением

Ключевые слова: семья, дети с ограниченными возможностями здоровья, помощь, социальный педагог, воспитание.

Ухудшение экологической обстановки, высокий уровень заболеваемости родителей, ряд нерешенных социально-экономических, психолого-педагогических и медицинских проблем способствует увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время в нашей стране есть более 60 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья. 1105 из них учатся в специальных школах, 2264 в специальных школах-интернатах (из которых 1353 остаются в учреждениях на ночь), 7750 привлечены к образованию на дому, 268 к инклюзивному образованию.

Одной из наиболее актуальных проблем социальной педагогической работы на сегодняшний день является проблема работы с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями. При интенсивном росте детей с ограниченными возможностями здоровья актуальность проблемы возрастает в равных пропорциях.

Наиболее эффективным местом реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья является семья, как известно, наиболее мягкий тип социального окружения ребенка. Однако по отношению к ребенку с ограниченными возможностями здоровья члены семьи иногда проявляют жесткость, необходимую для выполнения ими своих функций. Семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, вынуждены зачастую решать все проблемы, связанные с инвалидностью ребенка самостоятельно.

Анализ практической и научно-исследовательской литературы позволили выявить ряд социально-педагогических проблем.

Взаимоотношения в семье. Рождение ребенка с нарушениями в развитии всегда является стрессом для семьи. Проблема воспитания и развития

“особого” ребенка чаще всего становится причиной глубокой и продолжительной социальной дезадаптации всей семьи. Другие дети в семье оказываются лишенными внимания.

Родители оказываются в сложной ситуации: они испытывают боль, горе, чувство вины за то, что родился такой ребенок, нередко впадают в отчаяние. Семья чаще всего отдалается от друзей, знакомых, родственников. Часто семьи распадаются (70%), мама одна взваливает всю тяжесть воспитания больного ребенка на свои плечи.

Воспитание и образование. 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. Нет возможности обучаться в общеобразовательных школах. Воспитание уверенности в себе у атипичного ребенка – важнейший педагогический принцип. Ребенка необходимо научить методам компенсации неблагоприятных последствий заболевания или травм. Компенсации можно добиться, если уравновесить потери за счет его личных сильных сторон. Задача родителей помочь ребенку обнаружить эти сильные стороны, научить пользоваться ими.

- медицинские проблемы: получение информации о заболевании ребенка и особенностях его течения, прогнозе, ожидаемых социальных трудностях; овладение практическими навыками выполнения медицинских рекомендаций, коррекции речи; поиск возможностей дополнительного консультирования ребенка, его госпитализации, получения путевок в санатории и т. д.;

- экономические проблемы: в семьях, имеющих ребенка-инвалида, уровень материальной обеспеченности оказывается ниже, чем в семьях со здоровыми детьми. Это обусловлено вынужденным неучастием большинства матерей в общественном производстве; оформлением сокращенного рабочего дня; вынужденной сменой работы нередко с потерей заработной платы и т.д.;

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 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 наблюдается чувство 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 кажется 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. Отношение общества к атипичному ребенку. Большинство семей в решении

своих проблем в повседневной жизни сталкиваются с непониманием и пренебрежением окружающих, ощущают равнодушие и безразличие. Отношение сверстников к атипичным детям часто бывает пренебрежительным или безразличным. Они часто не умеют общаться, играть, участвовать в совместной деятельности с таким ребенком [1].

Практика работы с семьями, в которых есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья, показывает, что такие семьи по отношению к проблеме можно условно разделить на две группы.

Семьи, в которых отношение к проблеме носит конструктивный характер, не углубляются в длительные переживания случившегося, а пытаются более эффективно приспособиться к новым условиям, наладить семейный быт, общение и изменить свое отношение к возникшей проблеме. Конструктивное отношение – это результат эмоциональной адаптации всех членов семьи: они принимают проблему. Критические моменты в таких семьях тоже случаются, тем не менее, родители уже успели выбрать позитивные установки по отношению к себе, своему ребенку, что позволяет им формировать у него такие навыки, которые помогут адаптироваться и семье и ребенку.

Но, к сожалению, таких семей намного меньше, чем тех, в которых отношение к проблемам носит деструктивный характер, который может выражаться в форме:

- игнорирование проблем («Это не мои, а его проблемы – пусть выкарабкается сам»);

- жесткое отношение и эмоциональное отвержение ребенка

Деструктивное отношение к проблеме в сочетании с нарушениями детско-родительских коммуникаций препятствует процессу реабилитации ребенка и ведет к появлению у него поведенческих отклонений.

Основной проблемой имеющей важнейшее значение для воспитания атипичного ребенка, является отношение родителей к его дефекту. В соответствии с уровнем знаний, культуры, личностных особенностей родителей и ряда других факторов возникают различные типы реагирования, а соответственно и поведения в связи с появлением в семье атипичного ребенка. Этот момент, как правило, сопровождается потрясением, приводит родителей в стрессовое состояние, вызывает глубокие переживания, чувства растерянности и беспомощности, нередко служит причиной распада семьи. Многие родители в сложившейся ситуации оказываются беспомощными. Их положение можно охарактеризовать как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик.

Ребенок с ограниченными возможностями и семья, в которой он воспитывается, нуждаются в помощи специалиста, который смог бы активно войти в конкретную жизненную ситуацию семьи, смягчить воздействие стресса, помочь мобилизовать имеющиеся внутренние и внешние ресурсы всех членов семьи. Таким специалистом, профессионалом, подготовленным к решению такого рода социально-психолого-педагогических проблем, и является социальный педагог.

Главная цель социально-педагогической деятельности в работе с семьей ребенка с ограниченными возможностями – помочь семье справиться с трудной задачей воспитания ребенка-инвалида, способствовать ее оптимальному решению, несмотря на имеющиеся объективный фактор риска; воздействовать на семью с тем, чтобы мобилизовать ее возможности для решения задач реабилитационного процесса. Иными словами, цель социального педагога – способствовать социальной адаптации и реабилитации семьи в ситуации рождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья [2].

Задача социального педагога – помочь родителям преодолеть первоначальную реакцию подавленности и растерянности, а в дальнейшем занять активную позицию в реабилитации ребенка, сосредоточив усилия не только на лечении, но и на развитии его личности, на поиске адекватных способов социализации и достижении оптимального уровня адаптации в обществе. Для этого социальный педагог оказывает образовательную помощь: предоставляет семье информацию, касающуюся этапов восстановительного лечения и перспектив ребенка, подкрепляя ее документальными фактами, фото и видеоматериалами, сообщает о возможности установления временной инвалидности и связанных с ней льгот [2]. Социальный педагог выступает посредником между ребёнком и взрослым, ребёнком и его окружением, а также в роли наставника при непосредственном общении с ребёнком или его окружением [3].

Кроме того, социальный педагог выступает в качестве посредника между медицинским персоналом и семьей. В то время как медики заняты лечением, он помогает семье преодолеть кризис и начать действовать. Например, установить связь с другими родственниками, с семьями, испытывающими подобные затруднения, с организациями, способными предоставить помощь [5].

Литература:

1. Зубкова, Т.С., Тимошина Н.В. Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семьи [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений / Т.С. Зубкова – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 224 с.
2. Мастюкова, Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
3. Павленок, П.Д., Руднева М.Я. Технология социальной работы с различными группами населения [Текст] : учеб. пособие / П.Д. Павленок – М.: ИНФРА-М, 2010. – 272 с.
4. Строгова Н.А., Магарычева Е.А. «Проблема психологической помощи родителям, имеющим детей с отклонениями в развитии» / журнал «Школьный логопед», № 1(16), 2007, с. 56-59;
5. Ткачева В.В. Пути социальной адаптации семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Практикум по социальной адаптации. – М.: Издат. ГНОМид, 2000.

Особенности взаимодействия матерей и слепых младенцев

Features of interaction of mothers and blind infants

Кудрина Т.П., Суетина О.А., Шеянова Л.В., Титова Ю.А. (Москва)

Kudrina T.P., Suetina O.A., Sheyanova L.V., Titova J.A.

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования поведения матерей в ситуации общения с младенцами, имеющими тяжелые нарушения зрения. Проанализированы коммуникативные действия близкого взрослого при организации пространства, инициации и поддержании взаимодействия.

Ключевые слова: слепые младенцы, общение, пространство общения, инициация и поддержание взаимодействия, коммуникативные действия, психическое развитие, депривация.

Исследование особенностей взаимодействия матерей и младенцев, имеющих тяжелые нарушения зрения, выполнено в рамках тематического плана фундаментальных и прикладных исследований РАО по модернизации системы помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья на основе отечественной научной школы специальной психологии и коррекционной педагогики, в теме «Ранняя психолого-педагогическая профилактика инвалидизации детей с ограниченными возможностями здоровья» (Государственная регистрация № 01201355195)

Внимание к изучению особенностей поведения матери в общении со слепым младенцем обусловлено решающей ролью, которую близкий взрослый играет в благополучном психическом развитии ребенка с сенсорной депривацией. Анализ отечественных и зарубежных работ в области тифлопсихологии и тифлопедагогики показал, что развитие и поведение ребенка с тяжелыми нарушениями зрения изучены достаточно глубоко, а особенности общения матери и слепого младенца и характер поведения матери остаются мало изученными.

В исследовании приняли участие 23 пары «мать-слепой младенец». Дети в возрасте от 3 до 14 месяцев жизни с диагнозом ретинопатия недоношенных IV-V стадии, имеющие органическое поражение ЦНС I – II степени тяжести, рожденные в срок гестации от 26 до 30 недель с весом от 610 до 2.000 гр.

Матери – возраст от 21 до 38 лет, 9 – (45%) матерей имели старшего ребенка, у 11 (55%) – слепой младенец был единственным ребенком в семье.

Для изучения общения матери и слепого младенца использовалась методика феноменологического анализа видеоматериалов, разработанная сотрудниками лаборатории содержания и методов ранней помощи детям с выявленными нарушениями в развитии «Института коррекционной педагогики РАО» (Ю.А.Разенкова, Е.Б.Айвазян, И.А.Выродова, Т.П.Кудрина, Г.Ю.Одиноква, А.В.Павлова).

В ходе наблюдений за общением в паре «мать-слепой младенец», мы выделили 3 группы действий матерей, которые как способствовали, так и препятствовали активности ребенка в ответ на воздействия близкого взрослого:

1. способы организации пространства взаимодействия и установления дистанции;

2. способы инициации взаимодействия;
3. способы поддержки взаимодействия.

Анализ видеоматериалов взаимодействия в паре выявил некоторые варианты поведения матери в ситуациях общения с младенцем. Для слепого младенца восприятие сохранными органами чувств лица матери является запускающим механизмом эмоционального контакта. Наиболее активным слепой младенец был, когда лицо матери находилось очень близко, при этом он мог полноценно воспринимать мать сохранными органами чувств. Благодаря близкому контакту младенец быстро откликнулся, проявлял интерес к инициативам матери, поддерживал взаимодействие и не стремился его прервать. Однако в половине наблюдаемых случаев матери были недоступны младенцам для восприятия, так как находились на расстоянии, не позволяющем им ощутить запах и тепло взрослого. Обнаружилась противоречивость ситуации: слепые дети были более активны в «контактном», телесно-эмоциональном взаимодействии, а матери дистанцировались, предпочитали речевые средства, менее актуальные для младенца.

Младенцы ярко давали ответную реакцию и удерживали внимание на инициативах матери, когда она была не только доступна их восприятию, но и тактильно поддерживала свое обращение к ребенку. При этом ключевые характеристики ее речи (экспрессия, интонация, тембр, темп, паузы, предваряющие высказывание) позволяли обращению четко выделиться из окружающего ребенка шумового фона. Однако в 75% случаев речевое обращение к младенцу по своим характеристикам мало отличалось от присутствовавшего в ее репертуаре комментирования: оно не обладало экспрессией, не выделялось из общего потока предыдущих высказываний, при этом отсутствовали предваряющие обращение паузы. Такое речевое поведение матери противоречило потребностям слепого младенца, для которого семантически значимыми являются просодические компоненты речи взрослого. Ребенок не мог выделить обращение к нему матери из звукового фона, сосредоточиться на нем и откликнуться на инициативу близкого взрослого.

Особенности реагирования слепого младенца на внешние стимулы влияли на поведение близкого взрослого. В общении с младенцем матери вели себя чрезмерно активно, не ожидали ответов, были склонны к перестимуляции. Лишь в половине случаев наблюдаемого нами общения матери были чутки и внимательны к младенцам и способны отзываться на изменения в их поведении.

Установление и поддержание эмоционального контакта у слепого младенца путем зрительного подражания невозможно, и требуется целенаправленное обучение ребенка способам контакта, поощрение и поддержка социально предпочтительных средств общения. Младенцы проявляли устойчивое внимание к игровой инициативе близкого взрослого, когда мать совершала необходимое действие руками ребенка (методом пассивных действий) и таким образом «показывала» младенцу способ реализации его активности. Такой показ способа совершения действия позволял младенцу более активно участвовать во взаимодействии, способствовал накоплению определенного

опыта. Однако только очень незначительная часть матерей (17%) уделяла этому внимание.

Анализ общения матерей со слепыми младенцами показал несоответствие поведения матерей сенсорным и социальным потребностям слепых детей. Можно говорить не только о сенсорной, но и социальной депривации уже на самых ранних этапах онтогенеза, приводящих к задержке формирования у младенцев деятельности (общения) и возникновению у них вторичных нарушений.

Полученные в ходе исследования данные показывают, что слепым младенцам для благополучного психического развития в рамках ведущей деятельности (общения) требуются определенные условия:

- наличие у матерей определенных коммуникативных умений, позволяющих им оптимальным образом организовывать пространство общения, эффективно инициировать и поддерживать взаимодействие.

- чувствительность матери, внимательной и отзывчивой на любые сигналы младенца, соотносящей свои действия с поведением младенца в каждой конкретной ситуации общения.

Поддержка благоприятных феноменов в поведении взрослого создает необходимые предпосылки для гармоничного развития слепого младенца и профилактики вторичных нарушений на ранних этапах онтогенеза.

Литература:

1. Кудрина, Т.П. Особенности развития слепых недоношенных младенцев. Сообщение I / Т.П. Кудрина // Дефектология. – 2013. – № 1. – С. 24 – 32.
2. Кудрина, Т.П. Особенности развития слепых недоношенных младенцев Сообщение II / Т.П. Кудрина // Дефектология. – 2013. – № 2. – С. 59 – 70.
3. Кудрина, Т.П. Особенности взаимодействия матери и слепого недоношенного младенца. Сообщение I / Т.П. Кудрина // Дефектология. – 2014. – № 3. – С. 53 – 63.
4. Кудрина, Т.П. Особенности взаимодействия матери и слепого недоношенного младенца. Сообщение II / Т.П. Кудрина // Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 43 – 51.
5. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 250 с.
6. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В.А. Феоктистова. – Санкт-Петербург, «Речь», 2005. – 128 с.
7. Fraiberg S. Insights from the blind. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1977.
8. Preisler G. The development of communication in blind infants // Realities & opportunities / S.A. Aitken, M. Buultjens, S. J. Spungin (eds.) New York: American Foundation for the blind, 1988.

**Компетентность родителей как условие успешного взаимодействия
с логопедом в процессе коррекции заикания**
*Competence of parents as a condition for successful interaction with a speech
therapist in the process of correction of stuttering*

Леонова С.В. (Москва)

Leonova S.V.

Аннотация. В данной статье освещена проблема взаимодействия логопеда и семьи заикающегося ребенка. Автором представлены результаты анкетирования, которые свидетельствуют о необходимости повышения родительской компетентности по проблеме заикания и мотивации к участию в коррекционном процессе. Выделены наиболее оптимальные формы сотрудничества логопеда с семьей: коллективная, индивидуальная и наглядно-информационная. Активное включение родителей в совместном с логопедом коррекционном процессе по преодолению заикания позволяет не только повысить эффективность логопедического воздействия, но способствует улучшению микроклимата в семье и закреплению эмоциональной сплоченности между родителями и детьми.

Ключевые слова: заикание, семья, компетенция, взаимодействие, коррекционное воздействие, формы сотрудничества.

В современных социально-экономических условиях роль семьи особенно возросла в отношении воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, многочисленную группу которых составляют дети речевыми нарушениями. Одним из сложных и труднокорректируемых нарушений является заикание. Данные научно-методической литературы и практика работы логопедов с заикающимися детьми показывают, что успех формирования правильной речи зависит от продуктивного процесса закрепления речевых навыков и умений, полученных на логопедических занятиях, организации охранительного режима при заикании, который включает в себя не только соблюдение правильного речевого режима, но и общего режима у ребенка, от правильной речи самих родителей, т.е. эффективность логопедических занятий с заикающимися детьми во многом определяется активным и осознанным участием родителей в коррекционном процессе [Г.А.Волкова, В.И.Селиверстов, Н.А.Чевелева и др.].

Однако недостаточно активное участие родителей в коррекционном процессе и есть одна из наиболее сложных проблем в работе логопеда. Родители заикающихся детей нередко самопроизвольно отстраняются от работы по исправлению речевых дефектов у детей, мотивируя это в большинстве случаев своей занятостью, отсутствием времени для занятий с детьми дома, недостатком необходимых педагогических знаний и умений и т.п.

В течение последних лет в рамках психолого-педагогического обследования заикающихся детей проводилось дополнительно анкетирование родителей на базах общеобразовательных учреждений, направленное на изучение родительской компетенции в отношении проблемы заикания. Анкетирование родителей включало вопросы, касающиеся теоретических знаний о заикании и

применения их на практике, отношения к заикающемуся ребенку, готовности к сотрудничеству со специалистами.

Анализ ответов на вопросы анкеты, направленных на изучение родительской активности, показал, что заикание у ребенка родители заметили сразу в 81,3% семей, за помощью к специалистам все они обратились в течение первого полугодия возникновения заикания у ребенка. 75% родителей смогли указать причину, которая на их взгляд, послужила толчком к возникновению заикания у их ребенка. 43,7% родителей указали на время возникновения заикания. 6,3% родителей заметили, что с возникновением заикания ребенок стал более раздражительным, плаксивым, агрессивным, стал общаться более избирательно.

Анализ родительской оценки степени заикания у ребенка показал не всегда адекватную оценку дефекта речи, преувеличивая степень его выраженности, некоторые – занижая. У преобладающего большинства родителей (68,8%) изменилось отношение к ребенку в связи с появлением у него заикания: стали более внимательней к ребенку, терпеливее, больше заботиться о нем – 72,2%; появился страх, тревога за ребенка, отменили наказания, стали все разрешать – 27,3%.

Семьи, в которых выявились изменения отношения родителей к ребенку в связи с возникновением у него заикания, находятся в зоне риска. Родители, у которых появился страх, тревога за ребенка, могут способствовать развитию тревожности и у их малыша. Чрезмерное внимание, терпение к ребенку, могут незаметно перейти на гиперопеку, создавая тем самым «льготную позицию заикающегося» (потакание всем его капризам и т.д.).

Необходимо отметить, что только 30% матерей в изучаемых семьях готовы полностью взять на себя ответственность за участие в коррекционном процессе, демонстрируя этим свою заинтересованность и активную позицию в работе по преодолению заикания у их ребенка. Согласно анализу психологической документации преобладающее большинство матерей этой группы имеют авторитарный психологический тип. Наличие же матерей (70%), не отрицающих передачу ответственности за лечебно-педагогическую работу другому члену семьи, указывает на необходимость повышения мотивации у них к участию в коррекционном процессе.

До начала коррекционного курса литературу в той или иной степени по вопросу о заикании читали 81,3% родителей. Однако они не смогли выделить ряд специалистов, участвующих в лечебно-педагогическом процессе. Сложным для них оказалось и определение условий, способствующих успешному преодолению заикания. Подавляющее большинство отдало предпочтение проведению специальных занятий с логопедом, умаляя значимость медикаментозного лечения, соблюдения речевого режима и режима дня ребенка, нормализации семейного климата, ограничения сильных отрицательных эмоций, так и ярких положительных эмоций у ребенка.

Анализ ответов так же выявил, что преобладающее большинство родителей отдают предпочтение индивидуальным формам взаимодействия с логопедом (индивидуальные консультации). Только незначительная часть родителей

готова взаимодействовать с логопедом посредством групповых форм организации сотрудничества. Преобладание мнения родителей, что индивидуальная форма организации занятий с заикающимся ребенком является наиболее продуктивной, показывает, что родители изучаемых семей воспринимают заикание своего ребенка в большинстве случаев как чисто речевое нарушение, а не как нарушение коммуникативной функции речи, т.е. не препятствующее общению.

Таким образом, для правильного взаимодействия со своим заикающимся ребенком в процессе коррекционной работы, родители нуждаются в повышении мотивации к участию в коррекционно-педагогической работе, своей компетентности по данной проблеме.

Анализ разработанных на настоящее время форм взаимодействия педагога и родителей позволяет выделить наиболее оптимальные для организации сотрудничества логопеда с родителями: коллективная, индивидуальная и наглядно-информационная.

Коллективная работа представлена в нескольких видах: родительские собрания, на которых закладываются основы сотрудничества и взаимопонимания, обозначаются цели и задачи совместной работы с родителями и т.п.; консультации, лекции, в процессе которых решается задача повышения педагогической компетентности последних; фронтальные открытые занятия с ознакомлением методов и приемов логопедической работы; круглый стол для участия в обсуждении актуальных тем; речевые праздники и функциональных тренинг, направленные на автоматизацию у детей навыков плавной речи, привлечение семьи к участию в коррекционной работе и закреплению эмоциональной сплоченности между родителями заикающихся детей.

Индивидуальные формы работы учителя-логопеда с семьей: беседа, через которую учитель-логопед может получить информацию об особенностях семейного воспитания, познакомить родителей с результатами обследования детей, дать рекомендации и т.д.; индивидуальные консультации, в процессе которых родитель получает от педагога-логопеда необходимый объем знаний и практических навыков совместной деятельности с ребенком (это различные виды продуктивной деятельности, дыхательная гимнастика артикуляционно-мимическая гимнастика и т.д.); альбом домашних заданий, в котором родители получают информацию о том, чем занимался ребенок и какие умения необходимо закрепить дома; анкетирование родителей, помогающее логопеду получить информацию для более успешного контакта с ними.

По утверждению психологов, большую часть информации мы запоминаем, воспринимая ее зрительно. Наглядность агитации обеспечивается применением разнообразных сопровождающих иллюстраций, предназначена для стимуляции активности родителей. Наглядная логопедическая информация представлена в следующих видах: информационные стенды с информацией о занятиях, методическими рекомендациями и т.п.; информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). В настоящее время многие логопеды, в ходе лекций для родителей, часто используют показ мультимедийных презентаций.

Преимуществами применения ИКТ являются: придание лекции систематичности, законченности, целостности; мобильность и простота (требуется запустить только один файл); сохранение основного достоинства лекции – живого общения логопеда с родителями (лицами, их заменяющих) наряду с расширением методического аппарата лектора (в данном случае – логопеда).

Наглядно-информационные формы организации общения являются только естественным дополнением диалога двух партнеров – логопеда и родителей, а не основным способом общения. Ведь именно речевое общение способно помочь логопедам и родителям лучше понять друг друга, объединить усилия, прийти к общей взаимодополняющей позиции в воспитании ребенка.

На первом этапе (подготовительно-организационном) реализуются задачи: изучение особенностей семьи и семейного воспитания, определение уровня родительской мотивации в отношении сотрудничества со специалистами образовательного учреждения, знакомство родителей с особенностями функционирования учреждения и организацией коррекционно-воспитательной работы. Используются такие формы работы как анкетирование, беседы, родительское собрание и т.п. На основном этапе родители активно включаются в процесс сопровождения заикающихся детей и участвуют в посещении занятий, проведении праздников, семинаров-практикумов и т.п. На итоговом этапе оценивается проведенная работа и определяется дальнейшая стратегия психолого-педагогического воздействия. Для родителей организуются круглые столы, собрания и т.п.

Работа по активизации участия родителей в процесс преодоления заикания у ребенка также включает в себя следующие компоненты: создание эмоционально-положительного контакта с логопедом, последовательное включение родителей в коррекционный процесс, развитие умений родителей самостоятельно использовать приемы формирования плавности речи. Для достижения эффективности участия семьи в процессе коррекционной работы необходимо научить родителей правильно общаться со своим ребенком, помочь овладеть некоторыми коррекционными приемами под руководством логопеда и осуществлять коррекционную работу в домашних условиях по заданиям логопеда. В течение учебного года используются специально подобранные серии заданий, упражнений, игр, речевого и наглядно-иллюстративного материала для детей и родителей. Воспитание заикающегося ребенка требует от родителей подчинения интересов всей семьи коррекционному процессу, пока речь ребенка не нормализуется.

Для оценки результативности взаимодействия семьи заикающегося ребенка и логопеда, понимания возникающих проблем можно использовать анкетирование, вопросы в письменной форме («Почтовый ящик» – в специально приготовленный и выставленный ящик складываются письменные вопросы родителей к логопеду).

Таким образом, поэтапное сопровождение семьи заикающегося ребенка, предполагающее использование разнообразных форм взаимодействия логопеда и родителей (лиц, их замещающих) будет способствовать активизации участия

семьи в коррекционном процессе и в целом повышению эффективности логопедической работы. Повышая в течение коррекционного процесса свою психолого-педагогическую компетентность в проблеме заикания, родители перестают отстраняться от работы по исправлению речевого нарушения у ребенка, так как овладевают необходимыми педагогическими знаниями, умениями и навыками. Закрепление полученных навыков и соблюдение определенных норм(правил) поведения с заикающимся ребенком в семье позволяет достичь большей положительной динамики в нормализации речи и в его общем состоянии.

Литература:

1. Бачина О. В., Самородова Л. Н. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 64 с.
2. Леонова С.В. Формы сотрудничества семьи детей с нарушениями развития и педагога в процессе коррекционно-воспитательной работы (статья) Педагогические науки – Т25.- София, БялГРАД-БД, ООД.- 2013. – С.61-65
3. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии./ под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 358 с.

Варианты развития общения в парах «мать-ребенок раннего возраста с синдромом Дауна»

Ways of «mother – infant with Down syndrome» dyad communication development

Одинокова Г.Ю., Груничева С.И., Данилевская И.П., Иванова М.М. (Москва)

Odinokova G.Y., Grunicheva S.I., Danilevskaya I.P., Ivanova M.M.

Аннотация. Представлены результаты исследования общения в парах «мать – ребенок раннего возраста с синдромом Дауна». Одна часть детей, с признаками развития общения, имеет матерей, которые внимательны и доброжелательны в общении с ними, уважительно относятся к ребенку как к личности. У другой части детей, в общении которых наблюдались признаки нарушения развития общения, действия матерей оцениваются как создающие дефициты в поддержке ребенка и признания его значимым и равноправным партнером по общению. Результаты анализа позволяют сделать вывод о наличии двух вариантов развития общения в указанных парах: благоприятного и неблагоприятного.

Ключевые слова: синдром Дауна; общение матери и ребенка раннего возраста синдром Дауна; феномены общения; признаки развития общения; признаки нарушения развития общения; благоприятный и неблагоприятный варианты развития общения.

В отечественной научной традиции общение ребенка со взрослым является условием его благополучного психического развития. В общении ребенок познает и оценивает других людей, через них – познает и оценивает себя и получает возможность перенимать опыт цивилизации.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) общение с матерью выступает основным фактором развития способности, а иногда и возможности, к социализации (к контактам с другими близкими, сверстниками, специалистами и т.д.) По нашим предположениям, общение в парах «мать – ребенок с синдромом Дауна» имеет варианты развития, что отражается на психическом развитии детей.

Исследование общения в парах «мать – ребенок», предполагающее равноценное внимание к характеристикам общения и ребенка, и матери проводилось в рамках проекта 7.1. «Ранняя психолого-педагогическая профилактика инвалидизации детей с ограниченными возможностями здоровья» (Государственная регистрация № 01201355195) по теме «Научно-методическое обеспечение ранней психолого-педагогической профилактики инвалидизации детей с ограниченными возможностями здоровья».

Предмет исследования: варианты общения в парах «мать – ребенок раннего возраста с синдромом Дауна».

База для исследования: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» и Благотворительный фонд «Даунсайд Ап» (г. Москва).

В исследовании приняло участие 30 человек: 15 пар «мать – ребенок с синдромом Дауна». Все дети – второго и третьего годов жизни.

Методы исследования:

1. Наблюдение, беседа, анкетирование матерей детей раннего возраста.
2. Видеосъемка и анализ общения матери и ребенка [1],[4].
3. Оценка уровня развития ребенка по «Диагностике нервно-психического развития детей первых трех лет жизни»[7].
4. Методы обработки данных: количественный, качественный, статистический анализ.

В результате экспертного анализа видеозаписей взаимодействия матерей и детей, были выделены и описаны 18 феноменов общения матери и 7 – ребенка.

Феномены ребенка были проанализированы с точки зрения внутреннего содержания общения [3]. Это позволило реконструировать лежащие в их основе потребности и мотивы и отнести одни действия общения к признакам развития общения, а другие – к признакам нарушения развития общения [6].

К признакам развития общения были отнесены особенности, связанные с неоднократными инициативными и ответными актами ребенка в общении; разнообразием средств общения; предпочтением находиться на близком расстоянии от матери (не далее зоны «вытянутой руки»). Признаки развития общения наблюдались у одних и тех же детей группы «мать – ребенок с синдромом Дауна».

Признаки нарушения развития общения связаны с низкой инициативностью ребенка (или отсутствием инициатив) в общении, с частыми отказами отвечать на инициативы матери, с предпочтением находиться на большом расстоянии от матери, со случаями отказа от общения с матерью. Перечисленные признаки указывают на ограниченную потребность ребенка в общении [2].

Следствиями ограниченной коммуникативной потребности, на наш взгляд, является: неполный репертуар средств общения (нет предметных или речевых средств); противоречия в коммуникативном действии, когда в ответе ребенка содержится одновременно утвердительное и отрицательное послание [5]; «специфические» коммуникативные действия, которые представляют собой иногда опасные действия, направлены на переключение внимания матери. Перечисленные особенности наблюдались у детей с синдромом Дауна в виде различных сочетаний (от 3 до 7 признаков).

Регистрация у каждого ребенка выделенных признаков позволила разделить детей на две группы. В *первую группу* вошли дети, у которых в общении с матерью наблюдались признаки развития общения (46,7%), признаки нарушения развития общения при этом не встречались или были представлены однократно. Во *вторую группу* – дети с признаками нарушения в развитии общения (53,3% детей).

Корреляционный и сопоставительный анализ показал, что в каждой группе детей феномены общения матерей группируются особым образом и их можно объединить в поведенческие портреты.

У детей *первой группы* (с признаками развития общения) матери чаще откликались на инициативы детей и этот отклик был адекватен содержанию инициативы; объясняли «внешний» мир; безоценочно или позитивно интерпретировали «внутренний» мир ребенка; поддерживали интересы и активность ребенка в игре; одобряли действия детей и т.д.

Активное участие и заинтересованность ребенка в общении с матерью, ее внимательное, доброжелательное и уважительное отношение к ребенку как к личности позволяет сделать вывод о *благоприятном варианте развития общения* у первой группы.

Матери детей *второй группы* (дети с признаками нарушения развития общения) чаще не отвечали на предложения ребенка, не поддерживали те действия, которые можно принять за инициативные, приписывали «неудачи» в общении именно ребенку: давали негативную характеристику «внутреннему» миру ребенка, приписывали ему нежелание играть с матерью, критиковали детей (передразнивали, использовали вопросы-упреки и др.). Матери не понимали некоторых проявлений и действий ребенка, говорили об этом, но не предпринимали попытку «угадать» намерение ребенка.

Низкая заинтересованность ребенка в общении с матерью, вплоть до отказа от совместной игры, изобретение способов влияния на мать сочетаются с такими действиями матери, которые можно оценить как создающие дефициты в поддержке ребенка и признания его значимым и равноправным партнером по общению. Вариант развития общения у пар, к которым относились дети второй группы, является *неблагоприятным*.

Итак, результаты сопоставительного и корреляционного анализа доказывают наличие в исследованной группе *двух вариантов развития общения в парах «мать – ребенок с синдромом Дауна» – благоприятного и неблагоприятного*.

Наличие благоприятного варианта соотносится с меньшим отставанием в психическом развитии детей (от 3 до 20 месяцев), а неблагоприятного –

с большим отставанием (от 13 до 27 месяцев). Этот факт указывает на связь между качеством общения в парах и уровнем психомоторного развития ребенка.

Результаты исследования определяют направления работы в дальнейшем. В планах научных исследований – анализ того, как соотносятся благоприятный и неблагоприятный пути развития общения с вариантами внутренней позиции матерей детей раннего возраста с синдромом Дауна [8]. В практической области – разработка и апробация комплекса коррекционных мероприятий, направленных на преодоление неблагоприятия в развитии общения в парах «мать – ребенок раннего возраста с синдромом Дауна».

Литература:

1. Айвазян Е.Б., Одиноква Г.Ю. Феномен «непрерывающийся диалог» во взаимодействии матери с ребенком раннего возраста с синдромом Дауна // Синдром Дауна. XXI век. – 2011. – № 2 (7). – С.14-21.

2. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. доктора психол. наук, М., 1974 – 36с.

3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144с.

4. Одиноква Г.Ю. Особенности взаимодействия в паре «мать – ребенок раннего возраста с синдромом Дауна // Дефектология. – 2012. – № 1. – С.77-87.

5. Одиноква Г.Ю. О феномене противоречий в коммуникативных действиях ребенка раннего возраста с синдромом Дауна // Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии: Материалы VIII международной науч.- практ. конф. – Курск, 2015 г. – Ч.1– С.18-20.

6. Одиноква Г.Ю. Феномены общения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна // Дефектология. – 2015.– № 2. – С.56-63.

7. Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни – М.:ЦОЛИУВ, 1979. – 88 с.

8. Разенкова Ю.А., Айвазян Е.Б., Иневаткина С.Е., Одиноква Г.Ю. Варианты внутренней материнской позиции у матерей детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста // Дефектология. – 2011г.–№1–С.45-55.

Сопровождение семей в системе ранней помощи

Supporting of families in early intervention

Серкина А.В., Смирнова О.Н., Голомазова С.Ю., Кузнецова М.С.

(Москва)

Serkina A.V., Smirnova O.N., Golomazova S.J., Kouznetsova M.S.

Аннотация. В статье анализируется опыт консультирования родителей в системе ранней помощи. Показана специфика консультирования семей, воспитывающих детей раннего возраста с ретинопатией недоношенных, на разных стадиях адаптации семьи к имеющимся у ребенка нарушениям развития. Рассматриваются возможности дистанционного консультирования

как части сопровождения семьи. Намечены направления дальнейших исследований в данной сфере.

Ключевые слова: ранняя помощь, консультирование, дистанционное консультирование, помощь семьям, ретинопатия недоношенных.

В статье обобщен наш более чем семилетний опыт сопровождения семей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями зрения (ретинопатия недоношенных IV – V стадий). Мы полагаем, что многие изложенные принципы сохраняют свою актуальность при работе со всеми категориями детей раннего возраста. При организации проведения семьи очная и заочная работа специалистов с семьей подчиняются единой логике. В системе ранней помощи основная часть коррекционной работы осуществляется силами родителей через их развивающее взаимодействие с ребенком (Е.Л. Гончарова, 2009; Ю.А. Разенкова, 2011; Г.Ю. Одиноква, 2012). Для реализации такого подхода родителям необходима специальным образом выстроенная система поддержки специалистами. В рамках этой системы дистанционное консультирование имеет свою специфику и ряд преимуществ перед очным консультированием, и служит его удачным дополнением.

В нашей практике метод дистанционного консультирования используется *только после нескольких очных встреч* с семьей, во время которых формируются партнерские отношения между родителями и специалистами и вырабатывается общее понимание родителями и специалистами существующих проблем, стратегии и тактики помощи ребенку и членам его семьи.

Первичную консультацию проводит команда специалистов – врач (обычно это невролог, реже – неонатолог или педиатр, офтальмолог), тифлопедагог и психолог; состав специалистов на последующих консультациях определяется исходя из потребностей семьи. В ходе этих первых очных встреч у родителей должно сформироваться доверие к специалистам и уверенность в их доброжелательном и уважительном отношении, которые позволяют им, в дальнейшем, обратиться за помощью дистанционно в промежутке между очными консультациями. Доверительные отношения родителей и специалистов требуют достаточного времени для их развития (М. Селигман, Р. Дарлинг, 2007; С. Файн, П. Глассер, 2010; М.С. Кузнецова, А.В. Цатурян, 2010; и др.). Сама ситуация обращения к специалистам для родителей бывает нова, иногда они не имеют опыта разговора о сложных аспектах воспитания своего ребенка, не могут признаться, что столкнулись с трудностями психологического и социального характера, не готовы обсуждать проблемы своей семьи. Они часто не уверены в будущем своего ребенка и семьи в целом, могут сомневаться в своих силах, в специалистах, к которым они обращались ранее и обратились сейчас. Прежде, чем родители начнут озвучивать трудности, с которыми они сталкиваются, и обсуждать их, они должны быть уверены, что могут доверять специалистам: их будут внимательно слушать и не станут осуждать. Им нужно получить опыт уважительного отношения со стороны специалистов, внимательных и готовых помогать. Некоторым семьям для появления доверия и формирования позитивных отношений со специалистами достаточно одной

встречи, другим требуется несколько встреч. Таким образом, во время очных консультаций создается фундамент, на котором в дальнейшем строится дистанционное консультирование.

Сопровождение каждой семьи осуществляется, как правило, одним специалистом, выступающим посредником между семьей и службой ранней помощи, его называют «ведущим специалистом». Обычно, им является педагог или психолог, так как этим специалистам проще разговаривать с родителями на понятном им языке и с учетом их эмоционального состояния. По нашему опыту, такая организация сопровождения комфортна для родителей: в случае возникновения вопросов, связанных со здоровьем ребенка, даже имея возможность обратиться напрямую к врачу, они предпочитают привычное взаимодействие с ведущим специалистом. Многие задаваемые родителями вопросы находятся «на стыке» медицинских и психолого-педагогических проблем. Задача ведущего специалиста – организовать обсуждение сложившейся ситуации командой специалистов, сопровождающих данную семью, и передать семье решение «консилиума».

На разных этапах сопровождения семьи в системе ранней помощи на первый план выходят разные проблемы. Это обусловлено потребностями семьи, которые меняются по мере того, как ее члены адаптируются к сложной жизненной ситуации, связанной с появлением ребенка с тяжелыми нарушениями развития. Адаптация к новой сложной жизненной ситуации требует от родителей решения нескольких психологических задач. Семья, столкнувшаяся с нарушениями развития у ребенка, проходит через ряд стадий, на каждой из которых те или иные задачи становятся приоритетными, что и определяет стратегии помощи. Существует традиция рассмотрения переживаний родителей в ситуации выявления у ребенка нарушений развития по аналогии со стадиями переживания горя (М. Селигман, Р. Дарлинг, 2007). Исследования реакции на смерть близкого человека показывают, что процесс психологического совладания с этой ситуацией (так называемая «работа горя») у всех людей является универсальным по структуре и содержанию. Установлено, что аналогичной логике подчиняется реагирование человека на утрату всего, что представляет для него ценность: значимой части жизни; представления о собственной личности; ожидаемого будущего. В ходе этого процесса человек должен решить ряд психологических задач, от успешности решения которых зависит, сможет ли он вернуться к полноценной жизни после утраты. К этим задачам относятся: признание факта утраты, переживание связанных с утратой эмоций, переосмысление своих отношений с утраченным объектом и реорганизация жизни с учетом новых обстоятельств (Worden, J.W., 2008). Решение указанных задач происходит последовательно на соответствующих стадиях. Разными авторами выделяется от 4 до 12 стадий, но в большинстве периодизаций присутствуют стадии *отрицания*, *гнева*, *депрессии* и *принятия*.

На стадии отрицания человек должен осознать утрату, переживание связанных с ней эмоций соответствует стадиям гнева и депрессии, психологическое восстановление происходит на стадии принятия и связано с

налаживанием жизни после утраты и установлением новых гармоничных отношений с утраченным объектом. Переход к стадии принятия невозможен без решения задач, соответствующих предыдущим стадиям.

В случае появления в семье ребенка с тяжелыми нарушениями развития, семья, фактически, оказывается в ситуации утраты здорового ребенка и связанных с ним ожиданий. Процесс адаптации семьи к этой ситуации проходит через обозначенные выше стадии. Семьи различаются по выраженности каждой стадии и скорости их прохождения, при определенных обстоятельствах возможен возврат на уже пройденные этапы, процессы решения нескольких психологических задач могут происходить параллельно, но, тем не менее, всегда можно выделить, какая задача является наиболее актуальной для семьи в данный момент времени. Именно эта задача должна находиться в центре внимания специалистов, вокруг ее решения должно выстраиваться консультирование семьи на данном этапе – как очное, так и заочное. При этом в рамках дистанционного консультирования продолжается работа, начатая на последней очной встрече. Подчеркнем, что одним из факторов, определяющих благополучное прохождение всех стадий, является грамотная поддержка со стороны специалистов. Если специалисты не будут следовать за потребностями семьи, а будут пытаться навязать свою логику при определении содержания консультаций, то их усилия в лучшем случае окажутся бесплодными, в худшем – могут привести к негативным последствиям, главным из которых будет разрушение доверительных и партнерских отношений с семьей.

Поначалу родители ставят под сомнение вердикт врачей, надеясь на снятие диагноза. Поэтому первую стадию называют стадией *отрицания*. Для этой стадии характерны переживания растерянности, беспомощности и дезорганизованности. Усилия специалистов должны быть направлены на формирование у родителей реалистичного представления об актуальном состоянии здоровья ребенка, о перспективах его дальнейшего развития и о возможностях медицинской и психолого-педагогической помощи. На последующих стадиях переживания *гнева*, а затем *депрессии*, родителям особенно важна эмоциональная поддержка специалиста, понимающего и принимающего их чувства, создающего безопасные условия для их искреннего выражения. Успешное прохождение семьи в сопровождении специалистов через стадии отрицания, гнева и депрессии приводит к формированию основанного на доверии рабочего альянса, который на четвертой стадии, стадии *принятия*, позволяет организовывать продуктивную работу с семьей, направленную на обучение родителей развивающему взаимодействию с ребенком. За счет регулярности очного и заочного общения родители начинают воспринимать специалистов как истинных союзников в борьбе с повседневными трудностями.

Литература:

1. Гончарова Е.Л. К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста // Дефектология. – 2009. – № 1.

2. Кузнецова М. С., Цатурян А.В. Сотрудничество специалистов и родителей: из опыта работы с семьями, воспитывающими детей раннего возраста с нарушениями в развитии // Дефектология. – 2010. – № 4.

3. Разенкова Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития. – М.: Карапуз, 2011.

4. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети. – М.: Теревинф, 2007.

5. Worden, J.W. (2008). "Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner (4th edition)." New York: Springer.

Комплексная помощь семье, воспитывающей ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития

Comprehensive assistance to families raising young children with delayed speech development

Юсупова Ф.Н., Захарова Н.Е. (Казань)

Iusupova F.N., Zakharova N.E.

Аннотация. Одной из основных задач модернизации системы специального образования является поиск оптимальных моделей образования детей с разным уровнем психофизического развития. Реализация этой задачи возможна через систему раннего выявления и ранней помощи детям с отклонениями в развитии. Отечественные исследователи рассматривают раннюю комплексную помощь ребенку с отклонениями в развитии как совокупность системы психолого-педагогической поддержки, охраны здоровья и специального образования. Такая позиция базируется на культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его научной школы, представители которой доказали уникальность первых лет жизни ребенка для его развития.

Ключевые слова: сопровождение, задержка речевого развития, ранняя комплексная помощь, тренинг, арт-терапия.

Учеными доказано, что возраст от рождения до 4-х лет является периодом стремительного и интенсивного первоначального формирования качеств и свойств личности, которые служат в дальнейшем фундаментом для приобретения любых компетенций. Будучи чувствительным к внешнему воздействию, этот возраст играет особую роль в развитии ребенка, создает благоприятные условия для возникновения психологических новообразований, определяющих формирование его познавательной и личностной сферы (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.). Именно в первые годы жизни ребенка существуют уникальные возможности для коррекции нарушений развития, поэтому то, что будет упущено в этот чувствительный период, наверстать в дальнейшем трудно или совсем невозможно (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева).

Ранняя комплексная помощь – это новая, быстро развивающаяся область междисциплинарного знания, рассматривающая теоретические и практические основы комплексного обслуживания детей с первых месяцев и лет жизни имеющими отклонениями в развитии, а также детей группы риска.

От эффективной организации ранней комплексной помощи в определяющей степени зависят предупреждение инвалидности и (или) снижение степени ограничения жизнедеятельности и трудоспособности. Важную роль в организации жизнедеятельности детей с задержкой речевого развития (далее ЗРР) играет семья.

Комплексное сопровождение семьи предполагает широкий спектр долгосрочных медико-психолого-социально-педагогических мероприятий, ориентированных на семью и осуществляемых в процессе согласованной работы специалистов разного профиля: врача-невролога, педагога-психолога, учителя-дефектолога, социального педагога и по необходимости семейного психолога. Современные исследователи выделяют различные факторы семейного воспитания детей, в том числе детей с ЗРР, оказывающие влияние на становление личности ребенка: индивидуальные особенности родителей, характер детско-родительских отношений, родительские позиции, педагогическая компетентность родителей (Л.Н. Галигузова, С.Д. Забрамная, А.И. Захаров, Я.В. Крючева, И.Ю. Левченко, Е.А.Медведева, С.Ю. Мещерякова, Р.Ж. Мухамедрахимов, Е.А. Стребелева, В.В. Ткачева, Э.Г. Эйдемиллер и др.). При этом необходимо раннее включение родителей (или лиц, их заменяющих) в коррекционно-педагогический процесс, а также обучение их адекватным способам взаимодействия с ребенком в бытовых и образовательных ситуациях.

В настоящее время частота встречаемости речевых и коммуникативных проблем у детей раннего возраста существенно возросла.

По ежегодным отчетам логопедов, по анализу жалоб родителей, обратившихся за помощью к врачам и психологам, можно с уверенностью говорить об актуальности проблемы речевых нарушений в детском возрасте. В качестве возможных причин наблюдаемых речевых и коммуникативных трудностей можно перечислить:

- 1) перинатальные факторы (патология беременности и родов),
- 2) ухудшение экологической обстановки
- 3) ослабление соматического здоровья детей
- 4) психосоциальные факторы (снижение уровня языковой культуры в обществе, профессиональная занятость родителей, увеличение частоты билингвизма в семье).

Часто речевые нарушения возникают на фоне неврологической патологии или сопровождаются другими психоневрологическими расстройствами, такими, как дефицит внимания с гиперактивностью, проявления минимальной мозговой дисфункции, дизартрия, дислексия, тикозные гиперкинезы.

В связи с недостаточной дифференцированностью диагностики этих нарушений в данной работе использован общий эмпирический диагноз – задержка речевого развития (далее ЗРР), который наиболее широко распространен сегодня в представленной возрастной группе.

Задержка речевого развития у ребенка – это отставание от возрастной нормы речевого развития в возрасте до 4 лет. Дети с задержкой речевого

развития овладевают навыками речи также как и другие дети, однако возрастные рамки значительно сдвинуты.

Нарушения речи и коммуникации негативно отражаются на усвоении социальных навыков, на познавательной активности ребенка и на его поведении.

Деструктивные тенденции семейного воспитания детей раннего возраста с ЗРР повышают риск возникновения вторичных отклонений в развитии, препятствуют реализации потенциальных возможностей развития детей.

Проблема индивидуального подхода в психолого-педагогическом консультировании и вовлечение родителей ребенка раннего возраста с ЗРР в коррекционный процесс актуальна. Очень важно, чтобы родители знали нормы развития ребенка, отслеживали этапы становления речевых навыков и своевременно обращались к специалистам за помощью, если обнаружили отклонения.

Выбор стратегии и психолого-педагогическое сопровождение семей с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка, социокультурного статуса семьи, ее педагогической компетентности, позволит целенаправленно проводить коррекцию выявленных нарушений и избежать возникновения риска вторичных отклонений в развитии детей раннего возраста с ЗРР.

Считаем необходимым назвать следующие формы работы с семьей.

1. *информирование*: специалист может предоставить семье или отдельным ее членам информацию о закономерностях и особенностях развития ребенка, о его возможностях и ресурсах, о сущности самого расстройства, которым страдает их ребенок, о вопросах воспитания и обучения такого ребенка и т. д.;

2. *индивидуальное консультирование*: практическая помощь родителям детей с ограниченными возможностями здоровья, суть которой заключается в поиске решений проблемных ситуаций психологического, воспитательно-педагогического, медико-социального и т.п. характера. Рассматривая консультирование как помощь родителям в налаживании конструктивных отношений со своим ребенком, а также как процесс информирования родителей о нормативно-правовых аспектах будущего семьи, вытаскивания их из «информационного вакуума», прогнозирования возможностей развития и обучения ребенка, можно выделить несколько моделей консультирования, самой адекватной из которых является трехсторонняя модель, предусматривающая ситуацию, когда во время консультации родителей консультант должен оценивать и учитывать характер проблем и уровень актуального развития самого ребенка;

3. *семейное консультирование (психотерапия)*: специалист оказывает поддержку в преодолении эмоциональных нарушений в семье, вызываемых появлением особого ребенка. В ходе занятий применяются такие методы, как психодрама, гештальттерапия, транзактный анализ. Эти методы способствуют формированию психологического и физического здоровья, адаптации в обществе, принятию себя, эффективной жизнедеятельности;

4. *индивидуальные занятия с ребенком в присутствии матери (или законного представителя)*: подбираются эффективные методы воспитательно-педагогического воздействия на ход психического развития самого ребенка и результативные способы обучения родителей коррекционно-развивающим технологиям;

5. *групповая работа*: организация работы родительских и детско-родительских групп. Поскольку участникам таких групп предоставляется возможность поделиться собственным опытом и узнать об опыте других, трансформировать картину переживаний и приобрести навыки саморазвития как основы личностной позиции, данный способ оказания помощи семьям, воспитывающим ребенка с ограниченными возможностями здоровья, является одним из самых эффективных.

Обобщая выше изложенное, можно утверждать, что комплексная помощь семье, воспитывающей ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития, приводит к следующим результатам:

1. Повышение компетентности родителей, воспитывающих ребенка раннего возраста с ЗРР.

2. Активное применение родителями полученных знаний в воспитании и обучении детей раннего возраста

3. Повышение возможности социальной адаптации детей раннего возраста с ЗРР, полноценной интеграции в общество и впоследствии к независимой самостоятельной жизни.

4. Развитие и совершенствование навыков коммуникации в семье, повышение речевой активности, улучшение звукопроизношения, увеличение активного словаря.

5. Развитие социальных и коммуникативных навыков, необходимых в повседневной жизни.

6. Улучшение адаптации ребенка в среде сверстников.

7. Повышение качества жизни семьи.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение семьи, имеющей ребенка с задержкой речевого развития – это деятельность, направленная на актуализацию коррекционных ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования, особенно в периоды кризисов, связанных с воспитанием и развитием ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что позволяет создавать соответствующее возрасту ребенка коррекционно-развивающее пространство, формировать и реализовывать адекватные потребностям ребенка стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к нему.

Литература:

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. – М.: АСТ: Астрель, 2007. -222 с.

2. Галанов А.С. Психическое и физическое развитие ребёнка от одного года до трёх лет: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. – М.: АРКТИ, 2001.

3. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. М.: Сфера, 2005. -171 с.
4. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего возраста. – СПб.: Каро 2000. -331 с.
5. Приходько О.Г., Югова О.В. Как научить малыша говорить. Учебно-методическое пособие. – М.: Каисса, 2010. – 74 с.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. – М.: МГОПИ, 1993. – 72 с.
7. «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» 1989г.
8. «Логопедическая работа с детьми I уровня речевого развития». Авторы: Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова.
9. «Логопедическая работа с детьми II уровня речевого развития». Авторы: Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова.
10. Югова О.В. Взаимодействие специального педагога с родителями детей с отклонениями в развитии как залог успешного раннего педагогического сопровождения ребенка // Специальное образование. – 2011. – № 1. – С. 93-101.
11. Югова О.В. Ранняя психолого-педагогическая помощь семье ребенка с отклонениями в развитии в условиях консультирования // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 2. – С. 122-133
12. Югова О. В. Вариативные стратегии раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии его семьи // Известия Южного Федерального Университета. – 2012.-№11. – С. 185-198

Сведения об авторах

ФИО участника конференции	Место работы
Айвазян Екатерина Борисовна	ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», доцент, к.пс.н
Акопян Оганна Карушовна	Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №171 с углубленным изучением отдельных предметов», педагог-психолог
Салимзянова Танзиля Васильевна	Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №171 с углубленным изучением отдельных предметов», педагог-психолог I кв.кат.
Алексеева Оксана Сергеевна	Государственное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Казанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 142 VIII вида», учитель – дефектолог II кв. категории
Артемьева Татьяна Васильевна	Казанский (Приволжский) федеральный университет, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, к.пс.н.
Артищева Лира Владимировна	Казанский (Приволжский) федеральный университет, старший преподаватель кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, к.пс.н.
Ахметзянова Анна Ивановна	Казанский (Приволжский) федеральный университет, заместитель директора Института психологии и образования по научной деятельности, заведующая кафедрой специальной психологии и коррекционной педагогики, доцент, к.пс.н.
Ахмедова Гюнель Гадир гызы	Институт Проблем Образования Азербайджанской Республики, старший научный сотрудник
Баулина Мария Евгеньевна	Институт психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО Московского городского педагогического университета, доцент, к.пс.н.
Белякова Елена Анатольевна	Государственно бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Казанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №142 VIII вида», учитель дефектолог начальных классов I кв. кат.

Болтакова Наталья Ивановна	Казанский (Приволжский) федеральный университет, ст.преподаватель кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики
Валиуллина Гульнара Владимировна	ПМЦПКиППРО КФУ, старший преподаватель, к.п.н.
Валявко Светлана Михайловна	ГБОУ ВО МГПУ ИПССО, доцент кафедры клинической и специальной психологии, к.пс.н.
Князева Алена Андреевна	ГБОУ ВО МГПУ ИПССО, соиск. кафедры клинической и специальной психологии
Василенко Ольга Витальевна	ВПО ФГБОУ «Мордовский Государственный институт имени М. Е. Евсевьева», студент
Ватаманюк Галина Петровна	КаменецПодольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Украина, г. Каменец-Подольский, ассистент кафедры педагогики и методики начального образования, к.п.н.
Вахобжонова Зибонисо Баходиржоновна	Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка, факультет специального образования, преподаватель кафедры тифлопедагогики
Власова Ирина Николаевна	Государственное казенное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Республиканский центр диагностики и консультирования», учитель-дефектолог
Тронина Надежда Валерьевна	Государственное казенное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Республиканский центр диагностики и консультирования» учитель-дефектолог (г. Ижевск)
Выродова Ирина Анатольевна	ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», ст.н.сотр., к.п.н.
Габитова Эльвира Идрисовна	ГАУЗ «Госпиталь для ветеранов войн», логопед
Газизянова Лилия Масхутовна	Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 23 комбинированного вида с воспитанием и обучением на татарском языке» (г.Казань), учитель-логопед
Гарипова Эльвира Закариевна	Казанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 4 VI вида, учит.нач. кл. высшей кв.кат.

Гильметдинова Миляуша Фаритовна	Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №130 комбинированного вида с татарским языком воспитания и обучения» Приволжского района г. Казани, учитель-логопед
Гиндин Михаил Давидович	Школа «Шалев» (для умственно отсталых детей); Школа «Армон» (для умственно отсталых арабских детей); Больница «Хёрцог» (для детей с умственными и физическими проблемами, прикованными к постели)
Терехов Павел Петрович	Казанский государственный университет культуры и искусств, профессор кафедры социально-культурной деятельности, д. п. н.
Главатских Ольга Борисовна	Государственное казенное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Республиканский центр диагностики и консультирования», учитель-логопед
Гравицкая Елена Геннадьевна	ИСОиКР ГБОУ ВО МГПУ, Институт специального образования и комплексной реабилитации Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ», доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики, к. биол.н.
Груби Тамара Валериевна	Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенка, ст.преп. кафедры психологии образования, к.пс.н.
Дорофей Светлана Васильевна	Кафедра психологии образования факультета коррекционной и социальной педагогики и психологии Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко, доцент, к.пс.н.
Ефремова Ольга Борисовна	МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №64» Московского района г. Казани, учитель начальных классов, аспирант
Дуткевич Татьяна Викторовна	КаменецПодольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Украина, г. Каменец-Подольский, проф. кафедры психологии образования, к.пс.н.
Ефремова Светлана Федоровна	ФГБОУ ВПО «Мордовский Государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (Республика Мордовия, г. Саранск), студент
Железкова Диляра Альбертовна	ГАОУ СПО «Мензелинский педагогический колледж имени Мусы Джалиля» (г. Мензелинск), преподаватель педагогики и психологии

Зиновьева Ольга Владимировна	МЗ РТ ДРКБ (г. Казань), логопед
Ильина Елена Викторовна	Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 32 комбинированного вида» Приволжского района г. Казани, учитель – логопед
Катаева Наталья Ивановна	ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (Республика Мордовия, г. Саранск), студент
Кириллова Екатерина Александровна	Казанский (Приволжский) федеральный университет, ассистент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики
Коваленко Оксана Михайловна	Московский психолого-социальный университет., факультет логопедии, доцент кафедры логопедии, к.п.н.
Коваленко Юлианна Юрьевна	ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», научн.сотр.
Разенкова Юлия Анатольевна	ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», ведущий научный сотрудник, доцент, к.пед.н.
Никитина Мария Александровна	ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», научный сотрудник
Суханова Анна Александровна	ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», научный сотрудник
Коляда Оксана Петровна	ГУО «СШ № 91 г. Минска» (Республика Беларусь, Минск), магистр педагогических наук по специальности «Дефектология»; учитель по развитию устной речи и слухового восприятия
Крашенинникова Елена Валерьевна	Государственное казённое специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида г. Коврова», учитель дефектолог
Павлов Александр Геннадьевич	Государственное казённое специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида г. Коврова», учитель трудового обучения
Кудрина Татьяна Петровна	Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» (г.Москва), научн.сотр.
Куклина Ольга Михайловна	МБДОУ «Высокогорский детский сад «Петушок» Высокогорского муниципального района Республики Татарстан», учитель-логопед I кв. категории

Курбанова Айслу Тагировна	Казанский (Приволжский) федеральный университет, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, к.пс.н.
Курица Денис Иванович	Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенка, ст.преп. кафедры психологии образования, к.пс.н..
Курица Алла Ивановна	Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенка, ст.преп. кафедры психологии образования, к.пс.н.
Леонова Светлана Витальевна	Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Московский государственный областной университет (МГОУ), факультет специальной педагогики и психологии, доцент кафедры логопедии, к.п.н.
Макарова Галина Александровна	МБОУ «Болгарская средняя общеобразовательная школа №2», учитель-логопед
Маркелова Ольга Александровна	Государственное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Казанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 142 VIII вида», Учитель – дефектолог, высшей кв.кат.
Науменко Дмитрий Эдуардович	Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (ГБОУВО РК «КИПУ») г. Симферополь, преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
Нехорошков Анатолий Викентиевич	К(П)ФУ Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии (г. Казань)
Нигматуллина Ирина Александровна	Казанский (Приволжский) федеральный университет, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, к.пед.н.
Валитова Ильсия Зуфаровна	Казанский (Приволжский) федеральный университет, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, студентка
Науменко Оксана Анатольевна	Доцент кафедры логопедии факультета специального образования БГПУ им. М.Танка, к.п.н.

Обухова Наталья Аркадьевна	ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ст.преп. кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида № 92 МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида №92, педагог-психолог
Овчаркина И.Н.	ГБС(К)ОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Бугульминская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №10 VIII вида», учитель
Одинокова Галина Юрьевна	Федеральное государственной бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» (ФГБНУ «ИКП РАО»), ст. н. сотр.
Панкова Наталия Николаевна	Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Высокогорский детский сад «Бэлэкэч» комбинированного вида» Высокогорского муниципального района РТ, учитель- логопед
Портнова Светлана Борисовна	Государственное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Казанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат №1 VIII вида», директор
Медведева Лариса Викторовна	Государственное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Казанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат №1 VIII вида», заместитель директора по ВР
Рузаева Ирина Владимировна	Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 32 комбинированного вида» Приволжского района города Казани, учитель – логопед высшей квалификационной категории
Ряннель Виктория Яковлевна	ГБОУ ВПО Московский городской педагогический университет, магистрантка

Савина Елена Александровна	ГБС(К)ОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Бугульминская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №10 VIII вида», учитель
Савицкая Ольга Викторовна	Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенка, доцент кафедры психологии образования, к.пс. н.
Салина Марианна Викторовна	Средняя образовательная школа №144 с углубленным изучением отдельных предметов Советского района г. Казани, учитель-логопед
Сафина Галина Иннокентьевна	МАОУ «Лицей 121», учитель-логопед
Серкина Анна Владимировна	Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики РАО», н.сотр.
Смирнова Оксана Николаевна	Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики РАО», н.сотр.
Голомазова Светлана Юрьевна	Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики РАО», н.сотр.
Кузнецова Мария Станиславовна	Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики РАО», н.сотр.
Сухорутченко Светлана Николаевна	Казань, студентка курсов переподготовки по логопедии
Твардовская Алла Александровна	Казанский (Приволжский) федеральный университет, ст. преп. кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, к.пс.н.
Урусова Екатерина Сергеевна	Чувашский Государственный Педагогический Университет им. И. Я. Яковлева, председатель студенческого научного общества
Файзрахманова Алия Тахирзяновна	Казанский (Приволжский) федеральный университет, ассистент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики
Хисматуллина Ляйсан Раисовна	Государственное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Нижекамская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №18 VIII вида», учитель-дефектолог

Мубаракшина Елена Семеновна	Государственное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Нижекамская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №18 VIII вида», учитель-дефектолог
Цивильская Екатерина Анасовна	Казанский (Приволжский) федеральный университет, ассистент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики
Чайковская Оксана Николаевна	Национальный университет имени Ивана Огиенко, ассистент кафедры психологии образования, Украина г. Каменец-Подольский
Чиркова Эльвира Борисовна	ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», к.п.н., зав. кафедрой специальной психологии и коррекционной педагогики
Страшнова Татьяна Вадимовна	МБОУ «Гимназия № 24» (г. Ижевск), учитель – логопед
Шилова Елена Анатольевна	Московский государственный областной университет (МГОУ), доцент, заведующий кафедрой логопедии, к.пед.н.
Юсупова Фарида Наилевна	МБДОУ «Детский сад №164 присмотра и оздоровления» Московского района г.Казани, учитель-логопед



WWW.LOGOMAG.RU САЙТ ЛОГОПЕД-ВОЛШЕБНИК



призван объединить родителей, которым нужна помощь и нас, логопедов, дефектологов, специальных психологов, врачей, способных эту помощь оказать и просто людей неравнодушных. Давайте объединяться, вместе мы сильнее!

• Интернет-магазин сайта «Логомаг» – профессионально подобранное методическое обеспечение работы дефектологов:

- ✚ печатные издания (учебники, монографии, сборники научных статей, словари, периодические издания);
- ✚ конспекты занятий, диагностический материал;
- ✚ рабочие тетради, наглядный и дидактический материал;
- ✚ учебные и развивающие диски;
- ✚ развивающие игры и игрушки (для развития речевого дыхания, просодики, мелкой моторики, сенсорного воспитания, вальдорфские, народные, эко-игрушки);
- ✚ оборудование для кабинета, логопедические зонды;
- ✚ букинистический магазин;
- ✚ и многое другое;

• Гильдия специальных педагогов и психологов (дефектологов) – профессиональное сообщество специалистов:

- ✚ информация о мастер-классах, профессиональных выставках, конференциях, семинарах, курсах повышения квалификации;
- ✚ информация о грандах, конкурсах, наградах;
- ✚ новости ведущих ВУЗов;
- ✚ анонс защиты диссертационных работ по специальной педагогике и психологии;
- ✚ организация конкурсов и премий в области новейших разработок в области специальной педагогике и психологии;
- ✚ поощрение научных и практических разработок в области специальной педагогике и психологии;

✚ Рейтинг лучших специалистов отрасли, база данных для помощи в поиске и подборе специалистов для коррекции нарушений развития

✚ Форум – живое общение на профессиональные темы

• Помощь студентам:

- ✚ краткие курсы лекций, презентации к ним;
- ✚ вопросы и рекомендации к зачетам, экзаменам, контрольным и самостоятельным работам;
- ✚ рекомендации по написанию и оформлению курсовых и дипломных работ;
- ✚ лучшие курсовые и дипломные работы.

• Информация для родителей:

- ✚ Он-лайн консультации специалистов
- ✚ Индивидуальные программы для занятий
- ✚ Рекомендации по развитию и воспитанию детей
- Материалы для детей – он-лайн раскраски для автоматизации звуков
- Электронная библиотека – книги, статьи, программы, пособия, картинки для работы, планы и конспекты, документация;
- Издательство «Логомаг»

WWW.LOGOMAG.RU
Тел. +7 (499) 755-86-69
E-mail: wizard@logomag.ru

НОВИНКИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «ЛОГОМАГ»

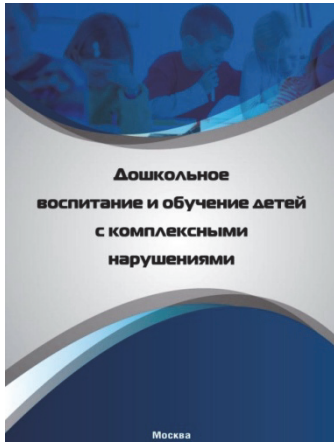
Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями

Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями / Под ред. Л.А. Головиц. Учебное пособие. – М., Логомаг, 2015.

Учебное пособие подготовлено в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 050700 – специальное (дефектологическое) образование (квалификация «бакалавр»).

В учебном пособии представлены теоретические и методические подходы к организации и содержанию помощи детям дошкольного возраста, имеющим сочетание нескольких первичных нарушений. Дана развернутая характеристика особенностей развития различных групп дошкольников, определяемых сложным сочетанием первичных нарушений. В пособии охарактеризованы современные организационные формы воспитания и обучения, необходимые условия воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях и в семье. Подробно представлены методы и приемы педагогической работы с разными группами детей.

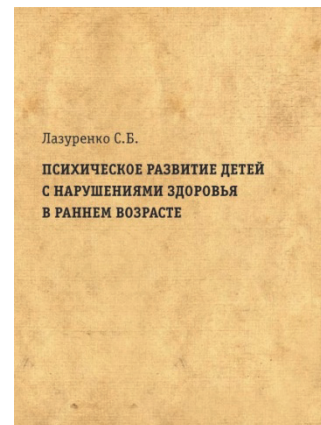
Авторами подготовлены задания и вопросы к каждой главе для самостоятельной работы студентов; все разделы включают списки литературы и ссылки на интернет-источники.



Психическое развитие детей с нарушениями здоровья в раннем возрасте

Лазуренко С.Б. Психическое развитие детей с нарушениями здоровья в раннем возрасте. – М.: ЛОГОМАГ, 2015. – 244с.

В монографии изложена настоящая демографическая ситуация и состояние здоровья детского населения России, современные научные подходы к восстановлению физического и психического здоровья ребенка, больного с рождения; раскрываются основные мировые концепции и теории психического развития, условия и причины, оказывающие наибольшее влияние на этот процесс. Представлена целостная картина становления детской психики при том или ином ограничении здоровья, показаны общие и специфические закономерности данного процесса, варианты нарушений психологического взаимодействия детей с нарушениями здоровья с социальной средой, их особые образовательные потребности. Предложена авторская стратегия коррекционно-педагогической помощи детям с нарушениями здоровья различной этиологии в системе комплексной медицинской реабилитации.



Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей.

Лынская М.И. Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей. Метод сенсорно-интегративной логотерапии. Конспекты занятий. – М.: ЛОГОМАГ, 2015. – С. 90

Издание представляет собой практикоориентированное методическое пособие, отражающее многолетний опыт работы автора с детьми, страдающими алалией и задержкой развития речи. В пособии представлено обоснование и методическое наполнение метода сенсорно-интегративной логотерапии, разработанного автором. Логопед, педагог любого профиля или родитель сможет использовать данное пособие, поскольку содержание работы представлено в виде конспектов занятий в едином цикле, позволяющим вызвать речь у неговорящего ребенка.



**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник научных трудов
Международной научно-образовательной конференции

23 апреля 2015 г.

Вып. 9

Подписано в печать 12.05.2015.

Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 19,41.

Уч.-изд. л. 21,26. Тираж 100 экз. Заказ 2/5.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37

тел. (843) 233-73-59, 233-73-28